



**SUAY'ED**

# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**NECESIDADES DIDÁCTICAS PARA UNA EVALUACIÓN ACORDE  
AL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN EL MARCO DE LA  
REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. ESTUDIO DE  
CASO CON DOCENTES DEL D.F DE 1° Y 6° GRADO DE LA  
ESCUELA PRIMARIA**

**TESINA**

**PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA**

**LEONARDO CHACON SANCHEZ**



**DIRECTORA: MTRA. ROSA AURORA PADILLA MAGAÑA**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, (OCTUBRE DE 2011)**



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.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	2
<b>CAPÍTULO I La Reforma integral para la Educación Básica 2009 (RIEB 2009)</b> .....	6
¿Qué es la Reforma Integral de Educación Básica, 2009? .....	6
El Diplomado para maestros de Educación Primaria de 1º y 6º en el marco de la Reforma .....	14
La propuesta de evaluación de la RIEB 2009 .....	19
Propuestas pedagógicas de evaluación dentro del marco de la RIEB.....	24
<b>CAPÍTULO II La evaluación del y para el aprendizaje y su relación con el enfoque de competencias</b> .....	29
Concepto de evaluación.....	29
La evaluación desde la perspectiva de competencias.....	34
Estrategias para evaluar competencias desde la perspectiva situada.....	37
<b>CAPÍTULO III Desarrollo del trabajo</b> .....	48
Etapas o fases para el desarrollo del trabajo .....	48
Categorías de análisis .....	50
Revisión de evidencias documentales .....	54
<b>CAPÍTULO IV Resultados y análisis de la información</b> .....	56
Resultados obtenidos .....	57
Análisis de la información .....	63
Conclusiones .....	74
<b>Bibliografía</b> .....	78

## INTRODUCCIÓN

Actualmente el mundo se caracteriza por cambios constantes producto de la globalización y la aparición acelerada del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la educación se enfrenta a una serie de cambios, uno de ellos el tan ansiado problema de mejorar la calidad educativa, otro son los desafíos inéditos producto de la revolución tecnológica, tales como la necesidad de afrontar a la cada vez más rápida manera en que los conocimientos se vuelven obsoletos.

Uno de los principales retos educativos está relacionado con la necesidad de garantizar el acceso a una educación de calidad para todos. Se postula una educación que garantice las mismas oportunidades sin importar las condiciones sociales y económicas, una educación que tome en cuenta y respete la diversidad cultural y étnica y que privilegie la igualdad.

Las reformas educativas han asumido fundamentalmente la intención de lograr mejorías en los sistemas escolares y hacer frente a problemas centrales (acceso, equidad, calidad, gestión efectiva, financiamiento y la autonomía). Acciones que es necesario llevar a cabo de forma constante.

Las reformas en educación están siempre en la agenda política de los países y de los Organismos Internacionales involucrados en su diseño y aplicación dentro de un cierto ámbito de desarrollo y concepción mundial de lo educativo. Es innegable el carácter estratégico de la educación como vehículo de desarrollo y progreso social, las discusiones mundiales se concentran en sus efectos y resultados en base al desarrollo económico y social así como de su ejecución, financiamiento, calidad y efectividad esperada por los actores involucrados en dicha transformación.

Los objetivos de las reformas educativas, tienen como eje central cumplir los compromisos nacionales sin perder de vista los acuerdos

mundiales sobre el tema. En reformas anteriores el énfasis se centraba en la cobertura, hoy en día se buscan más cuestiones de calidad bajo las demandas de la OCDE principalmente.

Partiendo de lo anterior, todo sistema educativo debe modificarse y los cambios se convierten en una necesidad porque el conocimiento cambia continuamente y algo primordial es además de su actualización, el manejo que a éste se le dé. Para que una reforma sea exitosa, es importante actualizar los conocimientos y generar los cambios que la sociedad necesita, para lo cual, el docente tiene que estar en constante formación.

A fines del siglo pasado, la mayoría de los países de América Latina iniciaron complejos procesos de Reforma en sus sistemas educativos que se caracterizan fundamentalmente por la transformación de la gestión y por una renovación significativa con respecto a la educación y a los procesos y formas de aprendizaje. .

En México, la Reforma Integral de la Educación Básica 2009, (RIEB) es una de las estrategias que el gobierno mexicano ha adoptado para conseguir dicho objetivo. Uno de sus principales propósitos es contribuir a la obtención de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman la educación básica en nuestro país.

A partir del ciclo escolar 2009-2010, la educación primaria cuenta con un nuevo plan de estudios, que introduce el enfoque curricular de la educación basada en el desarrollo de competencias.

En una labor extraordinaria, la Subsecretaría de Educación Básica y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) contaron con la participación del Instituto de Investigaciones, sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

para la realización del *Diplomado para Maestros de Primaria 2009 - 2010*. Cuyo propósito era traducir y hacer llegar la Reforma y sus intenciones y principios conceptuales y metodológicos a los docentes, a través de un proceso de formación docente, que reconociera la experiencia y el saber docente y la participación activa de éstos ante los cambios.

Este Diplomado para Maestros de Primaria, diseñado por el IISUE del a UNAM, estuvo dirigido a docentes de educación básica de primer y sexto grados; así como a directivos, supervisores y jefes de sector del nivel primaria para dar a conocer los principales cambios en la organización y formas de trabajo que planteaba la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB 2009).

La formación docente en nuestros tiempos, es un desafío ante los nuevos retos y desarrollo que se advierte en el mundo, tiene que ser un elemento fundamental en las transformaciones que se advierten en el terreno de la educación.

La complejidad que presenta la labor docente demanda ayudar al docente a la creación y uso de estrategias didácticas que faciliten su acción. Motivo por el cual el proceso de dar respuesta a las necesidades actuales en materia de enseñanza y aprendizaje es ineludible para comprender mejor los cambios que se están suscitando en la educación.

Ante las reformas educativas es importante ayudar al docente a entender los cambios requeridos en materia de didáctica, reconociendo su saber y experiencia y propiciando el intercambio con otros facilitando el intercambio con otros docentes para hacer una construcción conjunta.

El propósito de este trabajo es presentar un panorama acerca de las necesidades didácticas en materia de evaluación conforme al enfoque de competencias dentro del marco de la Reforma Integral de la Educación

Básica 2009. A partir del análisis de las planeaciones que los docentes participantes en el diplomado elaboraron como producto final del mismo.

En el primer capítulo se describe el contenido de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 y las características generales así como las particulares de cada uno de los módulos del Diplomado. En el segundo capítulo se abordan las perspectivas conceptuales sobre competencias y la evaluación, que sustentan el estudio realizado. En el tercer capítulo se describe la manera en que se analizaron los trabajos. Finalmente, el cuarto capítulo muestra los resultados obtenidos.

La evaluación del y para el aprendizaje, es el objeto principal de nuestro trabajo nos lleva a preguntarnos. ¿Qué congruencia existe entre las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes y la secuencia didáctica del plan y en especial con los aprendizajes esperados? Así como ¿Las estrategias de evaluación que los docentes plantean en sus planes de clase, son acordes al enfoque de competencias y permiten evaluar competencias desarrolladas por el alumno? ¿Las estrategias de evaluación incorporadas por los docentes en sus planes de clase revelan la experiencia del docente y la innovación y transformación necesaria en materia de evaluación del y para el aprendizaje?

La intención principal es que el análisis realizado de las estrategias de evaluación empleadas en los planes de clase elaborados por los docentes permita resolver dichas interrogantes y ayude a identificar las dificultades que los docentes enfrentan en materia de didáctica para la adopción del enfoque de competencias en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

# CAPÍTULO I

## LA REFORMA INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB)

### 1.1 ¿Qué es la Reforma Integral de Educación Básica, 2009?

Toda Reforma obedece tanto a perspectivas mundiales sobre lo educativo, como a compromisos nacionales acordes a la política actual.

En México la transición social, demográfica, económica, política y cultural en los últimos años del siglo XX y los primeros años del XXI, mostró el agotamiento de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras del país.

La transformación permanente y acelerada del saber científico y tecnológico, así como el aspecto económico, ha provocado reformas de fondo en los sistemas educativos.

Por otro lado, es indispensable conocer el objeto o propósito de las reformas educativas en torno a ciertos factores comunes referidos a calidad, acceso, igualdad de género, financiamiento, gestión, eficacia, eficiencia y competitividad en los distintos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, universitaria). De la misma manera, se concibe como necesario conocer los tipos o modelos de reforma acordes con el propósito que siguen dichos procesos en los escenarios nacionales y regionales.

Las reformas educativas en México tienen una influencia proveniente del consenso mundial<sup>1</sup>, generan productos educativos que vislumbran de

---

<sup>1</sup> México es miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos desde 1994 y a partir de 1997 la OCDE estableció el Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) (PISA) para evaluar directamente los niveles de aprendizaje de los alumnos en varios campos determinando que calidad educativa



alguna manera el grado de éxito o fracaso de dichas reformas en un marco de planeación y gestión determinado.

Las reformas pretenden básicamente dos acciones fundamentales: alcanzar mejoras en los sistemas escolares y afrontar problemas centrales como el acceso, la equidad, la calidad, la gestión efectiva, el financiamiento y la autonomía. Son acciones que se deben realizarse de manera continua. En todo sistema educativo los cambios son una obligación y una necesidad con el fin de fortalecerlo.

La Reforma Integral de la Educación Primaria 2009 (RIEB 2009) es parte de la transformación educativa que se plantea el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, aunado a los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu). Su pretensión es dar rumbo y sentido a las acciones de política educativa de México. Basadas en el artículo 3º constitucional y en la Ley General de Educación.

La educación básica se encuentra en un proceso de reforma desde 2004, sin embargo es hasta 2009 cuando se extiende a la primaria en los grados de primero y sexto. En 2010 se extendió para los grados de segundo y quinto y en 2011 cubrirá tercero y cuarto de primaria. Para el año 2012 la Reforma Integral de la Educación Básica habrá cubierto su ciclo de articulación. Las razones de una reforma educativa están fundadas con el avance de la investigación educativa y la evolución de las diversas disciplinas científicas, que permitan mejorar la calidad del sistema educativo nacional, además de mejorar el nivel de logro educativo de los alumnos.

La Reforma Integral de la Educación Básica toma como punto de partida la estructuración global del proyecto basada en la coherencia de los

---

en el país es de promedio bajo. A partir de los resultados se creó el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas.

fundamentos pedagógicos que promueve y posibilita al docente la aproximación a los propósitos y al enfoque del nuevo plan de estudio, los programas y los materiales educativos cuya finalidad es que se apropie de ellos y encuentre diversas formas de desempeñar el trabajo en el aula congruentes con la diversidad y entorno sociocultural.

La Reforma toma como principal estrategia para el logro de los objetivos retomar la noción de *competencias*<sup>2</sup>, considerando que dicha transformación permita atender los retos que enfrenta el país, y contribuya a conseguir una mayor articulación y mejor eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria.

Desde 2004 iniciaron las reformas en educación preescolar y educación secundaria, posteriormente en 2006 fueron establecidas las bases del perfil de egreso de la educación básica y las *competencias para la vida*<sup>3</sup>. Para el año 2008, se advirtió la necesidad de articular los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) a través de un proceso de revisión y de reforma de la educación primaria. Con la finalidad de lograr la articulación curricular, en el Plan y los programas de estudio de educación primaria 2009, han quedado definidos los campos formativos y las asignaturas que conforman el mapa curricular de la educación básica, con la finalidad de dar cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso de la misma.

---

<sup>2</sup> El enfoque de competencias como se abordará más adelante, tiene su origen en el mundo laboral. Aunque ya se utilizaba desde el campo de la psicología, de la lingüística y de las teorías de la comunicación, es Chomsky (1957) quien lo define en el ámbito educativo. Sin embargo es con Perrenoud (2008), con quien puede dársele un sentido pedagógico.

<sup>3</sup> Término proveniente de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, (1990)

La articulación de la Educación Básica se centra en los procesos de aprendizaje del alumnado, atendiendo las necesidades específicas para que mejoren las *competencias* que permitan su desarrollo personal.

En el contenido de los Programas de estudio se incluyen los propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados, así como el enfoque inclusivo y plural; además, se centran en el desarrollo de *competencias*, que permitan al docente apoyar su práctica en el aula, motivar su creatividad y buscar alternativas situadas en el aprendizaje de sus alumnos.

La Reforma a partir del trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias docentes y el impacto en el logro educativo de los alumnos, pretende enriquecer apoyar y promover las necesidades para la profesionalización docente.

El mapa curricular de primer grado considera las asignaturas de Español, Matemáticas, Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística. (SEP 2009a). Mientras las asignaturas Español, Matemáticas, Ciencia Naturales, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística, son consideradas en el plan de estudios de sexto grado.(SEP 2009b).

El plan y los programas de estudio de educación primaria y secundaria están articulados y relacionados con tres elementos: la diversidad y la interculturalidad; el énfasis en el desarrollo de competencias

y la incorporación de tópicos abordados en más de una asignatura (SEP 2009)<sup>4</sup>

La reestructuración educativa pretende que el alumnado muestre un perfil de egreso, en el que los estudiantes exterioricen ciertos rasgos como resultado del proceso de formación durante su estancia en la escuela primaria.

De acuerdo a lo anterior en los programas de estudio de primero y sexto (SEP 2009a y 2009b) los rasgos que cada alumno deben mostrar son:

- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.

---

<sup>4</sup> Ver sitio de la Secretaría de Educación Pública. *Reforma Integral de la Educación Básica* en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sito/index.php?act=rieb>

- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Los rasgos centrales del plan y los programas de estudio de 2009, que los distinguen de sus antecesores de 1993, radican en la continuidad a los planteamientos del plan y los programas de estudios de educación secundaria 2006 y se reconocen como el hilo conductor de la reflexión y la práctica educativa en la escuela respecto a tres elementos sustantivos: la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.

La articulación de la educación básica y la RIEB, se deben entender a partir de una perspectiva que permita superar la idea que reduce el

desarrollo curricular a la sola revisión, actualización y articulación de planes y programas de estudio. Es un requisito fundamental partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en un sentido más amplio; es decir, el conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño: los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores.

La RIEB considera como uno de los ejes fundamentales para lograr sus propósitos, es la participación de cada uno de los involucrados en el proceso educativo: alumnos, padres de familia, maestros y autoridades educativas que deben adquirir su compromiso ante la renovación educativa.

La Reforma planteó como estrategia inicial, la formación académica a docentes, directivos y asesores técnicos pedagógicos mediante un Diplomado que permita al docente conocer: los contenidos de la reforma y su propuesta pedagógica; los avances que existen en el campo de la investigación educativa, en particular los vinculados con los problemas de enseñar a aprender, y una visión metodológica coherente con la propuesta pedagógica de la reforma, que considere los conocimientos y experiencias de cada docente (SEP 2009a).

La Subsecretaría de Educación Básica y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) contaron con la participación Del Instituto de Investigaciones, sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para la realización del Diplomado para Maestros de Primaria del que describiremos sus características a continuación.

## **1.2 El Diplomado para Maestros de Educación Primaria de 1º y 6º en el marco de la Reforma.**

La formación del docente en la actualidad, es un reto ante los nuevos desafíos y desarrollo que se experimenta en el mundo, debe ser tomada como instrumento práctico y útil para asumir los cambios y transformaciones que se experimentan en el ámbito educativo.

La compleja tarea docente exige la adquisición y el dominio de estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica, que su preparación y su capacitación se transformen en procesos permanentes. Motivo por el cual el proceso de aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza.

Si bien el sistema educativo mexicano no es el responsable exclusivo de la formación docente, este juega un papel importante en el proceso de actualización para responder a las expectativas de las demandas actuales.

Ante las reformas educativas es importante preparar (formar y actualizar) al docente ante los cambios y así mismo lograr una transformación en sus actitudes y valores, inclinaciones y expectativas cuya finalidad sea cambiar la manera de hacer las cosas en el aula. Permitiendo al docente recuperar sus saberes y prácticas, intercambiarlas con otros para conocer o reconocer nuevos aspectos de su labor posibilitando desarrollarlo de manera más eficaz.

El Diplomado para Maestros de Primaria, diseñado por el Instituto de Investigaciones, sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Fue dirigido a los docentes de educación básica de primer y sexto grados así como los directivos, supervisores y jefes de sector del nivel primaria con la finalidad de dar a conocer los principales cambios en la organización y formas de

trabajo que implica la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB 2009).

Tres, son los principios pedagógicos que sirvieron como eje para la formación docente durante el Diplomado el primero pretendió “sensibilizar a los maestros sobre la responsabilidad de construir sus formas de trabajo, y sobre lo que éstas propician e impulsan en su grupo. Generando las posibilidades de establecer las circunstancias para que esto ocurra”. (SEP 2010).

El segundo de los principios habla de “aprovechar la Reforma Integral de la Educación Básica 2009, para la transmitir y hacer conciencia de la necesidad de reflexionar sobre la práctica de “movilización” (Perrenoud 2008) con sentido para la práctica educativa y para la práctica docente”. (SEP 2010).

Por último el tercer principio hace mención sobre “apoyar a la recuperación de la profesión docente, estimular el aporte de los docentes, su experiencia y “saberes” como principal fuente de reflexión sobre situaciones de aprendizaje en contextos y condiciones específicas para que enriquezca sus conocimientos y desarrolle su quehacer con gusto y satisfacción”. (SEP 2010).

El Diplomado para Maestros de Primaria constituido por tres módulos de 40 horas cada uno, en los que los docentes conocieron los contenidos de la Reforma y su propuesta pedagógica, los avances existentes en el campo de la investigación educativa, centrados particularmente a aquellos vinculados con los problemas de enseñar a aprender, y una visión metodológica coherente con la propuesta pedagógica de la reforma, que considere los conocimientos y experiencias de cada docente (SEP 2010).



El Diplomado se realizó junto con un grupo de formadores, Identificados como Grupo Académico Nacional (GAN) y Grupo Académico Estatal de Formación (GAE), el primer grupo, responsable de formar y dar seguimiento a los docentes que integraron al segundo. En la conformación se contó con académicos procedentes de distintas instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y las Direcciones Generales de la Subsecretaría de Educación Básica, así como de integrantes del Sindicato Nacional de la Educación (SNTE), cuya participación se centró en el acompañamiento.

La estructura que presentó el Diplomado fue la siguiente (SEP 2009):

- a) Módulo UNO. *Introducción a la Reforma: elementos básicos*. Es una exposición sobre las necesidades que dieron origen a la Reforma, el plan y programas de estudio 2009 y los libros de texto, el propósito es que el docente reconociera la importancia de la misma y los elementos que la caracterizan.

La primera parte presentó un carácter introductorio, constituido por cuatro bloques: La Reforma Integral de la Educación Básica, El Plan y Programas de Estudio 2009 y sus programas, el enfoque por competencias, Los libros de texto y las guías articuladoras, materiales de apoyo docente y Trabajo en el aula: experiencias de planeación y evaluación.

Los dos primeros bloques del módulo proporcionaron al docente elementos que le permiten caracterizar el sentido e importancia de la RIEB, considerando la dinámica mundial que demanda la transformación en la educación, también se dieron a conocer la propuesta central que da dirección a la RIEB 2009, la manera

como ésta se articula con los otros niveles de la educación básica, preescolar y secundaria y la estructura global que poseen el nuevo Plan de Estudios y los Programas derivados del mismo.

Los últimos dos bloques del módulo tuvieron como objetivo facilitar al docente el análisis y aplicación de actividades con los programas vigentes durante el ciclo escolar con la finalidad de que realizara una propuesta de planeación del programa que le correspondería trabajar. El docente además de conocer a través del Diplomado los materiales de la Reforma, programas de estudio, libros de texto, otros apoyos educativos etc., comenzó la interacción con el nuevo material y partiendo de los principios de la Reforma, comenzaron buscar en el alumno la realización de aprendizajes en contextos significativos, el establecimiento de una planeación didáctica discutible con otros docentes que tendrán la misma responsabilidad.

Módulo DOS. *Desarrollo de competencias en el aula*. En este módulo se presentó las bases teóricas sobre el enfoque de competencias, sus características y la importancia en el desarrollo del aprendizaje del alumno.

El Módulo DOS presentó el marco teórico del enfoque por competencias, características e importancia en el aprendizaje. Los bloques cinco *Competencias un tema en proceso de construcción*, seis *El enfoque por competencias en el plan de estudios 2009* y siete *El docente frente al trabajo por competencias* conforman el módulo.

En el primero de los bloques, los docentes conocieron la noción del enfoque por competencias revisando algunos enfoques que discuten esta perspectiva. El bloque tuvo el propósito de que los docentes estructuren mediante sus conocimientos y experiencias,

ciertas ideas claves para trabajar con este enfoque durante la práctica docente. Igualmente se consideró pertinente que el docente profundizara sus conocimientos, analizando con mayor detalle a la obra de Phillipe Perrenoud (2008) quien es considerado referente central para definir el concepto de competencias en los planes y en algunos los programas de la RIEB 2009 y se consideró un apartado donde se trataron las ideas que posibilitan el desarrollo de competencias dentro del aula, alejándose de una enseñanza de carácter enciclopédico, comprendiendo que una competencia es algo que el alumno empleará a lo largo de su vida, la necesidad de relacionar conocimientos, actitudes y valores en el aprendizaje, lo significativo y lo útil que deben tener los contenidos para los alumnos. Asimismo, recuperar la experiencia docente sobre este enfoque enriqueciendo e incorporando los principales rasgos del enfoque por competencias en el aula.

El bloque seis aproximó con mayor detalle al docente sobre la formación por competencias como referente para su trabajo en el aula, acercándolo a los elementos que conforman los programas de Educación Primaria 2009. El docente pudo distinguir la noción de competencias que da fundamento al Plan de Estudios 2009, los componentes centrales de dicha propuesta y además fue posible analizar su estructura. Se acercó al docente a percibir las diferencias existentes entre los elementos curriculares manejados en cada programa de asignatura (ámbitos, ejes, ciclos, ejes de enseñanza).

El último bloque del Módulo DOS contiene propuestas didácticas que desde diferentes perspectivas favorecen el trabajo por competencias en el aula: El Trabajo por Proyectos, Enseñanza

Basada en Casos y el Aprendizaje Basado en Problemas, estas formas de enseñanza son reconocidas en el campo de la didáctica y se recuperaron con la finalidad de fortalecer el trabajo docente dentro del Programas de Estudio 2009.

- c) El Módulo TRES. *Evaluación y estrategias didácticas*. Después de haber familiarizado al docente con la Reforma, sus planes, programas de estudio, libros de texto y el enfoque pedagógico que orienta a la nueva propuesta, este módulo tuvo como objetivo posibilitar al docente para generar e implementar situaciones propias de evaluación para diferentes propósitos de aprendizaje, dentro una planeación y evaluación pertinentes a la Reforma, considerando su experiencia y el contexto de la escuela donde se desempeña.

El Módulo TRES, aborda el tema de la evaluación, constituido por dos bloques de trabajo; uno de ellos tocó el tema de las experiencias de evaluación dentro del aula, el otro situó la evaluación dentro del Plan de Estudios de Educación Básica Primaria 2009.

La evaluación, motivo esencial de nuestro trabajo, se analiza con mayor detenimiento y profundidad más adelante. Por ahora solo mencionaremos su propuesta dentro del Diplomado al que hemos hecho alusión cuyo contenido es la amplia discusión sobre la relevancia de tomar una dirección rumbo a una evaluación formativa en favor del proceso enseñanza aprendizaje.

### **1.3 La propuesta de evaluación de la RIEB 2009**

La enseñanza está al servicio de la educación, actualmente deja de ser objetivo central de los programas educativos la simple transmisión de

información y conocimientos. Existe una necesidad de enfatizar el cuidado del proceso formativo. Bajo la nueva perspectiva educativa, la evaluación debe adquirir una nueva dimensión, con la necesidad de personalizar y diferenciar la labor docente.

La RIEB ha construido un enfoque de evaluación que rescata el debate alrededor de este tema que ofrece al docente un nuevo punto de vista sobre su labor educativa.

La perspectiva de la evaluación en el marco de la Reforma enfatiza en la atención a los distintos momentos que el alumno muestra en el proceso de desarrollo de un aprendizaje. La concepción del aprendizaje es algo complejo en donde se integran conocimientos o saberes, procedimientos intelectuales, una estructura particular de actitudes. De la misma manera, es el desarrollo de un considerado número de destrezas transversales, que hacen permisible la articulación de cada campo formativo, las competencias promovidas en el plan de estudios, tanto las que vinculan su formación humana como aquellas que articulan a los campos formativos o a los temas transversales articulados a los mismos.

La RIEB postula un sistema complejo de evaluación, en el que los procesos formativos y los registros que van constituyéndose durante el mismo a través de portafolio, listas de cotejo, rúbrica o matriz de desempeño; cuya finalidad sea el establecimiento de criterios sobre la graduación que tiene el aprendizaje en un determinado momento y definir las necesarias apreciaciones cualitativas del mismo, que se convierten en un insumo imprescindible.

Mediante la Reforma, se induce al docente a percibir dos temas que caracterizan la propuesta con respecto a la evaluación del aprendizaje que en primera instancia se concibe como “un proceso formativo que se realiza

en todas las etapas del trabajo escolar y está estrechamente vinculado con las acciones de aprendizaje” (SEP 2010) bajo esta noción se considera necesaria la elaboración instrumentos de registro para dar seguimiento al proceso de aprendizaje. Por otra parte, “la evaluación sólo adquiere sentido en tanto se pueda vincular con actividades significativas, que emanan de experiencias y situaciones del contexto que vive el estudiante” (SEP 2010). De tal forma el docente queda invitado a desarrollar acciones que les permiten realizar actividades de *autoevaluación*<sup>5</sup> y *coevaluación*<sup>6</sup> como resultado del análisis y la reflexión que el alumno puede realizar sobre su proceso de aprendizaje. Entonces, la evaluación es más que el empleo de instrumentos tradicionales.

Sin centrarse solamente en la evaluación del aprendizaje, en la RIEB es posible identificar una perspectiva de evaluación para el aprendizaje, pues es fundamental la retroalimentación de la actividad docente. Se sustenta que las percepciones que el docente aprecia de manera formal sobre sus alumnos y registra formalmente en instrumentos como las listas de cotejo, rúbricas, integración de portafolio, revisión de cuadernos, ejercicios, resolución de problemas, etc., o aquellos que considera de manera informal, interés, compromiso, dificultades al realizar alguna actividad, conocimientos previos, etc., conforman un testimonio valioso y único que reconoce la retroalimentación de estrategias didácticas con las que cada docente ha organizado las actividades de su curso.

En el Diplomado para Maestros de Primaria la evaluación fue el tema atendido en el último de los módulos. El propósito central del Módulo TRES

---

<sup>5</sup> Dentro de la evaluación se genera y desarrolla una evaluación en que se permite a los alumnos en conjunto, participar en el establecimiento y valoración de desarrollo de los aprendizajes logrados. A esto se le llama evaluación formativa.

<sup>6</sup> Es la evaluación que realiza una persona sobre otra respecto de su trabajo, actuación, rendimiento, etc., sin que sea necesario que se haya cumplido la misma función.

tuvo la intención de hacer una reflexión sobre la evaluación para el aprendizaje y ofrecer a los docentes las herramientas conceptuales y metodológicas acerca de la evaluación que faciliten la apropiación de un sentido propositivo para el alumno y la mejora de su aprendizaje, lo que es considerado el eje de la Reforma

El Modulo TRES del Diplomado para Maestros de Primaria, estuvo conformado por dos bloques. El primer bloque trata el tema de *Experiencias de evaluación en el aula: hacia la movilización de los planteamientos cotidianos*. La temática que se aborda procura que los docentes distingan distintos enfoques de evaluación. Partiendo del análisis de algunas propuestas pedagógicas<sup>7</sup> que sirvieron como base y fundamentaron los planes de estudio anteriores. La intención era que los docentes reconocieran la importancia de la evaluación, así como los problemas que aparecen en la enseñanza y aprendizaje y de esta manera pueda realizar los ajustes necesarios en materia de evaluación.

El bloque ocho consideró necesario el intercambio de las formas en que cada docente concibe la evaluación para enriquecer sus conocimientos, también se habla de recibir una formación sólida en cuanto al tema y de decidir una manera de actuar que permita definir el ejercicio docente.

El segundo bloque del Módulo y último del Diplomado presentó como propósito que el docente distinguiera y fuera capaz de integrar la propuesta de evaluación del Plan de Estudios de Educación Primaria 2009 en la práctica educativa. Otro aspecto de este bloque es que destacó lo relevante que es reconocer la importancia y el vínculo de los aprendizajes esperados para el diseño de la evaluación y la relación existente con la planeación.

---

<sup>7</sup> Nos referimos a los trabajos de Pedro Ravela (2010), Beatriz Picaroni (2009), Teresa Mauri (2007) y Ángel Díaz Barriga (2005) las que abordaremos en el siguiente apartado.

Durante el Diplomado se realizaron diversas actividades que dieron secuencia y continuidad a cada uno de los tres módulos. Cada una de las actividades derivó en un producto de trabajo, que conformaron un *portafolio de evidencias* de aprendizaje<sup>8</sup>, estrategia central para la evaluación del desempeño<sup>9</sup> del docente.

Con el Diplomado se pretendió que cada docente construyera un referente de la función de la evaluación que posteriormente le fuera posible aplicar con sus alumnos dentro del aula, para este fin se pidió un trabajo final<sup>10</sup> en donde se recuperaría lo elaborado en los productos de trabajo y con esto se concluyera su participación.

En el Plan de Estudios de Educación Primaria la evaluación es considerada un proceso permanente que involucra a alumnos, docentes y a la planeación, su finalidad es identificar los avances en el logro del aprendizaje, al mismo tiempo permite efectuar ajustes en el trabajo docente, además es fuente para realizar modificaciones en las actividades que desarrolla el alumno.

A continuación se presentan aquellas propuestas pedagógicas utilizadas para dar sustento a la perspectiva sobre evaluación que constituyó el módulo TRES y que sirvieron como eje referencias dentro del marco de la Reforma.

---

<sup>8</sup> Nombre dado a la elaboración de carpetas en las que se conjuntan diversas evidencias de trabajos realizados, en este caso refiere a los trabajos del Diplomado.

<sup>9</sup> La evaluación del desempeño es en términos generales, un proceso sistemático de estimación cuantitativa y cualitativa sobre el grado de eficacia con el que docentes y alumnos desarrollan determinadas actividades.

<sup>10</sup> El trabajo final consistió en diseñar una planeación a partir de un formato establecido con los principales elementos que permiten establecer la secuencia de aprendizaje, la estrategia didáctica y la propuesta de evaluación. Además de poner en práctica el desarrollo de la actividad dentro del grupo, registrar y mostrar evidencias del proceso.



#### **1.4 Propuestas pedagógicas de evaluación dentro del marco de la RIEB 2009**

La evaluación forma parte del proceso educativo que favorece a mejorar el aprendizaje del alumno, concebida como el conjunto de acciones orientadas a obtener información sobre la apropiación gradual de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que el alumno aprende en función de situaciones prácticas provistas en clase y aporta elementos para la revisión de la práctica docente.

Existen diferentes conceptualizaciones y perspectivas con respecto a la evaluación.

Díaz Barriga, A (2005), presenta la discusión conceptual que se genera en torno al concepto de *evaluación educativa* en el ámbito académico y la ambigüedad que existe en torno a ella, remarcando la importancia de hacer una distinción entre evaluación y acreditación. Describe como el concepto evaluación es empleado inicialmente para referirse a cuestiones de aprendizaje, centrándose luego en las de rendimiento escolar. Retoma que su origen lo podemos encontrar en la sociedad industrial estadounidense, como reflejo de un conjunto de conceptos impregnados por lo social. Su aparición en el campo educativo, se da en el siglo anterior, donde retoma preceptos científicos de la administración, lo que hace ver a la evaluación como control. Concibe a la evaluación como un acto de conocimiento que proporciona elementos para la comprensión permitiendo tener noción de lo que pasa en el aula, los mecanismos de aprendizaje que tiene el alumno y las formas de desarrollo personal que va adquiriendo; y la importancia de distinguirla de la acreditación. Esta última obedece al proceso de institucionalización del

sistema escolar, no del aprendizaje; y se basa en el registro y designación de una nota que certifican determinados conocimientos.

Para Ravela (2010), la evaluación asume dos funciones: una función formativa (para el aprendizaje) y la otra una función certificativa (evaluación del aprendizaje).

A partir de la perspectiva de educación formativa, la evaluación es una herramienta que conforma el conjunto de estrategias didácticas. El propósito medular es brindar apoyo al estudiante a identificar los logros alcanzados, asimismo permitir al docente reorientar la enseñanza y descubrir estudiantes que no requieren de explicaciones u otro tipo de apoyos adicionales. En otras palabras, su foco principal está puesto en la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, en el cotejo entre lo que se pretende y lo que se obtiene, en la búsqueda de nuevos caminos para avanzar hacia los conocimientos que se busca lograr.

La evaluación también incluye un aspecto social. El docente desempeña una función encomendada por la sociedad y más de cerca por las familias de sus alumnos. La función certificativa, centrada en constatar el aprendizaje y certificarlo de manera pública, es decir, documentar cuáles son los conocimientos y desempeños alcanzados por cada alumno, se ubica en esta perspectiva. Concibiéndola como herramienta que responsabiliza, “en la medida en que el aprendizaje no es solamente una actividad placentera y espontánea, sino que requiere también de esfuerzo y disciplina” (Ravela 2010).

Así, la evaluación certificativa requiere de buenos dispositivos que valoren el trabajo del alumno, en los que sea posible establecer un juicio de valor auténtico y confiable acerca de sus logros. Mientras que la evaluación formativa requiere de una buena explicación de los aprendizajes esperados

y de buenos dispositivos de devolución al estudiante, que le permitan reflexionar sobre lo que está haciendo y busca los modos para mejorarlo.

Por su parte, Teresa Mauri (2007) aborda la relación existente entre la *evaluación formativa*, la *evaluación continua* y la *evaluación auténtica* en el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de una perspectiva constructivista socio-cultural.

Mauri (2007) ve a la evaluación como el elemento que facilita emitir un juicio de la realidad, como consecuencia de cierta acción educativa. Desde una perspectiva constructivista y socio-cultural, tiene una función socializadora y de detección. De esta manera se advierte “el carácter activo constructivo y mediado de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Mauri, 2007, p. 4.)

Son dos las finalidades de la evaluación anotadas por la autora bajo este marco. En primera instancia, encontramos la de regulación y control del proceso enseñanza y aprendizaje como comprobación de los logros alcanzados para modificar o ajustar. La segunda es la realización de una valoración explícita de los resultados de un determinado proceso educativo como derivado del carácter social público de la educación.

Enseñanza, aprendizaje y evaluación, son considerados procesos relacionados de forma intrínseca cuyo objeto principal es la revisión del proceso enseñanza y aprendizaje de manera conjunta. En donde la evaluación es considerada como parte integral de dicho proceso. De esta manera, considerada como unidad indisoluble, la evaluación retoma el proceso enseñanza aprendizaje y hace una valoración de la contribución de la tarea docente a la obtención del doble propósito de la educación. Así, la evaluación es un elemento fundamental que funciona para regular la intervención docente durante el proceso enseñanza-aprendizaje y

simultáneamente instrumento útil para el alumno en la autorregulación del aprendizaje, lo que la autora considera *evaluación formativa*.

Al referirse a que evaluación y proceso enseñanza-aprendizaje están unidos pero que son diferentes, habla de la *evaluación continua*, que desempeña un rol clave del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar; concibiéndola como ajuste y ayuda para la mejora del aprendizaje.

En el marco latinoamericano Picaroni (2009), parte del supuesto de evaluación como una herramienta didáctica, cuyos resultados producen información útil para que el alumno se concientice de sus logros y dificultades, y asimismo el docente pueda modificar sus propuestas de enseñanza.

En donde el docente también ejerce una función social de certificación y calificación de conocimientos y aprendizajes, denominada evaluación sumativa, debe dar fe pública del grado alcanzado por cada alumno

Considera la posibilidad de que la familia colabore en el proceso de aprendizaje, básicamente en aspectos emocionales y actitudinales, deben estar bien informados sobre las actividades que sus hijos desarrollan, las habilidades que se espera alcancen y sobre el modo en que mejor pueden acompañarlos en sus procesos de aprendizaje.

Además agrega que toda práctica evaluativa tendría que estar orientada *“por un pensar y un proyectar previo, que la dote de significado”*. (Picaroni, 2007, p.100)

Los docentes, a partir del conocimiento de desempeño de los alumnos pueden adecuar las estrategias de enseñanza a sus necesidades. Los alumnos, adecuadamente orientados, aprenden a autorregular sus

propios procesos de aprendizaje, interactuando además con sus compañeros.

Con base en lo anterior, tenemos que en los programas de estudio de Educación Primaria y los materiales educativos, la evaluación se entiende en términos formativos como un proceso, no como una etapa de la enseñanza y del aprendizaje. En el mismo sentido, la evaluación formativa o para el aprendizaje<sup>11</sup> supone una interacción continua realizada durante el curso del aprendizaje, “una reflexión sistemática y un diálogo con los alumnos” (SEP, 2010, p.50) sobre los resultados logrados. Su función es esclarecer el origen de las dificultades educativas facilitando al docente elementos cuyo fin sea mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por lo tanto, consideramos que para desarrollar las competencias propuestas en los programas escolares, se requiere una evaluación formativa, en donde las evidencias del aprendizaje, guíen la práctica docente y con ellas, se reconozcan las dificultades que los alumnos pueden presentar en sus procesos de aprendizaje. No se trata de medir, sino tener elementos cualitativos y cuantitativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante, lo cual implica cambiar la visión de la evaluación (SEP, 2010).

Para profundizar un poco más en torno a la evaluación del y para el aprendizaje, eje central de la RIEB, y su vinculación con el enfoque de las competencias, en el siguiente capítulo describiremos los planteamientos didácticos y metodológicos de una evaluación por competencias.

---

<sup>11</sup> Tiburcio Moreno (2010) conceptualiza a la *evaluación para el aprendizaje* como una evaluación para promover el aprendizaje, es decir sirven para ayudar al estudiante a aprender más, distinguiéndola de una *evaluación del aprendizaje* que es la que provee evidencia del logro para informes públicos, es decir la evaluación para determinar el estatus del aprendizaje.

## **CAPÍTULO II**

### **LA EVALUACIÓN DEL Y PARA EL APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS**

Hablar de competencias, es hablar de un concepto difuso y difícil de definir. Sin embargo para abordar la evaluación desde el enfoque por competencias, tendremos que recurrir a las diferentes conceptualizaciones que los términos evaluación y competencia han adquirido en el campo educativo.

#### **2.1 Concepto de evaluación.**

Sin pretender hacer una revisión exhaustiva de la definición, la evaluación, hablar de evaluación es hablar de la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas. Evaluación significa estimar la magnitud o la calidad de un hecho, de un proceso o producto. En consecuencia, la evaluación implica el análisis de contexto, la determinación de criterios, parámetros de referencia, variables, mediciones e indicadores, y la selección del agente evaluador. Por definición, la evaluación es relativa, está asociada a un marco conceptual-lógico de referencia, no es posible plantearla en términos absolutos.

La evaluación se puede entender de distintas maneras, que dependen de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas. Desde esta perspectiva es posible determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones.

Desde una orientación cuantitativa de control y medición del producto, se pueden concebir como una fase que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados.

La evaluación educativa orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, decretos y circulares) se construye a través del conjunto de valores internalizados por los docentes, alumnos, directores, supervisores y padres, sobre la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo. (Mora Vargas, 2004, p. 2)

Así, en materia de evaluación del aprendizaje, podemos hablar de distintas concepciones y tendencias. Desde una perspectiva tradicional, centrada más que en la evaluación, en la medición la evaluación se caracteriza por lo siguiente:

- El docente no toma en cuenta los criterios académicos y profesionales. En muchas ocasiones los tiene de manera implícita y apenas se someten al análisis, estudio y debate.
- Las notas son cuantitativas, no son justificadas, pues carece de criterios claros.
- De forma general se hace con la finalidad de determinar quienes aprueban o reprueban, sin centrar la evaluación en el aprendizaje enfocándose más en las debilidades o errores que en los logros.
- No se toman en cuenta la valoración y participación de los alumnos y sólo son establecidas por el docente.
- Las oportunidades para el automejoramiento son escasas, porque los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos y no admiten la posibilidad de corrección o mejora.

- Se asume en muchas ocasiones la evaluación como instrumento de control y selección; y se tiende a considerar al alumno de manera individual, no se considera que la evaluación del aprendizaje deba contribuir a la mejora del currículo, las estrategias docentes y los recursos de las escuelas. (Tobón, Pimienta Prieto y García Fraile 2010, p, 123)

En la actualidad, hay una preocupación por buscar alternativas a este tipo de evaluación

### *La noción de competencias.*

En México, la educación básica ha estado cambiando de manera constante de acuerdo a las tendencias de que se van presentando en el rubro de la educación a nivel mundial. El enfoque de competencias no es la excepción. Aunque su origen lo podemos encontrar en el campo laboral, desde hace algún tiempo se ha introducido el enfoque de *competencias* en el ámbito educativo.

En educación, dentro de la comunidad francesa<sup>12</sup> existen dos visiones de competencias que se contraponen. El primero de ellos es una mirada reduccionista que lo limita a saber-hacer, como el ejecutar una acción apoyada por los conocimientos adquiridos en la escuela: mientras el segundo considera que es una capacidad de afrontar una situación nueva y compleja movilizando el saber-hacer (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck. 2007).

Perrenoud (2008) por su parte al hablar de las competencias en la educación y su introducción al ámbito escolar, nos dice que una

---

<sup>12</sup> Es Francia considerada precursora de la introducción del enfoque de competencias a la educación. Esto a raíz de la reflexión sobre el fracaso escolar y el déficit presupuestario a principios de los noventa.



competencia es *“una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”*. (p.7)

Una competencia permite la producción de infinidad de acciones no programadas, por tanto estaríamos hablando de una capacidad de improvisar e inventar de manera constante alguna innovación sin necesidad de recurrir a una lista de acciones preestablecida.

Perrenoud (2008) aborda las *competencias* como “adquisiciones, aprendizajes construidos y no potencialidades humanas”. Pues, el grado de adquisición de una competencia es creada por la práctica. El constante ejercicio de una actividad enriquece y consolida los conocimientos.

La movilización de estos conocimientos es resultado de la formación. La creación de una competencia está determinada por el aprender a identificar y encontrar aquellos conocimientos adecuados para ejecutar una acción. De este modo la enseñanza debería proponer múltiples situaciones en donde los conocimientos sean recursos indispensables para realizar la tarea propuesta en primera instancia, además no designados en las instrucciones.

Bajo el enfoque socioformativo (Tobón, 2010) la conceptualización de competencia está determinada como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el alumno moviliza para la solución de problemas en un contexto específico o un entorno familiar. Lo que significaría crear experiencias de aprendizaje a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, (comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos) en los que vive el alumno, implementando actividades acordes con sus propios intereses, la autorrealización, interacción social y vinculación con otras actividades, para

que desarrolle habilidades que le permitan movilizar, de forma integral recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas.

Una enseñanza bajo el marco de competencias pasa por situaciones y proyectos que el docente propondrá a los alumnos, a menos que ellos mismos los aporten. En todos los casos, tal enseñanza debe basarse en situaciones de realidad de los alumnos. Parte del principio de que es necesario enfrentarlos a menudo a contextos a la vez similares y diferentes para que, poco a poco, aprendan a movilizar los conocimientos, los métodos, las técnicas y las herramientas pertinentes. Es un planteamiento simple en principio y a la vez difícil de aplicar, porque exige tiempo y continuidad. El docente debe apropiarse los principios del enfoque de competencias e innovar, en función de su disciplina y su grupo, las gestiones correspondientes. Podrá inspirarse en lo que hacen otros profesores, pero esta pedagogía requiere una inversión importante de imaginación didáctica (Perrenoud, 2008).

La educación bajo el enfoque de competencias, se refiere a una experiencia eminentemente práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin: el desempeño. En otras palabras, la teoría y la experiencia práctica se vinculan, utilizando la teoría para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo.

Parece evidente que la evaluación es parte esencial para apreciar el progreso logrado por el alumno y comprender la naturaleza de las dificultades que encuentra durante un aprendizaje. En seguida haremos mención de algunos planteamientos que desarrollan distintos principios metodológicos para una evaluación por competencias. En especial para abordar la evaluación por competencias, retomaremos los planteamientos

de. Perrenoud (2008); Denyer, et. al. (2007); Tobón, Pimienta Prieto y García Fraile (2010); y Díaz Barriga, F (2006).

## **2.2 La evaluación desde la perspectiva de competencias.**

La evaluación por competencias, se propone conocer el nivel de rendimiento académico del alumno en términos de saberes aplicados a una situación real; desarrollo de habilidades del pensamiento, y actitudes, etc.

En México también se tiene puesta la atención en la evaluación por competencias dada la utilidad de ésta como herramienta para el mejoramiento de la calidad educativa. A través de la misma se puede obtener información acerca del logro escolar de los alumnos para tomar decisiones efectivas.

De acuerdo a Denyer, et. al. (2007), la evaluación del aprendizaje, como simple medida de las diferencias entre lo esperado y el resultado obtenido, no facilita al alumno los medios de superarse. Bajo este marco parece evidente que la enseñanza de las competencias, implica la regulación del proceso de aprendizaje por medio de una evaluación formativa de calidad. Si la competencia es una aptitud para realizar cierta tarea, es indispensable que el alumno se enfrente a situaciones que impliquen la realización de dicha tarea, enseñarlos a resolverla mediante la adquisición y movilización de los recursos necesarios y provocar la reflexión metacognitiva sobre las condiciones de éxito.

La evaluación formativa<sup>13</sup> implica reflexión, diálogo con los alumnos sobre los resultados obtenidos y los procesos de aprendizaje y de

---

<sup>13</sup> Basándose en el decreto "Misiones" de la Comunidad Francesa, esta evaluación se "efectúa en el curso de la actividad" y tiende "a apreciar el progreso logrado por el alumno y a comprender la naturaleza de las dificultades que encuentra durante un aprendizaje; tiene por objeto mejorar, corregir o reajustar el avance del alumno y se funda, en parte, en la autoevaluación".

enseñanza que los llevaron a ellos. Tal implicación busca aclarar al alumno y al docente la eficacia de los procesos y el origen de las dificultades, así realizar las modificaciones pertinentes con miras a mejorar (2007).

Así, para evaluar, las tareas de aprendizaje, es importante que cada tarea sea *inédita compleja*, situando al alumno en la obligación de movilizar distintos conocimientos, saber-hacer y actitudes de forma integrada; y *adidáctica*<sup>14</sup> Es decir, la tarea no se reproduce de otra antes resuelta, sino como una variante de la misma; la explicación de la tarea no influye en el proceso a seguir y no revela los recursos pertinentes para su resolución, pues, la respuesta debe ser elaborada por el alumno de manera autónoma, obligándolo a elegir y decidir. El objetivo de la evaluación es la competencia, su objetividad es reforzada al apoyarse sobre criterios explicitados y actualizados por indicadores.

Los criterios de la evaluación del dominio de competencias deben ser a) *pertinentes*, es decir medir elementos esenciales de la tarea o de la familia de tareas; b) *independientes*, cuando no es alcanzado un criterio, este no conlleva al fracaso de otro; y c) *poco numerosos*; limitar la cantidad de criterios permite evitar que la evaluación de la competencia global desaparezca entre una multitud de criterios parciales, además permitirá construir una red de evaluación posible de practicar en clase; por último, los criterios deben estar jerarquizados.

En la jerarquización de los criterios específicos de una familia de tareas se distinguen los criterios mínimos y los criterios de perfeccionamiento. Los primeros también llamados prioritarios muestran el

---

<sup>14</sup> Una tarea adidáctica es aquella en que la intención de enseñanza no aparece explícita para el alumno. Debe aparecer como una interacción con un medio (no didáctico), de manera que sus decisiones se guíen por la lógica de la situación y no por la lectura de las intenciones del docente. El alumno puede modificar sus decisiones tomando en cuenta la retroalimentación que le proporciona el medio.

dominio de la competencia, y los segundos ayudan a determinar el nivel de excelencia alcanzado.

Sin embargo los criterios sólo pueden evaluarse por medio de indicadores, pues son nociones abstractas que precisan de índices observables y cuantificables del desempeño. Los indicadores contribuyen a disminuir la subjetividad de la evaluación, facilitan la decisión final de dominio, permiten ver con mayor claridad el sentido de las mejoras propuestas, y favorecen la interiorización de los criterios de éxito y la apropiación de un proceso en el alumno.

Tratar de evaluar el dominio de competencias requiere una evaluación formativa de calidad y una preparación de práctica constante de la autoevaluación, convirtiéndose en elementos primordiales cuya finalidad es asegurar la formación y favorecer la adquisición de las competencias en el alumno.

Se pretende una evaluación de competencias donde las tareas conforman las pruebas respondiendo a las características de ser nuevas, complejas, adidácticas y, a su vez, obedeciendo a ciertos criterios. Esta última cualidad plantea toda la problemática de la determinación de los criterios, los cuales -sería lo ideal- deberán ser comunes a todas las tareas de una misma familia. Aparte del hecho de que deben ser limitados en número y jerarquizados, los criterios deben ser, incluso, pertinentes a independientes.

No se puede decir que sea sencillo determinar criterios que respondan a tales exigencias. Tampoco establecer criterios basta para hacer una evaluación. Requiere determinar los indicadores adecuados, aquellos que indiquen el éxito observable y cuantificable haciendo ver el nivel de dominio alcanzado por el alumno de manera objetiva.

Dentro de esta perspectiva aún quedan muchas dudas que resolver, pues existen dificultades inseparables a toda empresa ambiciosa, la ineludible resistencia al cambio y la amplitud de la tarea por realizar.

El acto de enseñar no se basa en la memorización. En este enfoque la evaluación formativa encuentra un campo de aplicación natural y compatible con el conocimiento de cada disciplina. Fundamentado sobre la práctica de tareas permite individualizar el proceso. Por lo tanto la individualización del aprendizaje y la posibilidad de respetar el ritmo de cada alumno, debe promover la confianza en sí mismo y el desarrollo de la personalidad; proponer tareas que lleven al alumno a la resolución de problemas a su alcance, alejadas del modelo tradicional, acercándose más a un taller. Se debe reforzar el gusto por aprender y ejercer responsabilidades.

### **2.3 Estrategias para evaluar competencias desde la perspectiva situada.**

A partir de la última década del siglo pasado se percibe un interés creciente en la llamada *evaluación auténtica*<sup>15</sup> del aprendizaje. Dicho interés parte de la insatisfacción con los procedimientos de evaluación existentes que se centran en pruebas escritas de respuesta cerrada, explorando sólo la reproducción de conocimiento, ignorando la valoración de aprendizajes complejos expresados en competencias y sin proporcionar al docente elementos para comprender o mejorar la enseñanza misma.

---

<sup>15</sup> Se llama evaluación auténtica, al proceso evaluativo que incluye múltiples formas de medición del desempeño de los alumnos. Estas reflejan el aprendizaje, logros, motivación y actitudes del alumno mediante la resolución de tareas complejas y auténticas de problemas reales. Por tal motivo dentro del texto le llamaremos evaluación contextualizada, aunque también es posible llamarle educación situada.

Desde el punto de vista de la *perspectiva situada* (Díaz Barriga, F, 2006) donde el conocimiento es parte y producto de la actividad encomendada, sugiere que el alumno sea partícipe en el mismo tipo de actividades realizadas por los expertos en diferentes campos del conocimiento, en situaciones lo más reales y cercanas posible al entorno y a las que enfrentará en la vida. Por tanto como lo plantea Díaz Barriga, F (2006) es necesario una evaluación acorde con el aprendizaje situado: la *evaluación auténtica*.

El enfoque de la enseñanza *situada* refiere que el alumno tiene que desarrollar competencias sociofuncionales<sup>16</sup> y profesionales apropiadas. Asimismo, potencializa la realización de proyectos, la resolución de problemas, el análisis de casos y el aprendizaje basado en el servicio cuando son abordados de un modo estratégico cuestiones reales de relevancia social, académica y práctica para el alumno. De la misma manera favorece una nueva conceptualización de organización escolar, presuponiendo, redefinir las reglas de funcionamiento y así, compartir la responsabilidad de cada sector involucrado: las autoridades, el docente, el alumno y la familia.

La *evaluación contextualizada* está sustentada en los enfoques socio-constructivista<sup>17</sup>, cognitivo<sup>18</sup> y el aprendizaje situado, requiere un evaluación

---

<sup>16</sup> Relativas a la diversidad existente en los procesos de adaptación social y la construcción subjetiva de la identidad personal.

<sup>17</sup> En la teoría del socio constructivismo de Vygotsky explica como las personas a través de la interacción social pueden obtener un desarrollo intelectual, la sociedad es un punto importante en el aprendizaje del ser humano, ser sociable y comunicativo durante su desarrollo. Describe el desarrollo como el modo de interiorizar elementos culturales como el lenguaje, propio del ser humano perteneciente a la comunidad o sociedad en que vive. Por lo tanto la cultura practicada por la sociedad pasa al individuo mediante el lenguaje.

<sup>18</sup> Aunque este enfoque tiene su origen en la psicología (Tolman y Gestalt), adquiere una nueva faceta en autores como Piaget, Vygotsky y otros. En términos generales supone que el conocimiento no sólo es acumular información, la memoria no es algo mecánico, el aprendizaje no

de aprendizajes contextualizados y demanda al alumno la resolución actividades y tareas complejas y auténticas, utilizando sus conocimientos previos, recientes y las habilidades necesarias para la solución de problemas reales.

Este tipo de evaluación destaca lo importante de aplicar una habilidad en el contexto de una situación real. Al mencionar una *situación de la vida real* se pretende descubrir el desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios en que se puedan observar los logros alcanzados por el alumno para la comprensión, solución e intervención en asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social y profesional. En pocas palabras se busca evaluar lo que se hace, en coherencia entre la teoría y la práctica.

Bajo el enfoque de una *evaluación contextualizada*, es importante entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, observar el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. De esta forma se involucra al alumno en un proceso de autoevaluación ya que la finalidad es el desarrollo de sus capacidades de autorregulación y reflexión significativa sobre su propio aprendizaje. Por tanto, es una evaluación donde la coevaluación y la autoevaluación son prácticas esenciales y continuas de su proceso formativo.

Sin ser ninguna novedad, la evaluación auténtica a la que hace alusión para Díaz Barriga, F (2006) es en épocas recientes cuando se presta una mayor atención a la evaluación alternativa, del desempeño y/o auténtica. Resultado del auge de la enseñanza que enfatiza la solución de

---

es una mera asociación de estímulos, ni estímulos y respuestas. Aprender implica modificar pautas de conocimiento y puede ser motivante, asimilar implica integrar contenidos con esfuerzo.



problemas o el pensamiento de alto nivel, y primordialmente por el propósito renovado de desarrollar capacidades o competencias complejas que pueden demostrarse en la realidad.

Existe una diversidad de estrategias que apoyan la evaluación situada. En la práctica, es común el uso combinado de éstas. Es importante señalar que no se les debe considerar como opciones únicas ni excluyentes. De la misma forma es significativo no darles un uso limitado a lo técnico de evaluación, pues, su aportación será mínima con respecto al cambio que se pretende en la evaluación del aprendizaje en los centros escolares.

La dedicación del docente a la construcción y administración de las estrategias e instrumentos de evaluación; es consideradamente valiosa, y lo es más, la posibilidad de compartirla con el alumno y de reflexionar de manera conjunta sobre los procesos y resultados revelados, a fin de replantear y mejorar la enseñanza misma.

Díaz Barriga, F (2006), plantea la construcción de instrumentos de evaluación centrados en el desempeño, dentro de una perspectiva situada, que demanda la aplicación de conocimientos a situaciones reales y el empleo de instrumentos apropiados, con criterios claros, de empleo riguroso; que además requiere de una mirada docente imparcial y ética.

Díaz Barriga señala algunos principios para el diseño de este tipo de evaluaciones que son los siguientes:

- El énfasis de este tipo de evaluaciones debe residir en explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y ejecuciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.

- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales en términos de los aprendizajes más importantes; de esta manera, conjugar la instrucción con la evaluación.

- Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en torno al nivel de logro esperado.

- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, y generar las condiciones y dispositivos que permitan registrar el avance de los alumnos.

- Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los permitió y a los mecanismos de evaluación que se emplearon; recuperar dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora.

Díaz Barriga, F (2006) sostiene que la evaluación auténtica, a la que llamamos contextualizada, es la opción más adecuada para valorar las *competencias*, sean de carácter académico, sociofuncional o profesional.

Dentro de las estrategias posibles para una evaluación auténtica centrada en el desempeño, se encuentran las rúbricas y los portafolios. A continuación se hace un énfasis especial en dichas estrategias, además de algunos otros recursos que favorecen la reflexión y autoevaluación del alumno y el docente.

Existe una diversidad de preguntas y debates sobre competencias, uno de esos puntos es la preocupación sobre evaluación. Con lo que surge una necesidad de asumir la evaluación de competencias desde una visión

integral. Tobón (2010), considera necesario una evaluación que posibilite conocer el grado de competencias desarrollado por el alumno y su crecimiento personal que considere el contexto, los conocimientos previos, las necesidades vitales, fortalezas y aspectos a mejorar. Así mismo debe tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje del alumno, analizar sus estrategias de aprendizaje y tomar en cuenta su cultura. Basándose en lo anterior este tipo de evaluación busca aquellos escenarios, ambientes y actividades que permitan a los alumnos desarrollar competencias a partir de la construcción de un proyecto ético de vida, procurando la superación continua de las metas.

Desempeño Tobón menciona que la *evaluación de las competencias*<sup>19</sup> es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, pasando a ser una *valoración*<sup>20</sup> de las competencias, lo que implica considerar que se debe considerar a la evaluación como un medio que determina el grado de aprendizaje y además busca sea una experiencia autentica de enseñanza y formación integral.

Tobón (2010) propone el *método matricial complejo* como una metodología general de evaluación, organizada en nueve aspectos:

- Identificar y comprender la competencia *contextualizada* que se pretende evaluar.
- Determinar el proceso de evaluación a realizar.
- Analizar los criterios que posibiliten la valoración.
- Observar las evidencias requeridas.

---

<sup>19</sup> Para Sergio Tobón (2010), es una evaluación constituida por una valoración sistemática del desempeño a través de la comparación de los criterios y las evidencias en las que se muestra su disposición y el nivel de dominio ante una situación determinada en un problema contextualizado.

<sup>20</sup> El mismo autor, considera el concepto valoración entendido como un proceso complejo, éste llevado a la práctica pretende que el alumno perciba el proceso de su formación.

- Establecer los indicadores que muestren el nivel de dominio
- Asignar un valor cuantitativo a los criterios e indicadores.
- Señalar criterios e indicadores obligatorios para la promoción del alumno a otro nivel.
- Plantear las recomendaciones sobre el uso de instrumentos complementarios a la manera de realizar la evaluación y a las posibles evidencias alternativas.
- Considerar la retroalimentación.

Existe diversas estrategias para la evaluación: portafolios, pruebas escritas, simulaciones, mapas, etc. De las estrategias mencionadas por Tobón, describiremos su visión del portafolio.

El portafolio es una estrategia basada en la compilación y organización de una serie de evidencias, las cuales dan cuenta del desempeño del alumno, se asienta el avance del proceso de aprendizaje más que la evaluación en sí.

El propósito de ésta estrategia evaluativa es tener evidencias organizadas para realizar los distintos procesos de la evaluación al mismo tiempo que se van produciendo las actividades formativas, posibilitar que el alumno documente y reflexione la manera como adquiere las competencias, agilizar la revisión y documentar el progreso, motivar al alumno a conseguir mayor calidad en sus evidencias, otorgar protagonismo en su proceso formativo y, desarrollar y fortalecer las habilidades de búsqueda, proceso, sistematización, análisis y comunicación de la información al abordar problemas contextualizados.

El uso del portafolio implica determinar la secuencia didáctica que se pondrá en acción, señalando los aprendizajes esperados a valorar. Partiendo de lo anterior, establecer las evidencias. Posteriormente, se

presenta a los alumnos la metodología de evaluación con el fin de que comprendan la forma de efectuar la tarea, las evidencias a sistematizar, las fechas de entrega y las posibilidades de mejorar.

Para Tobón, la evaluación tiene cuatro fines por encima de la evaluación tradicional: formación, promoción, certificación y mejora de la labor docente.

Tobón considera pertinente que los portafolios sean analizados por cada uno de los involucrados (el docente, el alumno, el tutor, incluso la institución). La intencionalidad es detectar las particularidades del proceso de aprendizaje al examinar la forma y el contenido.

La evaluación de las competencias tiene que efectuarse en tres momentos: al inicio (evaluación diagnóstica), durante el proceso (evaluación formativa) y al final de éste (evaluación sumativa), obedeciendo a esta visión, el portafolio puede ser utilizado como el instrumento de evaluación apropiado para los tres momentos del proceso.

#### *Estrategias e instrumentos para una evaluación contextualizada*

La rúbrica es una guía o escala de puntuación cuya pretensión es evaluar el desempeño del alumno, basada en un amplio rango de criterios en lugar de una evaluación unidireccional de tipo numérico. En ella se establecen niveles progresivos de dominio relacionados con el desempeño que muestra el alumno durante el proceso de una actividad determinada. Los criterios cualifican la evaluación de modo progresivo en los que es posible observar el tránsito de un desempeño inicial o principiante al grado del experimentado.

Las rúbricas son escalas ordinales centradas en aspectos cualitativos que permite el establecimiento de puntuaciones numéricas. Como Díaz

Barriga, F. (2006) afirma “son instrumentos de evaluación auténtica sobre todo porque sirven para medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con “criterios de la vida real”. Implican una evaluación progresiva, y el ejercicio de la reflexión y autoevaluación”. (Díaz Barriga, 2006, p. 135)

Estas estrategias son un apoyo para el docente en la evaluación además de auxiliar en la enseñanza de diversos tipos de actividades (generativas, elaboración de proyectos, producción oral y escrita, investigaciones y el trabajo práctico del alumno). Además de evaluar las producciones de los alumnos, es posible reconocer la evaluación y autoevaluación de los procesos y las habilidades.

Por último, las rúbricas evalúan tareas que prescinden de simples respuestas correctas o incorrectas, sino más bien aquéllas tareas que deciden el grado en que ciertos atributos están o no presentes en el desempeño del alumno. Por lo tanto, implican un juicio valorativo acerca de la calidad del trabajo, definiendo las cualidades adquiridas y el grado en que los aprendizajes esperados están presentes en un nivel de ejecución que decreta lo que es aceptable o no.

Otra estrategia de evaluación utilizada con frecuencia es el *portafolio*<sup>21</sup>; que afirma Díaz Barriga, F (2006) permiten evaluar lo que se hace, no sólo lo que se dice que hacer o lo que se cree saber. Centrados en mostrar el desempeño de una tarea auténtica, permiten identificar la coherencia entre el saber conceptual y el procedimental, entender la manera en que ocurre el desempeño en un contexto y situación determinada. Los portafolios muestran, el crecimiento gradual y los

---

<sup>21</sup> Autores como Airasian (2001), Arends (2004) o McKeachie (1999) definen al portafolio como una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos realizan en el transcurso de un ciclo o curso escolar (o con base en alguna dimensión temporal determinada) y se ajustan a un proyecto de trabajo dado.

aprendizajes alcanzados por el alumno en relación con el currículo o actividad en cuestión. Aunque podemos decir que es una evaluación del desempeño ya que el alumno debe demostrar sus capacidades de ejecución en determinadas tareas (escribir un ensayo, resolver un problema, etc.), también se evalúa el conocimiento del proceso (actitud y disposición hacia el trabajo realizado), y no sólo el declarativo. Puede convertirse en una evaluación auténtica si la demostración de los aprendizajes esperados, son contextualizados en escenarios de la vida real, en situaciones de probada relevancia social o profesional. Un portafolio puede ser integrado por trabajos de diversa índole, caracterizados en el ámbito del aprendizaje experiencial y vinculados a actividades generativas enfocadas a proyectos situados en contextos reales.

La evaluación mediante portafolios puede complementarse con otras evaluaciones centradas en el desempeño, como las rúbricas y con otros instrumentos de autoevaluación, observación y reporte del desempeño.

La autoevaluación<sup>22</sup> es uno de los mecanismos que conduce al desarrollo del pensamiento reflexivo. Valorando así, su propio trabajo de manera consciente, la profundidad del nivel de introspección y reflexión. Su principal objetivo es la comprensión y mejora de los procesos y producciones de aprendizaje personal y compartido.

---

<sup>22</sup> Aunque en algunos casos la autoevaluación es considerada por algunos docentes un procedimiento poco fiable, ya que el alumno aprovecha para marcar mayores logros y cubrir sus deficiencias. Es importante entender a la autoevaluación y su planteamiento en la práctica dentro del aula. De acuerdo con Díaz Barriga, F. (2006) La autoevaluación del aprendizaje no es pedir al alumno que al final del curso exprese de manera abierta su opinión sobre su crecimiento y sin prácticamente evidencia ni argumentación, se asigne a sí mismo -o a su compañero - *la calificación que cree merecer*". La autoevaluación adoptada sigue los principios de la evaluación auténtica, lo que implica ante todo el seguimiento a lo largo del proceso del trabajo realizado, la elaboración de juicios sustentados y la toma de decisiones con ética y responsabilidad.

La autoevaluación requiere una diversidad de habilidades y actitudes para ser ejercida, las cuales deben ser objeto de una enseñanza explícita y del establecimiento de un clima de aula adecuado. No es suficiente pedir al alumno que exprese abiertamente su opinión sobre su crecimiento en el curso o sobre los aprendizajes obtenidos, debe tener en cuenta la evidencia explícita y los argumentos que la sustenten. No se puede dejar de lado el manejo riguroso, sistemático y transparente de la información que se toma como base para emitir dicho juicio.

La evaluación auténtica pretende reemplazar las pruebas formales y escritas. Requiere de tiempo y dedicación por parte del docente en el diseño y puesta en práctica de su aproximación a la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. Pues, el acopio de información sobre el aprendizaje de los alumnos se tiene que documentar, y registrar la extensión cumplida de los requerimientos del curso en función de la calidad del trabajo realizado. La construcción de instrumentos de evaluación también requiere un importante esfuerzo, los cuales abarcan cuestiones vinculadas con las actividades de planeación y preparación de la enseñanza, el currículo, la observación del aula y de los alumnos, la tutoría, la enseñanza en grupos pequeños y la evaluación mediante portafolios. Dichos instrumentos son congruentes con los principios de la evaluación auténtica.

Al hablar de competencias, lo que debemos evaluar son los problemas fundamentales que enfrentan y enfrentarán los alumnos en la vida cotidiana. Por lo tanto es fundamental identificar el tipo de problemas y en base a éstos que se debe enseñar y evaluar. Las competencias implicadas deben ser involucradas con los contextos extraescolares comprendidos en su realidad, deben tener una utilidad concreta y tangible para el alumno de manera inmediata y de esta forma aproximarse más a una evaluación auténtica.



Cuando las condiciones de evaluación guardan un alto grado de fidelidad con las condiciones fuera de la escuela en que se produce la competencia a evaluar adquieren un grado más próximo a lo auténtico. Simular una situación problema es menos auténtico que crear condiciones de aplicación y exigencia cognitiva similares a las de problemas del contexto extraescolar en que se desenvuelven los alumnos. Si se quiere evaluar la naturaleza en sentido estricto a las competencias esa evaluación tiene que ser auténtica.

## **CAPÍTULO III**

### **DESARROLLO DEL TRABAJO**

#### **3.1 Etapas o fases para el desarrollo del trabajo**

El presente proyecto de trabajo, se constituye en dos partes:

- a) La primera de ellas es conceptual en la cual se presentan los planteamientos y principios de la evaluación del aprendizaje desde el enfoque de competencias en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009.
- b) La segunda parte es la revisión de evidencias documentales que consiste en el análisis de los planes de clase para identificar las necesidades didácticas que se presentan en materia de evaluación acordes al enfoque de competencias. Los planes de clase a los que nos referimos son los de los docentes participantes en el Diplomado para Maestros de 1° y 6° 2009, ya antes mencionado, realizado en el marco de la RIEB.

#### **Problema y preguntas de partida**

A partir de la revisión de una muestra significativa de los planes de clase elaborados por los 2906 docentes de 1° y 6° de Distrito Federal que

participaron en el Diplomado para Maestros de Educación Básica RIEB 2009, se pretende analizar las necesidades didácticas que estos docentes presentan para la adopción de una evaluación del y para el aprendizaje bajo el enfoque de competencias.

Toda Reforma y su adopción implica desconciertos y controversias (cfr. Miranda y García, 2010) Puesto que implica tiempo y asimilación de sus propuestas y potencialidades, reacomodo entre las perspectivas que abre y las formas tradicionales de trabajo, así como nuevas modificaciones en el transcurso del desarrollo y aplicación de la estructura, y transformaciones derivadas de desajustes o fallas en su diseño inicial. La RIEB no es la excepción.

A pesar de los esfuerzos realizados por la SEP junto con el IISUE por ayudar a los docentes principales actores y ejecutores<sup>23</sup>, a través del Diplomado para Maestros de Educación Básica RIEB 2009 a incorporar los planteamientos de la reforma a su propuesta, no se vieron cristalizados.

Al dar por concluido el Módulo TRES y como producto final del Diplomado se esperaba que los docentes a partir de una reflexión sobre sus prácticas de evaluación, identificaran e incorporaran en un plan de clase diversas alternativas y estrategias en materia de evaluación para el aprendizaje acordes a la propuesta de evaluación que se ha definido en la RIEB 2009 que es una evaluación por competencias.

---

<sup>23</sup> Término utilizado por Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa (2001) en el cual se reconoce que para entender el comportamiento de los docentes ante las reformas educativas es necesario comprender la manera en que estas reformas se presentan y como son concebidas por las autoridades, pues el trabajo docente es visto desde dos perspectivas distintas: como una profesión, mientras otros elementos apuntan a considerarla como una actividad profesional.

Sin embargo, la revisión de los planes de clase que los docentes del D.F participantes en este diplomado entregaron como producto para la acreditación del mismo nos lleva a plantear ciertas preguntas:

- ¿Las estrategias de evaluación que los docentes plantean en sus planes de clase, son acordes al enfoque de competencias y permiten evaluar competencias desarrolladas por el alumno?
- ¿Las estrategias de evaluación incorporadas por los docentes en sus planes de clase revela la experiencia del docente y la innovación y transformación en materia de evaluación del y para el aprendizaje?
- ¿Qué necesidades didácticas en relación a las ausencias se pueden identificar en materia de formación, para que los docentes lleven a cabo una evaluación para el aprendizaje de corte formativo, acorde con el enfoque de competencias?

De ahí que el propósito de este trabajo sea analizar las estrategias de evaluación propuestas empleadas por los docentes participantes en el Diplomado para Maestros de Educación Básica RIEB 2009.y el vínculo existente entre el enfoque de competencias desde una perspectiva didáctica en el marco de la de la RIEB 2009.

### **3.2 Categorías de análisis**

Con base en los planteamientos conceptuales que sustentan este trabajo, y el objeto de estudio, las categorías para el análisis de los planes de clase elaborados por los docentes del D.F participantes en el Diplomado para Maestros de Educación Básica RIEB 2009. Son las siguientes.

- **Congruencia entre estrategias de evaluación, secuencia didáctica y aprendizajes esperados.** Se Refiere a la relación de equilibrio que puede existir entre los tres elementos mencionados ¿Qué tipo de aprendizaje se espera obtener? Si las expectativas sobre el aprendizaje son claras, ¿qué se va a enseñar para la obtención de dicho aprendizaje? Es decir, si la serie de actividades relacionadas entre sí, presentan un orden en referencia a un conjunto determinado de contenidos para el aprendizaje esperado, y ¿qué se va a evaluar en referencia al aprendizaje esperado? Si a cada actividad le corresponde algún tipo y estrategia de evaluación acorde a la secuencia didáctica.
- **Vinculación de las estrategias de evaluación con el enfoque de competencias.** En ésta categoría se incluye la relación existente entre la forma de evaluar y su relación con el enfoque de competencias que menciona tres momentos de la evaluación (antes durante y al final) en el proceso de aprendizaje y la descripción de las estrategias, los criterios e indicadores utilizados para la evaluación del y para el aprendizaje.
- **Innovación o experiencia en las estrategias de evaluación.** La claridad con que se muestran los criterios e indicadores de las estrategias elegidas para la evaluación correspondientes a las competencias a evaluar. Observación de los cambios establecidos en busca de una mejora como parte de una nueva propuesta basada en la perspectiva de competencias.

Con base en las categorías establecidas se elaboró un instrumento para evaluar consistente en una rúbrica con el fin de analizar las estrategias e

instrumentos de evaluación propuestos por los docentes en los planes de clase que entregaron como producto del diplomado.

A continuación se presenta la Rúbrica utilizada y la descripción de los indicadores y criterios utilizados.

	SOBRESALIENTE	ACEPTABLE	LIMITADO
CONGRUENCIA	Las estrategias de evaluación del aprendizaje son acordes al tipo de contenido y aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto en la planeación.	Las estrategias de evaluación empleadas, son afines con los aprendizajes esperados, pero no establece una relación pertinente con la secuencia didáctica y las acciones a realizar. Las acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Falta enunciar cualquiera de los tres aspectos (evaluación, secuencia didáctica o aprendizajes esperados) La estrategia de evaluación no tiene que ver con la secuencia didáctica o con los aprendizajes esperados.
VINCULACIÓN	La evaluación mencionada refiere los tres momentos en que se realizará (antes, durante y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje) recurriendo a diversas estrategias de evaluación del y para el aprendizaje (rúbrica, examen, observación, portafolios) al tipo de contenido, señalando criterios e indicadores.	Enuncia con claridad alguno de los tipos de evaluación que empleará (diagnóstica, formativa o sumativa), en congruencia con los aprendizajes esperados. No recurre a diferentes opciones evaluativas, aunque mencione el tipo evaluación de acuerdo al tipo de contenido y aprendizaje manejado. En las alternativas de evaluación denota los criterios e indicadores aplicados.	No menciona el tipo de evaluación que utilizará, ni recurre a diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje acordes al tipo de contenido y aprendizaje manejado. La propuesta de evaluación nada tiene que ver con el aprendizaje esperado. No existen evidencias de las estrategias de evaluación o de la aplicación de las mismas.
INNOVACIÓN O EXPERIENCIA	La descripción de la evaluación y las características de las estrategias de evaluación empleadas son claras y suficientes y responden al enfoque de competencias. La evaluación y sus características son un material inédito en la que las evidencias a evaluar son creativas y originales acordes al contexto.	La evaluación sólo cumple con los requisitos suficientes acordes a la perspectiva de competencias, sin mostrar originalidad. Las características de evaluación son básicas, rutinarias y no corresponden al enfoque de competencias	Las características de las estrategias de evaluación son poco claras y no corresponden con el enfoque de competencias. No existe la descripción del tipo de evaluación o sólo se mencionan los instrumentos de evaluación. La evaluación es tomada como mero requisito para la planeación sin tener relación con el enfoque de competencias.

La propuesta de evaluación presentada es acreditada cuando cumple con 2 o más criterios valorados como aceptables o sobresalientes.

Retomando lo expresado en el segundo capítulo, Tobón (2010) menciona la necesidad de evaluar facilitando conocer el nivel de competencias desarrolladas por el alumno y su crecimiento personal procurando una valoración sistemática del desempeño a través de la

comparación de los criterios y las evidencias ante una situación determinada en un problema contextualizado. Por su parte Díaz Barriga F. (2006) subraya la importancia de aplicar una habilidad en un contexto real y entre las estrategias posibles para una evaluación auténtica se encuentran los portafolios y las rúbricas.

En base a éstos autores y considerando el tipo de producto final del Diplomado, se consideró la rúbrica como instrumento de evaluación en la investigación, ya que ésta estrategia de evaluación nos permitió dividir la tarea asignada a los docentes en sus componentes y nos permitió proveernos de una descripción detallada con que se determinó el nivel de aceptabilidad de las evidencias (la planeación de clase presentada como producto final del Diplomado para Maestros de Primaria) y de las estrategias utilizadas por el docente al evaluar.

En base al análisis, se pudo apreciar el vínculo existente entre el concepto de competencias presentado en la RIEB 2009 y el que los docentes mostraron en cuanto a las estrategias de evaluación propuesta en su planeación de clase.

La rúbrica fue diseñada a partir de la descripción detallada de la secuencia de actividades para la elaboración del trabajo final, especificada en el módulo TRES del Diplomado para Maestros de Primaria (2009a, pág. 45):

- Elegir una asignatura.
- Identificar un bloque y un aprendizaje esperado del mismo.
- Utilizar el formato de planeación para el ciclo escolar en curso, el cual cuenta con los elementos que le permiten establecer la secuencia de aprendizaje, la estrategia didáctica y la propuesta de evaluación.

- Desarrollar la actividad en el grupo (puede ser una actividad antes realizada)
- Identificar en el trabajo de los alumnos, las evidencias que muestran el desarrollo, proceso y cierre de la actividad diseñada. Registrar y mostrar la evidencia en cualquier formato de algunos de los trabajos realizados.
- Establecer un registro de la secuencia con los datos de identificación acordes al formato.

### **3.2 Revisión de evidencias documentales**

A través de la rúbrica se analizaron 50 trabajos (47 considerados acreditados y 3 no acreditados) como muestra de un total de 2906 evaluados por el ISSUE de los cuales solo un 38.51% fueron considerados no acreditados, sin embargo fue notorio que en el rubro de la evaluación los trabajos acreditados presentaban ciertas limitantes.

En una apreciación general de las particularidades encontradas en la evaluación de los trabajos finales de los docentes del Distrito Federal, que participaron en el Diplomado podemos mencionar que:

El Distrito Federal fue una entidad heterogénea en cuanto a los temas abordados en las planeaciones.

Aunque la RIEB solicitaba de 1° y 6° grado, fueron entregados un número considerable de planeaciones correspondientes a otros grados.

En términos generales fue notorio lo repetitivo de las actividades de la secuencia didáctica y la opción de utilizar rúbricas y listas de cotejo para evaluar.

En cuanto a la evaluación de los trabajos aprobados la mayoría se concentró en lo aceptable y contaba con los tres criterios a evaluar.

Mientras una cantidad considerable de los trabajos no aprobados correspondían a grados no pertenecientes a RIEB 2009.

La asignatura que con mayor frecuencia fue elegida para la realización del trabajo final de manera predominante es Español, seguida de Matemáticas, Formación Cívica y Ética y, Exploración de la Naturaleza y Sociedad en el caso de primer grado y Ciencias Naturales en las planeaciones de sexto grado. Sin embargo, también se trataron temas de Historia, Educación Artística, Educación Física, y Geografía en un número menos considerable.

Entre las actividades que predominan para la realización de las planeaciones de clase aparecieron con mucha frecuencia: la elaboración de una maqueta del Zoológico y la compilación del Cancionero, en el caso de la asignatura de español. Mientras en matemáticas la identificación de los números dígitos fue lo más común.

Entre las propuestas de evaluación que los docentes identifican para realizar sus actividades, la gran mayoría utilizaban rúbricas o listas de cotejo que en pocas ocasiones lo que pretenden observar corresponde a los aprendizajes esperados. En los ítems de estos instrumentos un gran porcentaje evaluaba la participación, responsabilidad, el trabajo en equipo, es decir, aspectos actitudinales de los alumnos, que en gran medida dejaba a un lado la evaluación del aprendizaje esperado.

Otros recurrieron a la evaluación a través de exámenes, portafolios, cuestionarios, listas de asistencia, observaciones y ejercicios o trabajos desarrollados en la secuencia didáctica.

Es posible apreciar de manera general que en la evaluación algunas fueron hechas con mucha claridad y específicas, otras son muy generales incluso difíciles de aplicar.



No hubo muchos trabajos relevantes, pero en alguno de ellos, lo que lo perfilaba a relevante es la explicación detallada de los acontecimientos, intenciones y actividades realizadas, además del respaldo de las evidencias. La secuencia didáctica estaba complementada por las acciones a desarrollar, cada una estaba puntualizada y a continuación venía la explicación de lo que se iba a hacer, así como la relación que tenía para lograr el aprendizaje esperado. La congruencia entre secuencia, evaluación y evidencia, además de no olvidar ningún dato solicitado.

La evaluación sumativa y formativa se reflejó a través de rúbricas que realmente evaluaban los aprendizajes esperados, así como aspectos actitudinales. Sus propuestas son interesantes y sus evidencias cumplen con las expectativas estaban explicadas sobre aquello que se estaba haciendo en las fotos, y algunos materiales utilizados.

Para el análisis se incluyeron los trabajos considerados por el IISUE como óptimos (9 planeaciones destacadas) para hacer el comparativo con los 41 restantes y poder definir si existían realmente necesidades didácticas y ausencias en materia de evaluación en las planeaciones elaboradas por los docentes del Diplomado. Cabe señalar que los trabajos seleccionados se escogieron de manera aleatoria, sólo distinguidos por el dictamen asignado en el ISSUE y el número (38 acreditados y 3 no acreditados)

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

El análisis de las estrategias de evaluación planteadas por los docentes de 1° y 6° grados participantes en el Diplomado, se realizó en dos partes. La primera de estas consistió en concentrar los resultados del análisis de los planes con base en la rúbrica propuesta en un cuadro. Posteriormente en

una segunda etapa se describe y analizan dichos resultados con base en las categorías y se muestran algunos ejemplos.

#### 4.1 Resultados obtenidos

El cuadro que a continuación se presenta se conformó con los siguientes elementos:

1. *Trabajo*: se refiere al número consecutivo de identificación de cada planeación.
2. *Congruencia*: Observaciones en cuanto a la coherencia existente entre el aprendizaje esperado, la secuencia didáctica y la evaluación.
3. *Vinculación*: Descripción breve sobre la relación existente entre evaluación y su relación con el enfoque de competencias.
4. *Innovación y experiencia*: Detalles generales sobre el desarrollo de las estrategias de evaluación, su claridad, creatividad y destreza.
5. *Dictamen*: asignación de una clave que, en base al instrumento de investigación<sup>24</sup>, menciona la combinación de los criterios y su respectivo indicador, sobresaliente (s), aceptable (a), limitado (l), así como un número clave para determinar si es acreditado (1) o no acreditado (2): ejemplo “1 sal”(acreditado, congruencia sobresaliente, vinculación aceptable, innovación y experiencia limitado).
6. *Grado y asignatura*: dato adicional para tener una referencia de las asignaturas más utilizadas por los docentes de cada grado.

---

<sup>24</sup> Detallado en el capítulo anterior, se utilizó una rúbrica con instrumento de investigación.

7. *Observaciones:* notas destacadas acerca de cada una de las planeaciones.

A continuación se presenta un cuadro general de los elementos analizados para esta investigación, cabe señalar que son trabajos acreditados por el IISUE y que en nuestro estudio solo se tomó en cuenta la evaluación.

TRABAJO	CONGRUENCIA	VINCULACIÓN	INNOVACIÓN Y EXPERIENCIA	DICTAMEN	GRADO Y ASIGNATURA	OBSERVACIONES
01	Las acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar, sin tener claridad su vínculo con el aprendizaje esperado.	No recurre a diferentes opciones evaluativas ni describe los criterios e indicadores	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1ala	1o ESP	Las rúbricas presentadas son más parecidas a una lista de cotejo
02	Las acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar, sin tener claridad su vínculo con el aprendizaje esperado.	No recurre a diferentes opciones evaluativas ni describe los criterios e indicadores	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1ala	6o ESP	El aprendizaje esperado habla de una obra de teatro y la secuencia didáctica menciona la elaboración de un noticiero
03	Las acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar, sin tener claridad su vínculo con el aprendizaje esperado.	Una sola opción evaluativa	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1ala	1o ESP	Su evaluación corresponde solo al proceso formativo.
04	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	No recurre a diferentes opciones evaluativas ni describe los criterios e indicadores	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1sla	6o C NAT	Su evaluación corresponde solo al proceso formativo.
05	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	No recurre a diferentes opciones evaluativas ni describe los criterios e indicadores	Requisitos suficientes, las características son básicas acordes, muestra cierta originalidad.	1sla	6o MAT	Usa la autoevaluación como única estrategia. Utilizada para alumnos, docentes y padres.
06	Secuencia didáctica acorde con algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Enuncia los instrumentos de evaluación en congruencia con los aprendizajes esperados, aunque no así los momentos de evaluación.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1ala	6o ESP	Las rúbricas presentadas son más parecidas a una lista de cotejo
07	Las acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar, sin tener claridad su vínculo con el aprendizaje esperado.	Enuncia los instrumentos de evaluación en congruencia con los aprendizajes esperados, aunque no así los momentos de evaluación.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1ala	6o ESP	Menciona múltiples estrategias evaluativas sin embargo solo hay evidencia de una lista de cotejo

08	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Enuncia los instrumentos de evaluación en congruencia con los aprendizajes esperados, aunque no así los momentos de evaluación.	Requisitos suficientes, las características son básicas acordes, muestra cierta originalidad.	1sla	1o ESP	Rúbrica interesante
09	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Enuncia los instrumentos de evaluación en congruencia con los aprendizajes esperados, aunque no así los momentos de evaluación.	Solo se mencionan los instrumentos de evaluación.	2sll	6o ESP	Hay un descripción breve de lo que evalúa
10	Congruencia entre aprendizaje esperado y la evaluación, aunque la secuencia didáctica no fue descrita.	Enuncia los instrumentos de evaluación en congruencia con los aprendizajes esperados, aunque no así los momentos de evaluación.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1ala	6o ESP	Nombra distintas estrategias de evaluación de lo que evalúa, pero no hay evidencias de ello
11	Solo aparece el aprendizaje esperado y la evaluación, no describe la secuencia didáctica por lo que no es posible establecer un vinculo	Los instrumentos de evaluación son congruentes con los aprendizajes esperados, las alternativas de evaluación denota los criterios e indicadores aplicados.	La descripción de la evaluación y las características de las estrategias de evaluación empleadas son claras y suficientes y responden al enfoque de competencias.	1las	1o ESP	Llama la atención su evaluación aunque no es clara su secuencia didáctica.
12	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Los instrumentos de evaluación son congruentes con los aprendizajes esperados, las alternativas de evaluación denota los criterios e indicadores aplicados.	La descripción de la evaluación y las características de las estrategias de evaluación empleadas son claras y suficientes y responden al enfoque de competencias.	1sas	6o MAT	Sin presentar sus instrumentos la descripción de evaluación es clara.
13	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Los instrumentos de evaluación son congruentes con los aprendizajes esperados, en las alternativas de evaluación denotan los criterios e indicadores aplicados.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1saa	6o FCYE	Aunque menciona entregar las evidencias de evaluación, no fueron integradas al trabajo.
14	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Los instrumentos de evaluación son congruentes con los aprendizajes en esperados, las alternativas de evaluación denotan los criterios e indicadores aplicados.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1saa	6o HIST	Las rúbricas presentadas son más parecidas a una lista de cotejo
15	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Sin recurrir a diferentes opciones evaluativas, describe los criterios y cuantificadores acordes con el aprendizaje esperado.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1aaa	1o MAT	De manera implícita aparecen los tiempos de la evaluación.
16	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	No recurre a diferentes opciones evaluativas ni describe los criterios e indicadores	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1aaa	1o MAT	Aunque menciona entregar las evidencias de evaluación, no fueron integradas al trabajo.

17	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Recurre a diversas estrategias que reflejan los tres momentos de la evaluación.	La descripción de la evaluación y las características de las estrategias de evaluación empleadas son claras y suficientes y responden al enfoque de competencias.	1ass	1o ESP	Sin presentar sus instrumentos la descripción de evaluación es clara.
18	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Enuncia los instrumentos de evaluación en congruencia con los aprendizajes esperados, aunque no así los momentos de evaluación.	La descripción de la evaluación y las características de las estrategias de evaluación empleadas son claras y suficientes y responden al enfoque de competencias.	1als	6o ESP	Solo mencionó la evaluación formativa.
19	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Recurre a diversas estrategias que reflejan los tres momentos de la evaluación.	La descripción de la evaluación y las características de las estrategias de evaluación empleadas son claras y suficientes y responden al enfoque de competencias.	1sss	1o ENAT	Debe ser un ejemplo positivo
20	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Recurre a diversas estrategias que reflejan los tres momentos de la evaluación.	La descripción de la evaluación y las características de las estrategias de evaluación empleadas son claras y suficientes y responden al enfoque de competencias.	1sss	6o ESP	Parecida más a una rúbrica que a una lista de cotejo
21	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	No recurre a diferentes opciones evaluativas ni describe los criterios e indicadores	Mencionan un instrumento de evaluación que evalúa solo algunos aspectos.	2all	1o ESP	Las rúbricas presentadas son más parecidas a una lista de cotejo
22	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Olvidó mencionar los momentos de evaluación, solo utiliza una estrategia.	Mencionan un instrumento de evaluación que evalúa solo algunos aspectos.	2all	6o FCYE	Poco claro el aprendizaje esperado
23	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Recurre a diversas estrategias que reflejan los tres momentos de la evaluación.	La descripción de la evaluación y las características de las estrategias de evaluación empleadas son claras y suficientes y responden al enfoque de competencias.	1sss	1o ESP	Parecida más a una rúbrica que a una lista de cotejo
24	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Recurre a diversas estrategias que reflejan los tres momentos de la evaluación.	Duplicó su lista de cotejo, tomada como mero requisito.	1asl	6o ESP	Duplicada su lista de cotejo con trabajo 25
25	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Recurre a diversas estrategias que reflejan los tres momentos de la evaluación.	Duplicó su lista de cotejo, tomada como mero requisito.	1asl	APOYO TÉCNICO	Duplicada su lista de cotejo con trabajo 24
26	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Olvidó mencionar los momentos de evaluación, solo utiliza una estrategia.	Solo se mencionan los instrumentos de evaluación.	2all	1o ESP	Sus criterios e indicadores son confusos no permiten tener una claridad del tipo de evaluación
27	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Olvidó mencionar los momentos de evaluación, solo utiliza una estrategia.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1sla	APOYO TÉCNICO	Planeación sobre asesoría a docentes

28	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Los instrumentos de evaluación son congruentes con los aprendizajes esperados, las alternativas de evaluación denotan los criterios e indicadores aplicados.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1saa	1o ENAT	Sencilla y clara
29	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Enuncia los instrumentos de evaluación en congruencia con los aprendizajes esperados, aunque no así los momentos de evaluación.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1sla	1o MAT	Únicamente mencionó la evaluación diagnóstica.
30	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Los instrumentos de evaluación son congruentes con los aprendizajes esperados, las alternativas de evaluación denotan los criterios e indicadores aplicados.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1saa	1o FCYE	Sencilla y clara
31	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Enuncia los instrumentos de evaluación en congruencia con los aprendizajes esperados, aunque no así los momentos de evaluación.	Mencionan un instrumento de evaluación que evalúa solo algunos aspectos.	2all	1o ESP	El aprendizaje esperado habla de expresar sus sentimientos, la lista de cotejo no muestra que se evalúe
32	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Los instrumentos de evaluación son congruentes con los aprendizajes esperados, las alternativas de evaluación denotan los criterios e indicadores aplicados.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1aaa	6o ESP	las rúbricas presentadas son más parecidas a una lista de cotejo
33	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Recurre a diversas estrategias que reflejan los tres momentos de la evaluación.	La descripción de la evaluación y las características de las estrategias de evaluación empleadas son claras y suficientes y responden al enfoque de competencias.	1sss	6o ESP	Su secuencia didáctica es poco descrita y la evaluación recupera el aprendizaje
34	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Los instrumentos de evaluación son congruentes con los aprendizajes esperados, las alternativas de evaluación denotan los criterios e indicadores aplicados.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1aaa	6o ESP	Usa la autoevaluación y la lista de cotejo
35	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Los instrumentos de evaluación son congruentes con los aprendizajes esperados, las alternativas de evaluación denotan los criterios e indicadores aplicados.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1aaa	1o ESP	sencilla y clara

36	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Recurre a diversas estrategias que reflejan los tres momentos de la evaluación.	La descripción de la evaluación y las características de las estrategias de evaluación empleadas son claras y suficientes y responden al enfoque de competencias.	1ass	6o ESP	Usa una lista de cotejo como evaluación diagnóstica
37	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Recurre a diversas estrategias que reflejan los tres momentos de la evaluación.	La descripción de la evaluación y las características de las estrategias de evaluación empleadas son claras y suficientes y responden al enfoque de competencias.	1sss	6o ESP	Dentro de sus estrategias de evaluación menciona la concientización de los padres de familia sobre cómo se evaluará
38	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Recurre a diversas estrategias que reflejan los tres momentos de la evaluación.	La descripción de la evaluación y las características de las estrategias de evaluación empleadas son claras y suficientes y responden al enfoque de competencias.	1sss	6o ESP	Excelente descripción de los instrumentos
39	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Recurre a diversas estrategias que reflejan los tres momentos de la evaluación.	La descripción de la evaluación y las características de las estrategias de evaluación empleadas son claras y suficientes y responden al enfoque de competencias.	1sss	6o ESP	Muestra los elementos considerados para cada parte de la evaluación
40	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Los instrumentos de evaluación son congruentes con los aprendizajes esperados, las alternativas de evaluación denotan los criterios e indicadores aplicados.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1aaa	1o ESP	Las rúbricas presentadas son más parecidas a una lista de cotejo
41	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Recurre a diversas estrategias que reflejan los tres momentos de la evaluación.	La descripción de la evaluación y las características de las estrategias de evaluación empleadas son claras y suficientes y responden al enfoque de competencias.	1sss	1o MAT	Presenta de manera clara los tiempos de la evaluación y los instrumentos
42	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Olvidó mencionar los momentos de evaluación, solo utiliza una estrategia.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1ala	1o FCYE	Las rúbricas presentadas son más parecidas a una lista de cotejo
43	Existe relación entre las estrategias de evaluación y el aprendizaje manejado en la secuencia didáctica y es concerniente con el aprendizaje esperado expuesto.	Recurre a diversas estrategias que reflejan los tres momentos de la evaluación.	La descripción de la evaluación y las características de las estrategias de evaluación empleadas son claras y suficientes y responden al enfoque de competencias.	1sss	1o MAT	Define los tiempos de la evaluación y sus respectivos instrumentos
44	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Olvidó mencionar los momentos de evaluación, solo utiliza una estrategia.	Mencionan un instrumento de evaluación que evalúa solo algunos aspectos.	2all	1o FCYE	Utiliza varias listas de cotejo y solo realiza una evaluación diagnóstica

45	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Recurre a diversas estrategias que reflejan los tres momentos de la evaluación.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1asa	1o ESP	La lista de cotejo es utilizada para la autoevaluación
46	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Recurre a diversas estrategias que reflejan los tres momentos de la evaluación.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1asa	6o ESP	Describe los tres tiempos de la evaluación aunque solo presenta una rúbrica como instrumento
47	Acciones a realizar en la secuencia didáctica reflejan algunos de los criterios utilizados para evaluar.	Enuncia los instrumentos de evaluación en congruencia con los aprendizajes esperados, aunque no así los momentos de evaluación.	Cumple con los requisitos suficientes, las características son básicas acordes, sin mostrar originalidad.	1ala	1o FCYE	Claridad de la evaluación es confusa en aspectos como los criterios e indicadores
48	No menciona la evaluación de manera que se pueda considerar congruente con los aprendizajes esperados	No recurre a diferentes opciones evaluativas ni describe los criterios e indicadores	No menciona ninguna estrategia de evaluación y tampoco describe los tiempos ni los criterios.	2III	6o MAT	Trabajo no acreditado
49	No menciona la evaluación de manera que se pueda considerar congruente con los aprendizajes esperados	Carece de una propuesta de evaluación, no existen ni estrategias ni criterios.	No menciona ninguna estrategia de evaluación y tampoco describe los tiempos ni los criterios.	2III	1o ESP	Trabajo no acreditado
50	No menciona la evaluación de manera que se pueda considerar congruente con los aprendizajes esperados	Carece de una propuesta de evaluación, no existen ni estrategias ni criterios.	No menciona ninguna estrategia de evaluación y tampoco describe los tiempos ni los criterios.	2III	1o ESP	Trabajo no acreditado

Como se mencionó se trata de trabajos acreditados por el IISUE, podemos notar que las planeaciones de los docentes participantes en el Diplomado presentan en su gran mayoría algunas ausencias con respecto a la evaluación (41 acreditados y 9 no acreditados) con respecto a alguno de los 3 criterios. Lo que analizaremos de manera minuciosa a continuación.

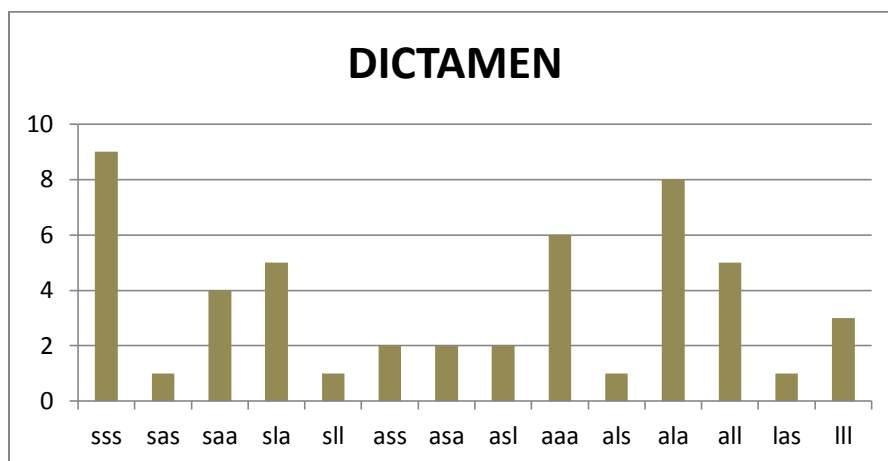
## 4.2 Análisis de la información

Durante la revisión de las planeaciones se observaron los siguientes resultados:

De las 27 combinaciones posibles solo 14 de ellas se presentaron. Únicamente 9 trabajos fueron considerados no acreditados (1 “sII”, 5 “aII” y 3 “III”); sin embargo, de los 41 acreditados 17 de ellos mostraron ausencia (limitados) en alguno de los criterios que se revisaron (5 “sIa”, 2 “aIa”, 1 “aIs”,

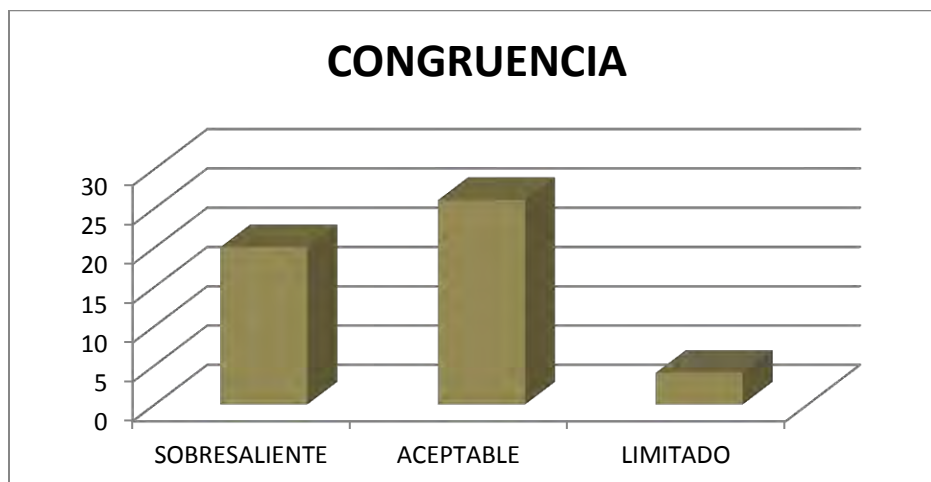


8 “ala” y 1 “las”); 9 trabajos resultaron sobresalientes “sss” en todos los criterios; otra misma cantidad resultó entre sobresaliente y aceptable(1 “sas”, 4 “saa”, 2 “ass” y 2 “asa”); y 6 más sólo cumplieron aceptablemente “aaa” en cada uno de los criterios.

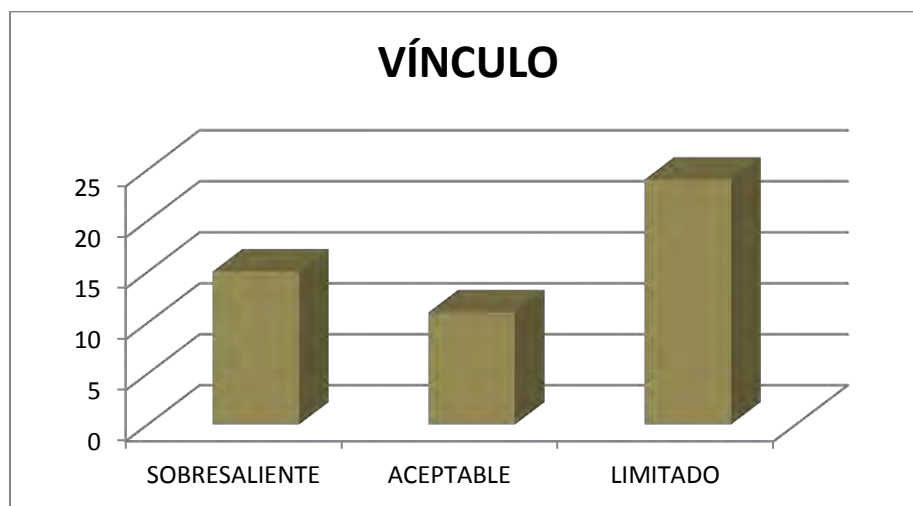


El porcentaje de trabajos que no cumplen con dos criterios aceptables como mínimo es del 18%, mientras el total de trabajos con limitantes es de un 52%. Ahora, considerando solo los trabajos acreditados el porcentaje que se presenta disminuye al 41%.

En relación con la congruencia la mayoría de las planeaciones cumple con los criterios; pues, 20 de los trabajos son sobresalientes, 26 aceptables y sólo 4 resultaron con ciertas limitantes.



Con respecto al vínculo entre los tiempos y los instrumentos de evaluación con el enfoque de competencias 15 docentes presentaron una planeación sobresaliente lo que representa el 30%, el 22% es el resultado de 11 planeaciones que lo hicieron de forma aceptable y el porcentaje más alto lo presentaron los 24 trabajos que se mostraron limitados en este aspecto con un 48%.



El indicador de innovación y experiencia muestra 14 trabajos sobresalientes, el 28%; 25 denominados como aceptables, el 50% y un 22% es resultado de 11 planeaciones que el criterio de vinculación fue limitado.



Las diversas combinaciones de los criterios e indicadores nos permiten mostrar algunos ejemplos de los trabajos para tener un panorama más claro del análisis realizado.

Se ejemplifican en primera instancia aquellos trabajos que presentan cada uno de los niveles de los indicadores (sobresaliente, aceptable, limitado) para cada criterio (congruencia, vinculación e innovación y experiencia) sin dejar de mencionar las demás características de cada planeación.

### 1) Congruencia

- a) Refiriendo al análisis de *congruencia* destacamos El trabajo número 04 presenta como aprendizaje esperado “*Relaciona las características de los materiales y los procesos de reciclado a fin de seleccionar los productos que tienen menor impacto en el ambiente*”.

Las actividades a realizar en la secuencia didáctica comienzan con una tarea previa sobre el reúso y reciclado de algunos materiales de uso cotidiano apoyados por sus padres. Los datos recabados tienen como finalidad dar inicio en el aula a una serie de comentarios sobre el tema, para continuar con una elaboración de listas en donde identifican y clasifican las acciones que favorecen el reciclaje culminando con la elaboración de un periódico mural con la participación grupal. Su evaluación refiere una relación con el aprendizaje esperado. Al ser de esta forma es considerado sobresaliente.

Sin embargo, en cuanto a *vinculación* con competencias se ve limitado pues únicamente recurre a la evaluación formativa por medio de una lista de cotejo, olvida la evaluación diagnóstica pues

antes de comenzar el tema es el mismo docente quien pide que realicen una tarea de investigación previa para después poder hablar del tema, sin permitirse poder indagar los verdaderos conocimientos previos del alumno, de la misma forma se olvida de la evaluación sumativa que permita establecer y verificar el alcance de los objetivos y metas propuestos.

El rubro de la *innovación y experiencia* sólo es posible determinar un nivel aceptable al cumplir con los requerimientos suficientes sin mostrar originalidad.

- b) Un ejemplo de aceptable en lo que a *congruencia* refiere es la planeación denominada con el número 16. Esta presenta ciertos criterios reflejados de la secuencia didáctica en la evaluación. El aprendizaje esperado menciona “Interpreta y representa números, al menos hasta el 10” y comienza con una serie de preguntas su secuencia didáctica, para posteriormente resaltar la utilidad de los números y continuar con el juego de dominó, por último propone la realización de un examen escrito que no describe y un trabajo en equipo que tampoco es descrito.

Al no realizar la descripción de sus instrumentos de evaluación, se ve reflejado en el criterio de *vinculación* pues no recurre a diversas opciones evaluativas, menciona la evaluación formativa en cuanto a la adquisición de conceptos, el proceso de resolución de problemas “de agregar” y su actitud al realizar las actividades, la evaluación sumativa la realiza por medio del examen escrito y la observación del proceso. Todo esto no deja muy claro que evalúa, aunque si existe cierta noción de una nueva forma de evaluar apegada al enfoque de competencias.

Sin llegar a ser original, en éste trabajo el docente cumple con los requisitos aceptables de *experiencia* no así de *innovación*.

- c) Un trabajo que denota clara ausencia en relación con la *congruencia* es el número 11, pues al carecer de una secuencia didáctica el aprendizaje esperado “Identifica las letras pertinentes para escribir, leer frases y palabras determinadas” debe de verse reflejado sólo en las estrategias de evaluación.

No obstante la propuesta muestra una diversidad de instrumentos (lista de cotejo, rúbrica y un portafolio que incluye un examen) lo que en el rubro de *vinculación* es denominado de manera aceptable con el aprendizaje esperado y resulta ser *innovadora* la manera de evaluar, pues se asemeja más a una evaluación contextualizada<sup>25</sup>. Incluye múltiples formas de medición del desempeño de los alumnos. Estas reflejan el aprendizaje, logros, motivación y actitudes del alumno en la realización de las tareas.

## 2) Vínculo

- a) Una *vinculación* sobresaliente es observable en el trabajo número 24 que muestra diversas estrategias de evaluación para incluir los tres tiempos de ésta (los conocimientos previos, el proceso y el resultado final) cada instrumento utilizado es bien detallado sobre qué evalúa y cómo lo evalúa, sin embargo se detectó que su lista de cotejo es duplicada de otra de las planeaciones analizadas (trabajo número 25) por lo cual fue considerado como limitación en cuanto a *innovación y experiencia*.

Al lograr que los instrumentos evaluativos se relacionen con el aprendizaje esperado, la evaluación diagnóstica y formativa sean claras, no así la evaluación sumativa.

---

<sup>25</sup> Dentro de éste tipo de evaluación, considero que antes de planear ¿qué hacer? es necesario saber ¿qué se quiere evaluar? y ¿cómo se piensa evaluar?

- b) El trabajo 32 es determinado aceptable con respecto a la *vinculación* con el enfoque de competencias.

En términos generales, la mencionada planeación también es denominada aceptable en cuanto a la *congruencia* y la *innovación y experiencia*, pues se reflejan algunos de los criterios usados en la evaluación dentro de la secuencia didáctica y, la planeación cumple con los requisitos necesarios de acuerdo al enfoque pero no muestra originalidad.

- c) El trabajo con el folio 29 es una muestra de ausencia de formación sobre la vinculación con el enfoque de competencias. Su evaluación es enunciada y congruente con los aprendizajes esperados, mas sólo presenta un instrumento para evaluar (lista de cotejo) que no permite observar la evaluación en sus tres momentos (diagnóstica, formativa y sumativa).

Sin embargo es rescatable su *congruencia* pues detalla cada etapa de la secuencia didáctica acordes con el aprendizaje esperado y la evaluación concierne con lo expresado en ella. Al cumplir con lo requerido para la planeación por su *experiencia* es considerado aceptable.

### Innovación y experiencia

- a) La *innovación* y la *experiencia* es sobresaliente en la planeación del trabajo número 18 sin duda describe de manera clara cada uno de los instrumentos utilizados sin ser precisamente un material inédito cumplen satisfactoriamente de ser acordes al contexto.

Se encontraron algunas limitantes respecto a la *vinculación* pues solo maneja la evaluación formativa (no hace referencia de ella solo que es perceptible a través de la manera en que elige sus

criterios e indicadores), sin mencionar la evaluación diagnóstica ni la sumativa.

Con respecto a la *congruencia*, es considerado aceptable al reflejar algunos de los criterios utilizados para evaluar.

- b) Con *innovación* aceptable se toma como ejemplo el trabajo 42, que de cierta manera solo cumple con los requisitos de realizar una propuesta de evaluación sin mostrar originalidad al hacerlo, incluso el único instrumento utilizado es una rúbrica más parecida a una lista de cotejo porque en lugar de los criterios solo nombra ciertos aspectos a evaluar: habilidades y conductas (los indicadores) más que ser una guía o escala de evaluación en que se establezcan niveles progresivos de dominio.

Su *vinculación* es aún más limitada pasa por alto los momentos de la evaluación y como se mencionó solo presenta una lista de cotejo para evaluar rasgos distintos de los aprendizajes esperados “Ubicar anuncios y señales de camino a casa y a la escuela”, “Comentar su importancia” y “Elaborar otros carteles que crean importantes para prevenir accidentes”. A continuación presento la rúbrica utilizada por el docente en su planeación.

ASPECTOS A EVALUAR	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
DEMOSTRÓ INTERÉS EN LOS LIBROS			
PRATICIPÓ ACTIVAMENTE CON SUS COMPAÑEROS DE EQUIPO EN LA REVISIÓN DE LIBROS			
SE DESENVOLVIÓ DE BUENA MANERA AL COMENTAR LO LEIDO			
ASUMIÓ UNA ACTITUD DE COMPROMISO ANTE EL TRABAJO			

Es posible observar que en realidad no existe *vínculo* entre lo que se pretende evaluar con lo que se evalúa.

La planeación es congruente en cuanto a la secuencia didáctica y algunos de los criterios utilizados al evaluar, no obstante la secuencia no es descrita atinadamente al solo utilizar preguntas ( y no actividades) para llegar a la consecución del aprendizaje esperado.

- c) Por último mencionaremos una planeación sobre una asesoría a docentes presentada por una figura de gestión<sup>26</sup> (trabajo 27), la que muestra como trabajo final.

Los aprendizajes esperados dentro de la asesoría mencionan *“Reconocer el enfoque de la RIEB, para que el docente contribuya a lograr el perfil de egreso del estudiante de Educación Básica”, “Distinga los elementos que componen cada asignatura” y “elaborar una propuesta de evaluación”* reúnen de forma sobresaliente el criterio de *congruencia*.

No obstante presentan limitaciones al momento de *vincularlo* con los momentos de la evaluación, ya que no recurre a diversas estrategias de evaluación (solo utiliza una lista de cotejo)

De tal manera las características de evaluación son básicas y rutinarias cumpliendo con los requisitos acordes a la perspectiva de competencias sin mostrar *originalidad e innovación*.

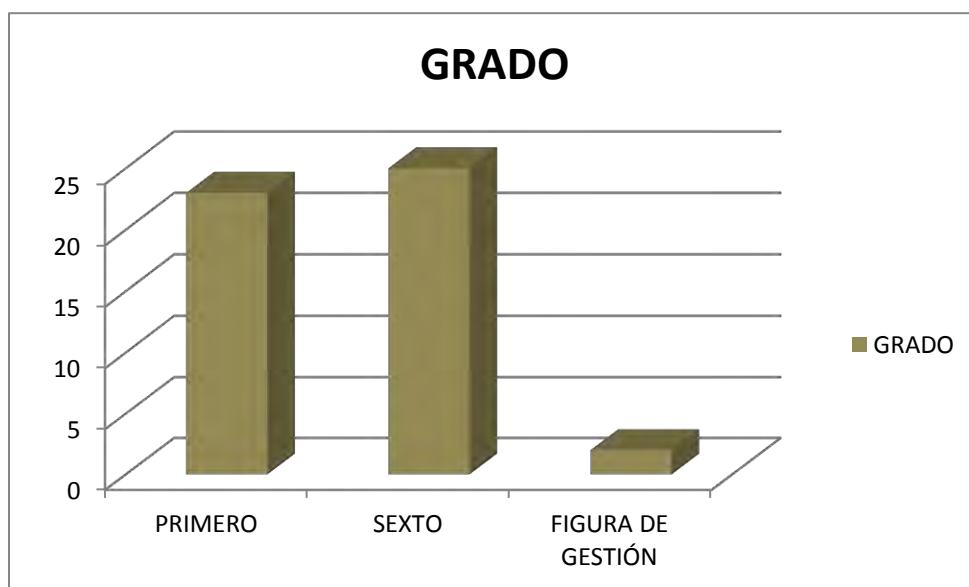
De los trabajos analizados, como datos adicionales al análisis principal se observó que 25 de las planeaciones pertenecían a docentes

---

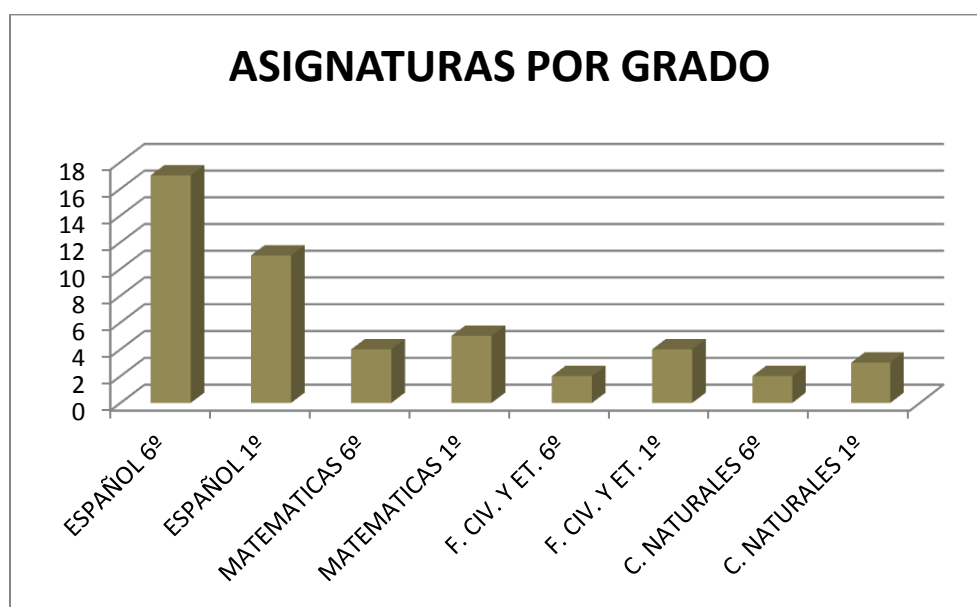
<sup>26</sup> Aquellos docentes que cumplen su labor como figuras de gestión: directores, supervisores y apoyos técnico pedagógicos (ATP) cuyas labores son de apoyo pedagógico, orientación para la realización de alguna actividad, asesoría para el desarrollo de algún tema o acción en el aula o en una escuela.



que imparten sexto grado, 23 más a primer grado y las últimas 2 planeaciones pertenecen a figuras de gestión.



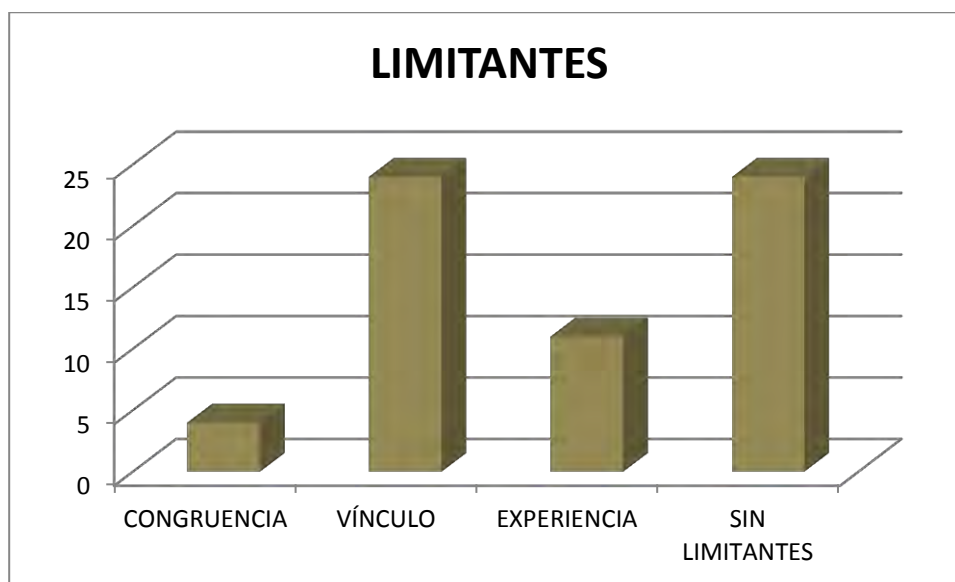
En cuanto a las asignaturas, Español fue la más utilizada con 28 trabajos (17 en sexto y 11 en primero), seguida de Matemáticas con 9 (5 para primero y 4 en sexto grado), Formación Cívica y Ética con 6 (4 en primero y 2 en sexto), Exploración de la Naturaleza con 3 para primer grado y 2 de Ciencias Naturales para sexto grado.



Resulta destacado el uso recurrente de la asignatura de Español por encima de Matemáticas, Formación Cívica y Ética, Exploración de la Naturaleza y Ciencias Naturales, también es de notar la ausencia de planeaciones de las demás asignaturas.<sup>27</sup>

Las perspectivas generales de nuestro análisis muestran que el tema de evaluación basado en el enfoque de competencias aún no ha sido comprendido de manera clara, pues más del 50 por ciento de los trabajos analizados presentan por lo menos una limitación; la mayor parte de los trabajos revisados se ve limitado en lo referente a la vinculación entre estrategias de evaluación y enfoque de competencias.

El caso de la congruencia entre aprendizajes esperados secuencia didáctica y evaluación la mayoría de las planeaciones las cumple, de la misma forma sucede con la experiencia y la innovación.



En la gráfica las cantidades no son congruentes con los trabajos pues se contabilizaron las limitantes por separado, algunos trabajos como ya se

<sup>27</sup> Geografía, Historia, Educación Física, Educación Artística son las asignaturas que no aparecieron dentro de las planeaciones analizadas.

mencionó presentan limitación en más de un criterio de la misma forma se consideraron sin limitantes aquellos que presentan criterios entre sobresalientes y aceptables.

## **4.2 Conclusiones**

Durante de este trabajo se presentó un panorama en materia de evaluación conforme al enfoque de competencias dentro el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009, se examinaron los trabajos finales de los docentes participantes buscando aquellas necesidades didácticas en materia de evaluación que nos permitiera obtener una perspectiva de la situación para buscar posibles soluciones.

La primera visión que tenemos es que es necesario considerar la formación continua del docente en cuanto a evaluación, pues debemos considerar que nuestro análisis se realizó con planeaciones evaluadas por el ISSUE como acreditadas y que éstas a pesar de ello, bajo nuestra perspectiva presentaron ausencias en materia de evaluación: el uso de diversos instrumentos evaluativos adecuados al tipo y momento de evaluación, la congruencia entre el aprendizaje que se espera obtener con la manera de hacerlo y evaluarlo.

De los tres criterios analizados, menor deficiencia se presentó en la congruencia de las estrategias de evaluación que los docentes plantean en sus planes de clase. Acordes al enfoque de competencias y que permiten evaluar competencias desarrolladas por el alumno, cuando menos de forma teórica así fue. Sin embargo si hubo algunas propuestas docentes que no lo manifestaron, además al revisar sus estrategias de evaluación más a fondo se pudo observar que olvidaron el enfoque de competencias o lo trabajaron sin conseguirlo de forma clara.

Las estrategias de evaluación que incorporaron los docentes en sus planes de clase revelaron la experiencia del docente, no así, de manera paralela la innovación y transformación en materia de evaluación del y para el aprendizaje.

Tal vez sea consecuencia de la necesidad de una formación continua que permita seguir comprendiendo y apropiándose del enfoque de competencias, pues es evidente que se encuentra aún como una inserción difícil de incorporar para el docente, quizá como parte de la resistencia a los cambios.

El docente no se compromete con el cambio porque no sabe lo que va a pasar. Por no saber o no tener claro cómo actuar. A razón de que lo nuevo no es algo definido y las competencias no son algo fácil de definir, por lo tanto una forma de defenderse de lo desconocido es continuar utilizando aquello que forma parte de su experiencia y que hasta el momento le ha funcionado, de lo conocido y, consecuentemente negando lo nuevo.

Como ya lo mencionamos en un principio, la transformación permanente y acelerada del saber científico y tecnológico, así como el aspecto económico, provoca reformas de fondo en los sistemas educativos y bajo la conciencia de que algunos cambios llegan de forma abrupta, provocan inestabilidad cuando no se está preparado<sup>28</sup>.

Una primera recomendación es saber lidiar con lo ocurrido intentando sacar el mejor provecho posible de la situación, el Diplomado para Maestros de Educación Básica diseñado por el Instituto de Investigaciones sobre la

---

<sup>28</sup> A mi parecer la educación por competencias en nuestro país sigue atrapada y en una serie de estilos y de modelos en donde predomina la postura de transmisión de información y una lógica de trabajo centrada en la actividad y protagonismo donde el docente parece ser el único responsable.

Universidad y la Educación (IISUE), proporcionó un acercamiento a los docentes de educación básica de primer y sexto grados así como a los directivos, supervisores y jefes de sector del nivel primaria para conocer los principales cambios en la organización y formas de trabajo que implica la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2009).

Otro punto importante que llama la atención es el uso constante de la materia de Español por encima del resto de las materias. Sería necesario hacer una investigación más a fondo para entender el porqué de esta circunstancia.

Para avanzar en este sentido es posible proponer la continuidad en eventos de la misma magnitud del diplomado con temas que fortalezcan sus conocimientos y amplíen su experiencia en relación al enfoque de competencias.

Un proceso de cambio sucede de forma eficiente si todos están comprometidos con él. En tanto para que los docentes se comprometan, estas no pueden ser atropelladas por el proceso, como si fueran algo ajeno al mismo. Podemos afirmar que el cambio ocurre a través de las personas. Y para que se considere a las personas como parte del proceso de cambio es necesario conocer sus valores, sus creencias, sus comportamientos.

Por más reformas que se realicen, el cambio en el enfoque de las asignaturas y en general de toda la educación básica, media o superior, (según sea el caso) es difícil de superar, de tal forma que pensar en la posibilidad de arribar a nuevas formas de trabajo y a un nuevo sentido educativo esté aun distante.

Debido a la trascendencia del asunto y a todo lo que subyace a las propias prácticas, es que es sustancial considerar que dicho problema, no se reduce a un asunto técnico, es decir, de superar lo viejo para hacer

cosas aparentemente nuevas. El asunto de fondo consiste en explicar el porqué del sentido de dichas prácticas y lograr entender cuáles son los significados de las acciones educativas.

De esta manera, sería posible observar los cambios generados a través del tiempo, y observar si continúan o solo fueron resultado de un problema menor.

Es posible reconocer, en este momento que se pone o impone como una exigencia a nivel mundial y para todos los ámbitos y niveles educativos el asunto de la formación por competencias. En otras palabras, reconocer de forma casi general que los sujetos deberán de ser capaces de adquirir conocimientos y poder demostrarlos a partir de aprender cosas y de aprender también las habilidades básicas y especializadas para aplicarlas.

La formación por competencias tiene su origen en las aportaciones del mundo del trabajo y ha llegado a educación debido a la detección de la incapacidad de muchos estudiantes y profesionistas de no saber qué hacer con los conocimientos adquiridos. Pensar en la aplicación o demostración de lo que se sabe en escenarios reales de trabajo e incluso en poder trasladar las habilidades básicas adquiridas o desarrolladas a otros escenarios laborales<sup>29</sup>.

Tal vez al mismo tiempo que se pretende maximizar la formación de los docentes. Valdría la pena tener en cuenta todos los recursos con los que se cuenta para llevar a cabo una labor que no solo les compete a ellos sino a todos y cada uno de los involucrados en el proceso educativo.

---

<sup>29</sup> No considero que esté mal el enfoque por competencias, sin embargo viniendo de las empresas, y aceptado por el gobierno parece que se pretende sólo como finalidad el control, un seguimiento administrativo que no toma en cuenta de manera considerable las áreas humanísticas, sin importar el sentido profundo de la educación que debería buscar la formación integral hacia el perfeccionamiento y desarrollo docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Airasian Peter W. (2000) *La evaluación en el salón de clases*, México, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.
- Alsina Masmitjà, Joseph. (2011) Las competencias transversales: cómo evaluar su aprendizaje. En: *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*. Primera edición, Barcelona, Octaedro.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2088) Evaluar para conocer, examinar para excluir. Págs. 1-39, Tercera edición, Madrid. Morata.
- Arias, José Miguel (2006). Clases prácticas. En de Miguel Díaz, M. (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. págs. 83-102. Madrid: Alianza Editorial.
- Bertoni, Alicia. (1996) *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Buscà Donet, Francesc. M<sup>a</sup> Ángeles García Asensio (20011). Puntos clave para el aprendizaje y la evaluación de las competencias transversales. En: *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*. pág. 26, Primera edición, Barcelona. Octaedro.
- Coll, Cesar. (2003) “Las prácticas de evaluación: una oportunidad para enseñar y aprender”. [en línea] Ponencia presentada en el

congreso Galego-portugués de Psicopedagogía. Organizado por Universidade da Coruña y la Universidade do Minho. La Coruña, Septiembre 2003. Disponible en <http://www.psyed.edu.es/grintie>

- Denyer, Monique, Jacques Furnémont, Roger Poulain y Georges Vanloubbeeck. (2007) Evaluación del dominio de competencias. En *Las competencias en la educación. Un balance*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Díaz Barriga, Ángel (2005) *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona-México. Pomares.
- Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinosa (2001) *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. [en línea] en Revista Iberoamericana de Educación (rie), Organización de Estados Americanos (OIE), núm.25, pp. 84-97, Recuperado el 02 de enero de 2012 de <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>
- Díaz Barriga, Frida. (2006) 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*. México. Mc Graw-Hill.
- Dirección General de Desarrollo Curricular (2009), *La evaluación en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica, documento de trabajo*.



- García Jiménez Eduardo. (2006) Prácticas externas. En *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. págs. 103-130. Madrid. Alianza.
- Goetz, Jane y M.D LeComte (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación científica*. Madrid. Morata
- Martín, Lidia, *Hay que convencer a los padres de que niños y adolescentes necesitan límites* [en línea] El protestante digital. MADRID, 31/01/2010 (emision.net / ACPress.net) Recuperado el 25 de febrero de 2010 de <http://www.protestantedigital.com/new/nowleernoticia.php?r=315&n=15846>
- Mauri, Teresa. (2007) “*Evaluación, autorregulación y proceso de enseñanza y aprendizaje. Hacia una evaluación formativa, continúa y auténtica.*” [en línea] Conferencia presentada en las Jornadas de Inspección Educativa, Ministerio de Educación y Ciencias. Madrid 24, 25 y 26 de octubre de 2007. Recuperado el 28 de julio de 2011 de <http://psyed.edu.es/grintie>.
- Miranda, Jesús y José María García (2010), *El piloteo de la Reforma curricular en educación primaria: una aproximación desde los actores.* [en línea] en *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Recuperado el 6 de abril de 2010 de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2010/PiloteoReformaPrimaria.html>

- Moreno-Olivos, Tiburcio (2010), *Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación*. [en línea] en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, issue-unam/Universia, vol. I, núm.2, pp. 84-97, Recuperado el 21 de agosto de 2011 de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/55/evaluacion>
- Organización para la Cooperación y el desarrollo económicos (2010) *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos*. [en línea] Recuperado el 13 de septiembre de 2011 <http://www.oecd.org/dataoecd/8/4/47101298.pdf>
- Perrenoud, Philippe (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. J.C. Sáez editor.
- Picaroni, Beatriz (2000). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. Chile. PREAL.
- Secretaría de Educación Pública (2009a), *Programas de Estudios 2009. Primer grado Educación básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2009b), *Programas de Estudios 2009. Sexto grado Educación básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública (2009). Reforma Integral de la Educación Básica [en línea]. México. Recuperado el 29 de agosto de 2011 de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>.
- Secretaría de Educación Pública (2010), *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de primaria. Módulo 3: Evaluación para el aprendizaje en el aula, perspectiva de la reforma 2009*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, Sergio Julio H. Pimienta Prieto, Juan Antonio García Fraile (2010) “*Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*.” 1ª edición, México. Pearson.
- Wittrock, Merlin (1989). “*La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*”. Barcelona: Paidós/M. E. C.
- Wittrock, Merlin (1989). “*La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*.” Barcelona: Paidós/M. E. C.
- Zavala, Antoni. Laia Arnau (2007). *11 ideas clave: Como aprender a enseñar competencias*. 1ª edición. Barcelona. Grao.