



**Evaluación del aprendizaje por competencias. Análisis de los lineamientos de la reforma de educación básica 2009 (primaria)**

**Cuevas Cajiga Yazmín Margarita**  
**[yazco24@yahoo.com.mx](mailto:yazco24@yahoo.com.mx)**  
**Universidad Pedagógica Nacional**

### RESUMEN

En agosto de 2009 la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha el nuevo plan de estudios para la educación básica (SEP, 2009), para primer y sexto grado.<sup>1</sup> Esta reforma curricular adoptó el enfoque pedagógico por competencias, lo que implica un cambio en los programas, los materiales educativos, el trabajo en el aula, entre muchas cosas más. Un aspecto sobre el que es importante indagar es la congruencia entre el enfoque pedagógico y la evaluación de los aprendizajes que asumen en plan de estudios de educación básica (2009).

Esta ponencia tiene como propósito analizar la propuesta de evaluación del aprendizaje en la reforma de educación básica 2009 para conocer la correspondencia con el enfoque por competencias. Para cumplir dicho propósito primero se realizará una revisión breve del enfoque por competencias y la evaluación de las mismas. Posteriormente, se describen algunas acciones que muestran cómo se ha adoptado enfoque por competencias en el plan de estudios de educación básica y los programas de asignatura de primer (2009a) y sexto grado (2009b). Como siguiente punto, se presenta un análisis a un documento de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) (2010) de la SEP sobre la

**Comentario [LT1]:** Si pones "evaluación para la reforma" se entiende que se va a evaluar la reforma, por eso propongo el cambio.

**Comentario [LT2]:** Es confusa la redacción, quizá queda así "se describen algunas acciones que muestran cómo se ha adoptado el enfoque..."

<sup>1</sup> Para segundo y quinto grado será en agosto de 2010, tercer y cuarto grado en agosto de 2011.



propuesta de evaluación para el plan y programas de asignatura 2009. Para finalizar se presentan algunas consideraciones.

### *Rasgos del enfoque por competencias y la evaluación del aprendizaje*

A mediados de la década de 1990 surgió la perspectiva pedagógica centrada en competencias, de acuerdo con Díaz Barriga (2006) “se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica”. Esta perspectiva ha sido adoptada por los sistemas educativos quebequense, belga, chileno y la Comunidad Europea. Existen muchos matices con respecto al concepto de competencia (Denyer, Poulain, Valoubeck, 2007), pero todos coinciden en tres aspectos: una competencia implica un conocimiento (saber), una habilidad (saber-hacer) y la puesta en marcha de los dos elementos antes mencionados en la resolución de una situación de la vida cotidiana (movilización). Para Perrenoud (2002: 7) “una 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. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos”.

El enfoque por competencias reconoce que en la escuela se trata de que los alumnos cuenten con conocimientos (de carácter enciclopédico), pero fuera de las aulas no los utilizan para la resolución de sus problemas en la vida diaria. Para Durand y Chouinard (2006) la pedagogía por competencias se puede concretar en cinco puntos:

1. Moviliza una serie de recursos cognoscitivos apropiados a cada situación.
2. Una competencia se debe enseñarse y aprenderse en un contexto real.
3. Para el desarrollo de competencia se diseñan tareas que deben ser resueltas con la ayuda de diferentes recursos cognitivos y en donde se obtienen diferentes resultados.
4. El alumno selecciona y coordina los recursos intelectuales pertinentes que son necesarios para la resolución de tareas diseñadas por el maestro.



5. El desarrollo de competencias implica considerar una dimensión pertinente para la evaluación de las mismas, en contextos apegados a la realidad.

Este enfoque parte de que el aprendizaje de los alumnos debe sustentarse a partir de su realidad, es por eso que tanto la escuela como el maestros necesitan diseñar situaciones didácticas que consideren problemas que tengan sentido para los alumnos. A esto se le denomina situaciones de aprendizaje (Durand y Chouinard, 2006; Scallon, 2004), para determinadas competencias el maestro elige actividades o una familia de actividades en donde el alumno movilizará conocimientos y habilidades para la solución de las mismas.

El enfoque proponen tres formas de enseñanza: resolución de problemas, elaboración de proyectos y análisis de casos. En la resolución de problemas se presenta una situación a los alumnos para que indaguen las posibles soluciones. La elaboración de proyectos implica que, a partir de un tema de interés de los alumnos, se realice una búsqueda y sistematización de la información para conocer más al respecto. En cuanto al análisis de casos se derivan de una historia real compleja y ambigua que se le presenta a los alumnos para que identifiquen los componentes clave y elaboren distintas opciones para afrontar el caso. Estas tres formas de aprendizaje fomentan el aprendizaje colaborativo, producen experiencias concretas, por medio de un conjunto de tareas, suscitan diversos aprendizajes y promueven aprendizajes escolares específicos relacionados con los programas de estudios (Díaz Barriga, F., 2006).

De acuerdo con Díaz Barriga (2006) en los planes de estudio se formulan una serie de competencias: genéricas para la vida social que formarán al ciudadano; genéricas académicas para el fomento y acceso a la cultura (lectura, escritura, nociones matemáticas, ciencia, tecnología; disciplinares específicas para cada asignatura y; competencias transversales que tratan de integrar los aprendizajes de todas las asignaturas.

La evaluación de competencias es un proceso que se desarrolla durante el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Álvarez (2008: 222) "la evaluación debe centrarse en las competencias desarrolladas por los alumnos para comprobar si las han adquirido y en qué grado y concluir así qué han aprendido". Por consiguiente la evaluación para el enfoque por competencias implica que no solamente se



acumularán evidencias de aprendizajes y al finalizar se realizará una suma y se dará una calificación. La evaluación aporta información útil y necesaria para identificar los logros alcanzados por los alumnos, los obstáculos de aprendizaje, la enseñanza del maestro con el fin de asegurar que el alumno aprenda o bien adquiera las competencias.

Algunos autores establecen una diferencia importante entre la evaluación certificativa y la evaluación para la mejora del aprendizaje (Díaz Barriga, 2009; Durand y Chouinard, 2006). En cuanto a la evaluación certificativa “radica en que la acreditación responde a una lógica institucional, no de aprendizaje” (Díaz Barriga, 2009: 149). Así, para la certificación se establecen criterios, requisitos y actividades que necesita cumplir el alumno para valorar su aprovechamiento escolar y promoverlo a un siguiente nivel. Al concluir un nivel educativo al alumno se le extiende un certificado que valida que cumplió con los criterios académicos de la institución. Esta evaluación es un requisito que necesitan realizar los maestros, a través de distintos instrumentos como las pruebas objetivas, pruebas abiertas, pruebas orales, entrega de producciones escritas y tienen la finalidad de otorgar una calificación al alumno con respecto a una asignatura sobre los resultados finales.

Sobre la evaluación para el aprendizaje Álvarez (2008: 221) señala: “la evaluación debe estar, como primer axioma, al servicio de quien aprende, sin ninguna duda. Y su corolario: debe ser fuente de aprendizaje primordialmente. En consecuencia, y como principio que se deriva lógicamente del propio discurso, en el enfoque por competencias la evaluación debe desempeñar funciones esencialmente formativas”. Así, la evaluación es para la mejora del aprendizaje del alumno, con ella se pueden detectar las fallas que tiene el maestro en el proceso de enseñanza, en su planeación, en sus actividades didácticas y se tomarán las decisiones pertinentes para el proceso de aprendizaje del alumno. También la evaluación permite conocer los logros alcanzados por los alumnos es su aprendizaje, las dificultades que enfrenta para alcanzar el aprendizaje, sus conocimientos previos. Así, la evaluación para el aprendizaje no es simplemente la valoración de una evidencia de aprendizaje, sino un medio que permite posicionar al alumno en condiciones óptimas para el logro del aprendizaje.



Para la evaluación de competencias, Scallon (2006) apunta que consiste en saber hasta qué punto el alumno moviliza sus saberes, es por ello que se deben definir qué saberes y qué competencias se movilizan en cada problema o situación de aprendizaje. Así que surgen las situaciones de evaluación que son tareas diseñadas por el maestro para identificar el grado que ha alcanzado el alumno en su aprendizaje. De acuerdo con Scallon (2004) las situaciones de evaluación se caracterizan por:

- Ser situaciones reales, contextualizadas.
- Son analogías de tareas de aprendizaje realizadas previamente.
- Exigen la movilización de muchos recursos cognitivos.
- Son producciones concretas y complejas que demandan la aplicación de una respuesta
- Son ejercicios para los alumnos en donde se puedan inferir sus competencias.
- Son situaciones planificadas en función de los recursos cognoscitivos a movilizar.

Las situaciones de evaluación implican que se pueda aprehender los aprendizajes y competencias que los alumnos han logrado movilizar para solucionar de manera pertinente problemas reales.

Un elemento que los expertos sugieren (Díaz Barriga, F. 2006; Durand y Chouinard, 2006; Scallon, 2004) para el apoyo de la evaluación por competencias es el portafolio que es un expediente que recupera o bien colecciona las evidencias de aprendizaje de los alumnos (trabajos académicos) durante un periodo determinado o curso en donde se puede observar la evolución de su aprendizaje, identificar los aspectos en los que se pueden hacer mejoras y analizar de manera crítica el desarrollo de competencias (Duran y Chouinard, 2006). El portafolio puede ser útil para identificar qué saberes se tenían antes y cuáles ahora así como la progresión del alumno, sus problemas, sus aciertos. Puede ser una evidencia en donde se vea la progresión de las competencias de los alumnos. Para Díaz Barriga, F. (2006: 148): "la evaluación mediante portafolios es una evaluación del desempeño [...] porque los estudiantes tienen que demostrar que son capaces de ejecutar determinadas tareas (escribir un ensayo, resolver un problema, conducir una



indagación) y porque se evalúa el conocimiento procedural, no sólo declarativo, al incursionar incluso en la actitud y disposición al trabajo realizado [...] la evaluación por portafolios es una opción viable cuando se tienen que resolver problemas, generar proyectos o analizar casos”.

La evaluación por competencias requiere de la regulación de los aprendizajes de los alumnos (Scallon, 2004) que implica la recopilación de evidencias de aprendizaje, el análisis de las mismas, la toma de decisiones (ajustes didácticos), la devolución a los alumnos, la autoevaluación y la co-evaluación. Es importante que los alumnos autoevalúen sus evidencias de aprendizajes para que identifique avances y problemas. Para este proceso de manera grupal se deben definir los criterios para analizar las evidencias de aprendizaje. La co-evaluación es un proceso interactivo en donde un alumno analiza el trabajo de otro alumno y éste a su vez el de otro alumno. La co-evaluación comprende analizar las evidencias de aprendizajes con los criterios sobre la tarea definidos grupalmente, elaborar un juicio, dar una decisión y justificarla (Durand y Chouinard, 2006). Tanto la evaluación como la co-evaluación son monitoreadas por el maestro para que el alumno centre su atención sobre los aspectos de la evaluación de evidencias de aprendizaje. Así, la autorregulación conlleva a que el alumno evalúe su eficacia, tome notas sobre sus aciertos y desaciertos en sus evidencias de aprendizaje y tenga un compromiso con su aprendizaje.

Un aspecto fundamental para en la evaluación de evidencias de aprendizaje es la devolución que en palabras de Picaroni (2009: 63) “se compone básicamente de la comunicación de los hechos. Hay devolución cuando el docente ayuda al estudiante a comparar lo que se propuso lograr con lo que efectivamente hizo. El docente pone al estudiante como ante un espejo, para que vea lo que logró realizar y lo compare con lo que se suponía debía hacer”. La devolución implica que el maestro no sólo diga que una evidencia de aprendizaje está bien o mal, o se obtuvo un 10 o un 5; se requiere de una explicación al alumno para darle a conocer qué hizo bien o mal, qué errores cometió, qué necesita modificar, qué debe continuar haciendo. Todo esto nutre el aprendizaje del alumno permitiéndole alcanzar las competencias deseadas.

Para evaluar las evidencias de aprendizajes algunos autores proponen la elaboración de matrices de valoración (Ahumanda, 2001) o bien rúbricas (Díaz



Barriga, F. 2006), en donde se establecen niveles progresivos de dominio de menor a mayor complejidad (de novato a experto) con respecto a un proceso o producción determinada (escribir un ensayo, desarrollar un proyecto, resolver un problema). Las matrices de valoración “son pertinentes para evaluar las tareas que no implican respuestas correctas o incorrectas en el sentido tradicional del término, sino más bien aquéllas donde lo importante es decidir el grado en el que ciertos atributos están o no presentes en el desempeño del alumno” (Díaz Barriga, F., 2006: 135).

Así, la evaluación por competencias requiere de la definición de lo que se va evaluar y una riqueza de evidencias de aprendizaje. La evaluación es considerada como una aliada imprescindible para que el alumno mejore su aprendizaje.

#### *Una aproximación al enfoque por competencias de la Reforma de la Educación Básica 2009*

Como ya se ha señalado, el plan de estudios y programas de asignatura de la reforma 2009 ha adoptado el enfoque por competencias, particularmente la postura de Perrenoud. En el plan de estudios (2009a: 40) se señala que “la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto “movilizar conocimientos”. Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central”. En una revisión analítica del plan de estudios y los programas de asignatura se identificaron con respecto a las incorporaciones sobre el enfoque por competencias cuatro puntos: a) formulación de competencias generales y disciplinares, b) ajustes en el mapa curricular, c) modificaciones en la organización de los programas de asignatura (aprendizajes esperados), d) incorporación de algunas formas de enseñanza en los libros de texto.

*a) Formulación de competencias generales y disciplinares.* El plan (2009) presenta cinco competencias para la vida (para el aprendizaje permanente, para el manejo de información, para el manejo de situaciones, para la convivencia, para la vida en sociedad) que son de carácter genérico (Díaz Barriga, A., 2006). En los programas



de asignatura de primer y sexto grado (SEP, 2009) se enuncian competencias por disciplina. Tanto las competencias para la vida como las competencias por asignatura tienen la finalidad de cumplir con el perfil de egreso de la educación básica.

*b) Ajustes al mapa curricular.* Para cumplir con una reforma integral en entre preescolar, primaria y secundaria, las asignaturas se agrupan en campos formativos que atraviesan toda la educación básica y esto se manifiesta en algunos cambios en el mapa curricular. Los campos formativos aglutinan las asignaturas de acuerdo a los campos de desarrollo humano (lengua, matemáticas, ciencia, ciencias sociales). Así, hay cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, desarrollo personal y para la convivencia.

*c) Modificaciones en la organización de los programas de asignatura (aprendizajes esperados).* Los programas de asignatura no tienen unidad estructural, hay muchas diferencias entre cada uno de ellos, por ejemplo algunos incluyen propósitos, orientaciones didácticas, otros sugerencias didácticas y temas, algunos más temas de reflexión y actividades. Sin embargo un aspecto en el que coinciden todos es en un elemento denominado aprendizajes esperados que según el programa de español (SEP, 2009: 37) “establecen los aspectos observables y esenciales que se esperan que logren los alumnos en términos de competencias como resultado del trabajo de uno o de más proyectos didácticos y, por tanto, constituyen un referente fundamental para la planeación y la evaluación”. En cada uno de los programas de asignatura se indica que los aprendizajes esperados son los conocimientos y las habilidades que debe dominar el alumno al término de cada bloque y, sobre todo, que son indicadores que debe considerar el maestro para la evaluación de los alumnos.

Al analizar los aprendizajes esperados de cada una de las asignaturas se puede constatar que son enunciados en donde se indican acciones, o bien conductas observables, que debe realizar el alumno. Incluso se utilizan una serie de verbos que son muy parecidos a la taxonomía de verbos de Bloom (1981), a continuación algunos ejemplos:





Identifican la función de las distintas partes de un texto (SEP, 2009b: 49).

Utiliza el cálculo mental, los algoritmos y la calculadora para realizar operaciones con números naturales (SEP, 2009b: 84).

Explica la relación entre relieve, agua, climas, vegetación y fauna (SEP, 2009b: 184).

Se puede observar que estos aprendizajes esperados son la descripción de los conocimientos y habilidades que debe tener el alumno al término de un Bloque. En los siguientes apartados se analizará la importancia que tienen los aprendizajes esperados para la evaluación de los alumnos.

*d) Incorporación de algunas formas de enseñanza en los libros de texto.* Como se ha revisado para el enfoque por competencias, la resolución de problemas, la realización de proyectos y el análisis de casos son vías mediante las cuales el alumno va desarrollando competencias. En la reforma 2009 los libros de texto de español, matemáticas y formación cívica y ética consideran algunas de las formas de enseñanza que propone el enfoque por competencias (resolución de problemas, elaboración de proyectos y análisis de caso). Español en su libro de texto incorpora la elaboración de proyectos, matemáticas la resolución de problemas y formación cívica y ética el análisis de casos. Además, en algunos programas se dan sugerencias para que el maestro realice actividades que permitan el desarrollo de competencias.

Es evidente que se requiere un análisis profundo de los cambios que realiza el plan de estudio 2009, para cumplir con el propósito de este trabajo solamente se enuncian los cambios más generales que permitirán analizar la propuesta de evaluación del mismo plan.

#### *La propuesta de evaluación del plan de estudios de educación básica*

Al analizar el Plan de Estudios y los programas de asignatura 2009 de educación básica no se encontró mucha orientación con respecto a la evaluación recomendada bajo un enfoque pedagógico por competencias que se asumió en el plan. Así, la



DGDC (2010) elaboró un documento de trabajo que presenta el concepto de evaluación y la propuesta de evaluación para cada asignatura. El análisis del documento se presentará de la siguiente manera: el concepto de evaluación, la postura de evaluación que se asume en el documento (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa), el papel de los aprendizajes esperados para la evaluación del aprovechamiento escolar y los instrumentos que se proponen.

*Concepto de evaluación.* Inicialmente en el documento emitido por la DGDC se puede apreciar un concepto de evaluación apegado a la postura de evaluación para la mejora del aprendizaje, como se puede identificar en estas líneas: “la evaluación es uno de los elementos del proceso educativo que contribuye de manera importante para la mejora del aprendizaje de los alumnos, debe ser entendida como un conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre el grado de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes” (2010:1). Aunque se menciona que la evaluación es una parte importante para el aprendizaje de los alumnos, se constata que la función de evaluación es limitada a una actividad para recoger información sobre el grado de avance del aprendizaje del alumno. No se señala si con esa evaluación se tomarán decisiones que permitan hacer ajustes en la actividad didáctica del profesor, en los alumnos, en los contenidos, en los materiales. Además, no se encontró relación alguna entre la evaluación, las competencias y los aprendizajes esperados.

*Postura de evaluación.* Al indagar sobre la postura de evaluación del documento se identificaron tres términos claves: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación inicial, en donde se entienden como tres etapas del proceso de evaluación. Es decir, el documento de la DGDC entiende que cada una de estas evaluaciones se da en momentos separados. Sobre la evaluación diagnóstica se indica (2010: 12) “pretende reconocer los conceptos previos de los alumnos en el inicio de una secuencia didáctica; es útil para que el profesor se percata de los conocimientos y habilidades que poseen sus alumnos”. La evaluación diagnóstica va más allá de esta idea, ya que permite realizar un reconocimiento grupal e individual sobre conocimientos, experiencias personales, razonamientos, actitudes y hábitos que permitirán al maestro diseñar una planeación didáctica pertinente a las necesidades de alumnado (Jaume y Sanmartín, 2000).



Sobre la evaluación formativa el documento apunta (2010: 12): “implica una interacción permanente que se realiza en el curso del aprendizaje, una reflexión sistemática y un diálogo con los alumnos acerca de los resultados obtenidos. Asimismo, aclara el origen de las dificultades educativas proporcionando al docente elementos para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Esta noción de evaluación formativa está apegada a la propuesta que hizo Scriven (1967), con el mismo nombre. La cual consiste en que la evaluación aporta al maestro elementos que permiten que adapte su proceso didáctico a las necesidades de los alumnos. Así, el resultado positivo o negativo de una tarea no es tan importante como el análisis de los procedimientos que realiza el alumno para el logro de la tarea, ya que es ahí donde se pueden identificar los cambios que se requieren hacer en el proceso de enseñanza. En este sentido el documento de DGDC hace un énfasis sobre la evaluación formativa, no obstante se ubica a ésta como una parte separada de la evaluación inicial y sumativa que no aporta nada a las mismas.

Sobre la evaluación sumativa, se encontró que (2010: 12) “la evaluación sumativa o final es la revisión de lo ocurrido durante todo el proceso de aprendizaje y la valoración de los logros alcanzados”. Así, se constata que este tipo de evaluación a través de la cual se valora y asigna una calificación al aprendizaje que ha alcanzado el alumno. Pero se deja de lado que aporta información que puede ayudar, al igual que la evaluación formativa, a que el maestro realice ajustes en el proceso de enseñanza que beneficien al aprendizaje del alumno. Además, se sitúa a la evaluación sumativa como en la parte final de un curso, un bimestre o un bloque.

*Aprendizajes esperados.* Como ya se ha mencionado, los programas de asignaturas 2009 tienen un elemento en común que son los aprendizajes esperados y a los que se consideran criterios con los cuales se evaluará al alumno. Ya se ha señalado que estos son descripciones de los conocimientos y habilidades con los que el alumno debe contar al final de un bloque de trabajo. La siguiente cita es ilustrativa (2010: 9): “es importante que el trabajo que se realice en el aula permita evaluar los aprendizajes esperados de los alumnos en los siguientes aspectos: los conocimientos, lo que deben saber [...] las habilidades: lo que saben hacer [...] y el desarrollo de actitudes y valores como respecto, solidaridad”. Con ello el papel de los aprendizajes esperados es el de fungir como criterios de evaluación que deben



ser contrastados con los conocimientos y habilidades que tiene y domina el alumno. No se considera como un aspecto a evaluar las interacciones de estos aprendizajes esperados con situaciones reales en donde el alumno echa mano de los conocimientos y habilidades (moviliza) para interpretar y resolver determinadas situaciones.

*Instrumentos de evaluación.* En el documento de la DGDC (2010) se mencionan de manera reiterada los instrumentos de evaluación, entendiendo por estos a herramientas que permitan recabar información acerca del logro de los aprendizajes esperados. Se enlistan como instrumentos: la observación, rúbricas, listas de cotejo, portafolios, mapas, gráficos, periódicos murales, libreta del alumno, entre otros. Por supuesto que todos los anteriores pueden aportar información sobre el aprendizaje del alumno, sin embargo es importante clarificar cómo y bajo cuáles directrices es que aportan información. Por ejemplo, un mapa, un gráfico, la libreta de alumno, por sí mismo no son una evidencia de información. Cuando el maestro propone actividades de aprendizaje que se pueden plasmar en éstos y las recupera se convierte en información valiosa.

Con el análisis se encontró que la propuesta de la DGDC incorpora algunos elementos de la evaluación por competencias. No obstante, no queda claro cómo adaptar la propuesta del documento de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa para la evaluación del aprendizaje. Aspectos como la regulación, las situaciones de evaluación, la devolución no son considerados en dicho documento. Se menciona el uso del portafolio y de las matrices de valoración, pero hay ambigüedad en cómo serán utilizados por el maestro.

### CONSIDERACIONES FINALES

Se debe reconocer que el enfoque por competencias está en construcción (Díaz Barriga, 2006), hay debates que no están acabados con respecto al concepto, los principios, la evaluación. Asimismo, es importante analizar el curso de la incorporación del enfoque en los sistemas educativos donde se ha implementado, porque es lo que proporcionará evidencias sobre las problemáticas y los aciertos que brinda al trabajo docente. En el sistema educativo de Quebec uno de los ámbitos en donde hay mayor debate es con respecto a la evaluación, ya que el



sistema de calificaciones no es comprendido por los padres de familia ni por la autoridad. Así, la investigación educativa debe dar un seguimiento a la reforma de la educación básica 2009 para reconocer los avances y los problemas a los que se enfrenta el maestro sobre todo con el trabajo de los alumnos y la evaluación del aprendizaje.

Particularmente, lo que se identificó en este trabajo sobre la evaluación de competencias es que hasta ahora el documento generado por DGDC no aporta muchos elementos para a la mismas, sino que adapta la propuesta de Scriven (1967). Sin embargo, hay muchos aspectos que se quedan sin explicación, principalmente dos: la evaluación para el aprendizaje y la evaluación certificativa.

#### BIBLIOGRAFÍA

Ahumada, Pedro (2001), *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*, Valparaíso,

Álvarez, Juan Manuel (2008) "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias", en Sacristán, Gimeno, *et al.*, *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pp. 208-233.

Bloom, Benjamin (1981), *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo.

Denyer, Monique, Jacques Furnémont, Roger Poulain y Georges Vanloubeeck (2007), *Las competencias en la educación. Un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.

Díaz Barriga, Ángel (2009), *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz Barriga, Ángel (2006), "Enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio?", en *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, pp. 7-36.

Díaz Barriga, Frida (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGrawHill.



Dirección de Desarrollo Curricular (2010), *La evaluación en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica*, documento de trabajo.

Durand, Micheline-Joanne et Roch Chouinard (direction) (2006), *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*, Québec, Hurtubise HMH Itée.

Jaume, Jorba y Neus Sanmartín (2000), "La función pedagógica de la evaluación", en Margarita Ballester, et al., *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, Barcelona, Graó, pp.21-44.

Perrenoud, Philippe (2002), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Dolmen Ediciones.

Picaroni, Batríz (2009), *La evaluación en las aulas de primaria. Usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*, Grupo de Análisis para el Desarrollo-PREAL ([www.preal.org/Grupo3.asp?d\\_Noticia=251&d\\_Grupo=3](http://www.preal.org/Grupo3.asp?d_Noticia=251&d_Grupo=3), consultado mayo 2010).

Scallon, Gérard (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Québec, De Boeck.

Scriven, Micheal (1967), *The methodology of rvaluation*, Chicago, Rand-McNally.

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.