



La educación basada en competencias.

Una evaluación desde la mirada de los docentes de educación primaria

María Guadalupe García Casanova

Elvia Marveya Villalobos Torres

Universidad Nacional Autónoma de México

Universidad Panamericana

INTRODUCCIÓN

Ante la incorporación de las competencias en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica Primaria, es necesario plantear los nuevos retos para garantizar una formación básica de calidad, en el contexto de la Reforma Integral de Educación Básica Primaria (RIEB 2009) en el Sistema Educativo Mexicano. De manera que se esté en posibilidades de: Delimitar el concepto de competencia y precisar la terminología utilizada, Seleccionar un referencial de competencia susceptible de ser incorporada en la educación basada en competencias en la educación básica –primaria–, Proponer vías de intervención y criterios metodológicos para incorporar las competencias en la educación básica. Para ello es necesario conocer las representaciones mentales de los profesores sobre la incorporación de las competencias en la educación básica –primaria–, lo cual implica conocer: El saber teórico y experiencial que los profesores de primaria –de escuelas públicas y privadas– tienen sobre el tema, La valoración del interés o importancia de incorporar la educación basada en competencias, y Qué estrategias –institucionales, didácticas o de acción educativa concreta– se consideran más apropiadas para la adquisición y desarrollo de las competencias básicas.



METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación evaluativa con enfoque formativo (McMillan y Schumacher, 2005: 557-578) que ahora reportamos está centrada en lo que muestran y perciben los profesores de la enseñanza primaria, la cual pretende evaluar una práctica educativa desde la mirada de los docentes a través de los siguientes cuestionamientos: ¿qué saben de las competencias?, ¿qué aplican de ellas realmente en su práctica cotidiana? ¿qué apoyo ofrecen los libros de la etapa experimental? y ¿qué necesidades tienen los profesores de educación primaria? Sustentada en una metodología mixta –cuantitativa-cualitativa-, la investigación se realizó con una muestra de profesores de escuelas primarias públicas y privadas, la que consideramos constituye, de manera consistente, un acercamiento al fenómeno de estudio. La selección de los profesores atendió a la posibilidad de acceso a las escuelas y a la disponibilidad de participación por parte de los docentes. Los nombres de los profesores se omiten para cumplir con el requisito de anonimato solicitado por los participantes.

Dicha muestra representa cualitativamente la población al incluir siete escuelas de 6 de las 16 delegaciones del Distrito Federal y 58 del total de 94 profesores, como se muestra a continuación:

No.	Nombre de la escuela	Tipo de escuela	Número total de docentes	Número de docentes incluidos en la muestra	Delegación
1	Escuela Primaria Candor Guajardo	Pública	12	10	Álvaro Obregón
2	Escuela Primaria Fray Antonio Marzil de Jesús	Pública	12	7	Coyoacán
3	Escuela Pública Independencia	Pública	12	8	Benito Juárez
4	Escuela Primaria Atlapulco	Privada	6	6	Xochimilco
5	Centro Escolar Cedros	Privada	29	7	Álvaro Obregón
6	Centro Escolar Yaocalli	Privada	8	7	Tlalpan
7	Colegio Civilización	Privada	15	13	Miguel Hidalgo
TOTAL			94	58	



7, 8 y 9 de Octubre de 2010

La técnica de recolección de información se realizó a través de un cuestionario abierto que incluía dos secciones. La primera sección constituye la parte cuantitativa a través de datos que nos permitieron caracterizar la muestra. La segunda sección que constituye la parte cualitativa, consta de 29 preguntas abiertas que posibilitaban la extensión necesaria de sus respuestas. Se diseñaron para obtener información que determinara, además de la posesión de conocimientos sobre las competencias, como valoran la importancia didáctica de su instrumentación de las competencias y las vías preferentes de intervención educativa. El diseño de dichas preguntas responde al conjunto de criterios e indicadores que pretendíamos analizar, los cuales se presentan a continuación:

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

POSESIÓN DE SABERES DOCENTES EN TORNO A LA EBC	APLICACIÓN DE HABILIDADES DOCENTES EN LA EBC	ACTITUD DE LOS MAESTROS HACIA LA EBC	UTILIDAD DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS DE LA EBC	NECESIDADES DETECTADAS EN LOS MAESTROS PARA UNA EBC
---	---	---	--	--

INDICADORES

Contenidos Declarativos	Planeación	Aceptación al cambio	Acerca del libro del alumno	En los profesores en general
Contenidos Procedimentales	Acción	Crítica sustentada	Acerca del libro Del profesor	En sí mismo
	Evaluación	Opinión propositiva		



ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA SECCIÓN 1. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN.

De acuerdo con la primera sección del cuestionario, el grupo de participantes presenta las siguientes características¹: 3 poseen maestría, 2 especialización, 32 licenciatura en educación básica y 17 son profesores de educación primaria o normalistas. Especificaron género 14 hombres y 26 mujeres. Presentan una experiencia docente promedio de entre 7 y 23 años.

RESULTADOS

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA SECCIÓN 2. EVALUACIÓN DE LA EBC

Es importante mencionar que lo reportado en este foro académico constituye una breve síntesis de los resultados que fueron amplios y esclarecedores, sin embargo, debido a la restricción del espacio, sólo mencionaremos sintéticamente lo más significativo. El análisis de los resultados de ambas secciones se establece de acuerdo a los dos tipos de escuelas: pública y privada, con el propósito de determinar algunas diferencias. Las referencias de las respuestas de los participantes se establecen mediante un código que indica inicialmente el número de participante v.g. "P1", el tipo y número de escuela "PUB1" y finalmente el cuestionamiento al que se hace alusión "C10".

Categoría 1. "Posesión de saberes docentes en torno a la EBC". Los profesores de escuelas públicas y privadas conocen, en su mayoría, qué organismos internacionales determinan las competencias a desarrollar. Esencialmente, refieren a la UNESCO y a la OCDE, pero confunden documentos con acuerdos. Una tercera parte, refiere a la SEP como organismo que emite las políticas públicas en educación. Los profesores de primaria del sector público y privado conocen únicamente lo básico acerca de la RIEB. En general, mencionan que es una reforma centrada en competencias, con las palabras "Enfoque sobre competencias para la vida" (P36-PRIV5-C2). También están conscientes de que la Reforma busca lograr

¹ No coincide la sumatoria de las características debido a que algunos profesores no contestaron ciertos indicadores.



una articulación de la educación básica, que se trabaje por proyectos con base en la transversalidad: “Trabajar por proyectos, articulación de la educación básica, manejo de transversalidad” (P19-PUB3-C2), “Manejo de transversalidad en los contenidos” (P28-PRIV4-C2), “Se articula con el plan y los programas de preescolar y secundaria” (P1-PUB1-C2). Más de la mitad de los profesores saben que los pilares de la educación propuestos por la UNESCO forman parte importante de la RIEB: “Aprender a aprender, aprender a saber, aprender a vivir juntos” (P46-PRIV7-C2). Casi todos definen a la competencia como un aprendizaje integral, además de confundirla al considerarla como “CONJUNTO” de conocimientos, actitudes y habilidades: “Es el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias y principios que se ponen en juego para resolver un problema” (P32-PRIV5-C3) También fue común que la mayoría utilice el concepto como sinónimo habilidad: “Es el desarrollo de habilidades y destrezas que debe tener el ser humano para aprender a ser y desenvolverse en su vida cotidiana de forma eficaz” (P31-PRIV4-C3). En cuanto a las características de las competencias, la cuarta parte de los profesores aseguran que éstas deben de promover el aprendizaje permanente, deben de ser contextuales, multifuncionales, aplicables, integradoras y medibles, además de que deben tomar en cuenta la realidad del alumno para crear situaciones de aprendizaje: “Promueve el aprendizaje permanente” (P29-PRIV4-C5), “Su contenido debe ser transferible” (P33-PRIV5-C5), “Deben ser adecuadas al desarrollo físico y mental del niño, ser flexibles para responder a diferentes necesidades y objetivos” (P51-PRIV7-C5). Mayoritariamente los profesores opinan que las competencias: “se desarrollan, y el profesor funge como facilitador en la optimización de ese desarrollo” (P45-PRIV6-C4). Sin embargo, una minoría considera que éstas se enseñan o: “se adquieren durante el transcurso de vida de una persona de acuerdo a las necesidades que presentan” (P2-PUB1-C4). En cuanto a diferencias entre la enseñanza tradicional y la basada en competencias, los profesores opinan que en la primera el alumno es un mero receptor y no un constructor como lo es en la EBC: “En el enfoque tradicional el maestro transmite información y el alumno de forma pasiva recibe la información” (P41-PRIV6-C6), en ese mismo papel de receptor, el alumno está obligado a escuchar únicamente y “se recurre principalmente a la memorización, repetición con modelos ya establecidos” (P17-PUB2-C6). La mayoría de los profesores



considera que el tipo de contenido que se privilegia con la RIEB es el declarativo, con las palabras: “los contenidos de disciplina” (P4-PUB1-C8), aunque en realidad, explicar las diferentes aristas de esta confusión nos llevaría a desarrollar otra investigación. Preguntándoles en específico sobre el papel del alumno en la EBC, los profesores opinan que es “el de constructor de sus conocimientos según sus necesidades” (P8-PUB1-C17) y que por tanto debe manifestar una “participación activa para construir su propio conocimiento” (P9-PUB1-C17), y “es protagónico en el proceso educativo es el principal responsable de construir conocimientos” (P21-PUB3-C17). Por otro lado, al cuestionarlos sobre el papel del profesor en la EBC, aseguran que es quien debe “orientar y movilizar el conocimiento” (P26-PRIV4-C18), pero nunca mencionan que también debe de propiciar la movilización de los contenidos actitudinales y procedimentales. Consideran que el profesor es un guía, así como el “encargado de buscar estrategias” (P5-PUB3-C18), un mediador “... guía, mediador, facilitador, conductor, apoya” (P5-PRIV3-C18). También se les cuestionó sobre las competencias que debe poseer un profesor de la EBC, a lo que curiosamente respondieron con las mismas competencias descritas en la respuesta anterior.

Categoría “Aplicación de las habilidades docentes”. De acuerdo a lo reportado por la mayoría de los profesores de escuelas públicas, la “Planeación” está determinada predominantemente por su apego al plan, los programas, el libro de texto y el bloque correspondiente, mientras que algunos profesores consideraban otros criterios: “de acuerdo a las características de los alumnos y necesidades” (P1-PUB1-C10), “dependiendo de las necesidades del grupo” (P13-PUB2-C10). Sólo uno de los profesores considera ambos aspectos: “fijándose en el programa de estudio. Partiendo de los conocimientos previos” (P11-PUB2-C10). Por su parte, los profesores de escuelas privadas, presentaron una tendencia a considerar el libro de texto como guía de la planeación. Uno solo de estos profesores respondió: “los dosifico y que estén basados en el número real de las semanas de clase de acuerdo al plan de estudio, 1994 ya que el 2° aún ni entra la reforma y lo he adaptado poco a poco y tomo en cuenta la transversalidad” (P28-PRIV4-C10). Es interesante observar que este profesor tácitamente explica que no ha aplicado la reforma. Con respecto a la importancia porcentual de los tipos de contenido, la mayoría de los maestros de escuela pública mostró desconocerlos –declarativos, procedimentales y



actitudinales– (Castillo y Cabrerizo, 2007: 64-75), debido a que sus respuestas hicieron referencia a las asignaturas. Los profesores de escuela privada mostraron una tendencia muy parecida, puesto que de los 33 participantes, sólo cuatro hicieron referencia a los tipos de contenidos, aunque denominándolos de manera diferente: “Conceptuales 50%, formativa 25%, habilidades 25%” (P40-PRIV6-C9), “Conceptuales 30%, actitudinales 40%, procedimentales 30%” (P5-PRIV6-C9). Como observamos, la ponderación de los contenidos a formar presenta variantes que tienen que ver con la importancia que denota la EBC por los contenidos actitudinales. Vale la pena mencionar que de los 33 profesores de escuelas privadas, 6 la dejaron sin contestar y 7 respondieron un número porcentual sin asignarlo a ningún tipo de contenido, lo que demuestra su desconocimiento. El indicador “Acción”, exploró las competencias y estrategias didácticas que los profesores participantes admiten desarrollar efectivamente con sus alumnos. La mayoría de los profesores de escuela pública evocó las competencias para la vida (Plan de Estudios de la Educación Primaria, 2009) o genéricamente las que expresan los pilares de la educación (Delors *et al*, 1996: 89-103) que constituyen parte de las competencias básicas² y de las competencias genéricas³. Así las cosas, implica, a nuestro juicio, que las competencias disciplinares⁴ no están siendo consideradas. Situación que puede explicarse debido a partir de los cursos de inducción a las competencias, son esas muestra de lo que tiene más impacto en los profesores. La situación se mantuvo igual en lo que refirieron los profesores de escuelas privadas. El cuestionamiento “Mencione tres estrategias didácticas para desarrollar las competencias...” que implicaría idealmente el diseño de secuencias didácticas para la construcción del conocimiento, denotó resultados interesantes. Aunque 3 de los 25 profesores de escuelas públicas la dejaron sin contestar, la mayoría de los restantes se enfocaron en la participación respetuosa y de libre expresión en parejas o grupales a través de dinámicas lúdicas, en las cuales privilegiaron la asignatura de español, la relación con la comunidad y el uso de las herramientas tecnológicas; y sólo uno de ellos, expresó “conocer los conocimientos

² Que constituyen destrezas necesarias para que cualquier persona pueda realizar un trabajo.

³ Son los desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva, por ejemplo: la habilidad para analizar e interpretar información, organizar el propio trabajo y el de los demás, investigar, planear, trabajar en equipo.

⁴ Las que se refieren a los saberes y procedimientos técnicos vinculados a una función productiva concreta, consideradas como parte de la formación de las competencias específicas.



previos de los alumnos, cuestionar para obtener una respuesta, uso de la investigación, la puesta en práctica de sus conocimientos. (mediante ejercicios)” (P19-PUB3-C11). La gran mayoría de las respuestas de los maestros de escuela privada, igualmente especificaron técnicas de participación grupal como lluvia de ideas, debates y exposiciones de los alumnos. A diferencia de los profesores de escuela pública, dos de ellos incluyeron la autoevaluación del alumno y la coevaluación como parte de la secuencia didáctica. Incorporación que resulta significativa, puesto que esperaríamos que la mayoría de los profesores la consideraran parte de las estrategias didácticas, son sólo dos de ellos los que la conciben así. Interesante es notar que la exposición quedó desterrada de las estrategias docentes, desconociendo que no todo el conocimiento se puede descubrir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El indicador “Evaluación” aportó datos relevantes cuyo análisis mostró que casi la totalidad de los profesores de ambos tipos de escuela, presentan el error clásico de concebir la calificación “cuantitativa” resultado de un examen de conocimientos como característica de la enseñanza “tradicional”. Lo anterior denota que los “exámenes de aprovechamiento” no son considerados como parte de la evaluación de las competencias. Inferencia que nos fue confirmada, debido a que sólo uno de los profesores se aproximó a la explicitación de los tres tipos de contenidos al responder: “Evalúo cognoscitivamente (resolución de conflictos), afectivamente (participación), habilidades (evidencias)...” (P13-PUB2-C14). Con respecto a la autoevaluación del alumno, 56 de los 58 participantes (de ambos tipos de escuela) la consideraron significativa tanto para el alumno como para el profesor. Sin embargo, no fue parte de los instrumentos que emplean con sus alumnos. Sólo dos de los profesores manifestaron sus dudas, al evaluarla como “positiva, aunque la mayoría de los alumnos no realiza una verdadera autoevaluación” (P15 y 16-PUB2-C16), comentario que nos remite a la autoevaluación incluida en el libro de texto. Asimismo, aunque los profesores incluyeron diversos tipos de evaluación como las rúbricas, las participaciones en proyectos, investigaciones, construcción de mapas mentales, etcétera, sólo cerca de la tercera parte de los profesores consideraron los “exámenes escritos” como parte de la evaluación de competencias, lo que implicaría una incongruencia debido a que los alumnos no están preparados para los exámenes tipo ENLACE.



7, 8 y 9 de Octubre de 2010

Categoría “Actitud de los maestros hacia la EBC”. A diferencia de los indicadores de las demás categorías, que se diseñaron previamente a la recopilación de los datos; las de ésta, se determinaron en función de las respuestas. Primeramente se observó que de los 58 participantes, 13 (5 de públicas y 8 de privadas) no quisieron responder al cuestionamiento: “¿Está usted de acuerdo con la EBC? ¿por qué?”. No obstante ello, en su mayoría, los maestros de escuela pública están de acuerdo con la RIEB, argumentando que se formarán mejores personas, que respondan a las situaciones que les presente la vida, pues ésta forma alumnos reflexivos, evita la enseñanza memorística, busca diferentes formas de aprendizaje y permite integrarse a las exigencias de un mundo globalizado. Mientras que la “Crítica sustentada”, es representada por 4 de los profesores que no están de acuerdo o sólo parcialmente, debido a que “... pues de manera general he sabido que sirven para reforzar el modelo para crear mano de obra barata” (P9-PUB1-C26), o “... desafortunadamente a los profesores nos hace falta preparación” (P16-PUB2-C26), o bien debido a que “... yo que creo que antes de poner en práctica una reforma primero deberían darnos buenas capacitaciones para desempeñar correctamente nuestra labor” (P25-PUB3-C26). Con respecto a los profesores de escuelas privadas, aunque presentaron 8 omisiones, la mayoría están completamente de acuerdo, aduciendo las mismas razones que los de escuela pública. Y sólo uno de los participantes presentó desacuerdo: “no, porque desafortunadamente cuando al alumno pasa a cierto nivel lo evalúan diferente” (P53-PRIV7-C26), lo que implica que su desacuerdo está en función de que en los niveles subsecuentes no se ha establecido la reforma. Consideramos que es muy importante notar que, aunque es una minoría la que disiente, ofrece argumentos que implican la necesidad de una actividad heurística posterior. En cuanto a la “Opinión propositiva”, tanto los que están a favor como en contra, de escuelas públicas como privadas, plantean la necesidad de una formación sólida y clara a través de cursos de formación sobre competencias previos a la necesidad de aplicarla en práctica docente. De manera que las sugerencias refuerzan la necesidad de formación sobre las competencias a través de cursos de actualización: “que haya cursos con actividades funcionales en la práctica docente” (P15-PUB2-C28), “... pues no nos hacen llegar información ni los materiales y los cursos necesitan de capacitadores



adecuados en tiempo y forma...” (P27-PRIV4-C28). Reflexionan también sobre la utilización del tiempo, ya que “... necesito mucho tiempo para desarrollar esas capacidades básicas en mis alumnos” (P14-PUB2-C28), y también llaman a cuestionar las competencias con argumentos como: “que se adapte a la idea de México, que no sólo se acepten las recomendaciones de un organismo internacional, sino que sí vean las necesidades de nuestro país. Deberíamos seguir programas actualizados y no los que dieron resultado en Europa hace 20 años” (P37-PRIV5-C28).

Categoría “Utilidad de los materiales educativos de la EBC”. El indicador “Acerca del libro del alumno” intentaba conocer la opinión acerca del libro de texto, sin embargo, cerca de la mitad de profesores, tanto de escuelas públicas como privadas, no los conocían. A pesar de ello, el resto aportó información que conviene analizar⁵, por ejemplo, ante el cuestionamiento sobre si el libro desempeña el papel que le corresponde, fue significativo lo siguiente: “Sí, pero todo depende de la asignatura, son muy áridos los de matemáticas, porque dan por hecho que el niño sabe” (P13-PUB2-C22), respuesta complementada así: “... no se desarrollan las competencias con el proceso empleado, se necesita la explicación tradicional para acceder a ellas” (P6-PUB1-C22). Los argumentos empleados por los profesores dan cuenta de un elemento sustancial, que convendría cuidar: ante la exigencia de la construcción del conocimiento por el alumno, el libro puede terminar como cuaderno de actividades y no cumplir su función sustancial como libro de texto (Parcerisa, 2007: 82; Stevenson, 2004: 28-38), el cual requeriría de cierta explicación formativa seguida de actividades o a la inversa, y no sólo de actividades. El indicador “Acerca del libro del maestro” no proporcionó información debido a que no lo conocen los profesores de la mayoría de las escuelas participantes.

Categoría 5 “Necesidades detectadas en los maestros para una EBC”. Dentro de las necesidades de los profesores en general con respecto a una EBC cabe destacar su necesidad afectiva, pues éstos se encuentran presionados por el proceso de cambio que están viviendo, presentan temor ante ese cambio, pues están angustiados por no conocer sobre competencias. Aseguran que es difícil el

⁵ En el caso de Matemáticas, sólo se piloteó un cuaderno de actividades, debido a que todavía no estaba listo el libro de texto.



cambio: “es difícil romper paradigmas, pues el cambio produce miedo” (P29-PRIV4-C26), más aún si no existe un verdadero compromiso. En resumen, los profesores muestran estar algo disgustados por el cambio y la incertidumbre: “molestos, porque no ha habido alguien que explique el funcionamiento de la EBC” (P13-PUB2-C26), pero nunca mencionan el conflicto cognitivo al que están invitados a participar y los beneficios que éste les puede traer el intentar resolverlo por sí solos. Con respecto a las competencias docentes que posee personalmente cada profesor, sólo uno logró contestar la pregunta de manera correcta, es decir, asegura que él tiene competencia comunicativa, empática y lógica (P1-PRIV2-C19). Los demás identifican “tareas o funciones” que tienen que realizar y las confunden con competencias, poniéndolas también como objetivos educativos: “mediación, uso de los TIC’s, procesamiento de la información, dar coaching” (P9-PUB1-C20). Respecto a las necesidades que tienen los profesores de educación básica frente a la EBC la gran mayoría refiere que debe seguir en constante actualización y capacitación, “estar a la vanguardia con la didáctica” (P45-PRIV6-C28). También opinan que “se requieren más materiales e instrumentos didácticos” (P44-PRIV6-C28) y un “manejo de estrategias de motivación” (P42-PRIV6-C28), lo que resulta de vital importancia, pues mostrar una buena actitud ante el aprendizaje es básico para que éste se dé de manera óptima. Los maestros han sufrido las exigencias que la EBC requiere para su planeación y realización. Por un lado han tenido que actualizarse y capacitarse, lo que implica tiempo y esfuerzo: “tomar más cursos de actualización” (P26-PRIV4-C27), “mayor capacitación” (P39-PRIV6-C27) y “estar a la vanguardia” (P42-PRIV6-C27), Pero, por otro lado, les ha exigido abrir su mente, romper paradigmas y, por tanto, cambiar su modo de impartir clase y su actitud ante ella: “cambiar de mentalidad” (P29-PRIV4-C27), “abrirme a esta nueva experiencia” (P57-PRIV7-C27), “cambiar de actitud frente al grupo” (P14-PUB2-C27) y “cambio en la forma de dar clase” (P52-PRIV7-C27).

Conclusiones

Los profesores de primaria necesitan tener conocimiento, sobre la tarea que desarrollan los Organismos Internacionales al “recomendar” las directrices que requieren seguir los sistemas educativos en el mundo. Los profesores de educación primaria conocen los conceptos básicos que están implicados en RIEB 2009,



aunque los tienen desvinculados, fragmentados y carecen del conocimiento que les exige el diseño de estrategias. Es innegable que un profesor de primaria que se muestra incapaz de conceptual lo que es una competencia, no podrá llevarla a la práctica. Si bien, los profesores han asimilado los conceptos fundamentales del discurso oficial de la educación basada en competencias, aún no saben extrapolar de éste los elementos didácticos a tomar en cuenta para el diseño estratégico de la acción educativa concreta en el aula. A pesar de la aceptación que muestran los profesores a los cambios que implica la RIEB, se encuentran frustrados porque no es clara la manera de llevar a la práctica los procedimientos que se les han explicado de manera general y sin vinculación con su práctica docente, nivel educativo ni asignatura específica. Sólo la mitad de los profesores conoce los materiales, de manera que la valoración de ellos tiene sesgos de opinión infundada. Además, no se asumen como el estratega protagonista de su propio quehacer educativo, sino que depende de terceros, como los planes, los programas, los materiales educativos, entre ellos, siguen predominantemente las secuencias didácticas explicitadas en el libro. Los profesores demandan talleres para “aprender a hacer”, mas que cursos teóricos, en los cuales se instruye sobre el discurso oficial con un lenguaje inoperable para la práctica.

FUENTES

- CASTILLO, S y J. Cabrerizo (2003): *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid, Pearson Educación.
- DELORS, J. et al (1997): *La educación encierra un tesoro*. México, UNESCO. (Educación y Cultura para el Nuevo Milenio).
- MCMILLAN, J. y S. Schumacher (2005): *Investigación educativa*. Madrid. Pearson Educación.
- PARCERISA, A. (2007): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona. Graó. (Biblioteca del Aula, 105).
- PERRENEUD, P. (2005): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó. (Biblioteca del Aula, 196).



7, 8 y 9 de Octubre de 2010

STEVENSON, A. (2004): *Evaluación de textos escolares desde la perspectiva constructivista*. Lima, Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú/CISE. (Serie: Cuadernos de Educación).

