0

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011

**Índice**

[**LAS COMPETENCIAS................................**](#link_bookmark_9)

[**MARCO LEGAL Y NORMATIVO ................................................................................................... 3**](#link_bookmark_0)

[**INTRODUCCIÓN ........................................................................................................................ 5**](#link_bookmark_1)

[**SÍNTESIS ................................................................................................................................... 8**](#link_bookmark_2)

[**LINEAMIENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ................................................................... 9**](#link_bookmark_3)

[**CONSTRUCTIVISMO ................................................................................................................ 11**](#link_bookmark_4)

[Condiciones y principios del constructivismo ................................................................................... 13](#link_bookmark_5)

[La actividad de aprendizaje ............................................................................................................... 16](#link_bookmark_6)

[El trabajo colaborativo ...................................................................................................................... 18](#link_bookmark_7)

[La asesoría como actividad ............................................................................................................... 20](#link_bookmark_8)

[**................................................................................ 24**](#link_bookmark_9)

[Antecedentes de  las competencias en el mundo ............................................................................ 24](#link_bookmark_10)

[Características de las competencias y sus implicaciones .................................................................. 27](#link_bookmark_11)

[**EVALUACIÓN .......................................................................................................................... 33**](#link_bookmark_12)

[Evaluación diagnóstica, sumativa y formativa: las tres funciones del proceso evaluativo .............. 34](#link_bookmark_13)

[**EVALUACIÓN AUTÉNTICA ........................................................................................................ 40**](#link_bookmark_14)

[Estrategias de evaluación auténtica  y las tres funciones de la evaluación ...................................... 45](#link_bookmark_15)

[Evaluación auténtica y el desarrollo de competencias ..................................................................... 47](#link_bookmark_16)

[Evaluación de competencias ............................................................................................................. 49](#link_bookmark_17)

[Actividades y tareas significativas ..................................................................................................... 52](#link_bookmark_18)

[Tablas de cotejo ................................................................................................................................ 57](#link_bookmark_19)

[Escalas de clasificación ...................................................................................................................... 59](#link_bookmark_20)

[Rúbricas ............................................................................................................................................. 61](#link_bookmark_21)

[Diseño de una rúbrica ....................................................................................................................... 66](#link_bookmark_22)

[Portafolios ......................................................................................................................................... 68](#link_bookmark_23)

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          1

[Registro anecdótico ........................................................................................................................... 71](#link_bookmark_24)

[Asignación de la calificación final ...................................................................................................... 73](#link_bookmark_25)

[Consideraciones finales ..................................................................................................................... 75](#link_bookmark_26)

[Conceptos clave a manera de resumen ............................................................................................ 76](#link_bookmark_27)

[**BIBLIOGRAFÍA ......................................................................................................................... 78**](#link_bookmark_28)

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          2

**MARCO LEGAL Y NORMATIVO**

En los últimos años, el tema de la evaluación se ha presentado como uno de los ejes de mayor

importancia en el ámbito educativo porque permite conocer el nivel de calidad que guardan

diversos rubros de la educación, como el nivel de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, la

pertinencia de los programas de estudio con respecto a las necesidades actuales de la sociedad y

el servicio que presentan los planteles, entre otros.

El proceso evaluativo es la base principal para la toma de decisiones cuyo propósito es

mejorar todas las áreas de los servicios de las diversas instancias educativas. En este sentido,

existen varias disposiciones normativas que aluden y dan fundamento a la evaluación dentro del

ámbito educativo, entre las que se encuentran la Ley General de Educación, el Plan Nacional de

Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Desarrollo 2007-2012 y el Reglamento Interno de

la Secretaría de Educación Pública**.**A continuación se especifica la aportación que arroja cada uno

de estos documentos a la normatividad educativa.

La**Ley General de Educación** (Sección 4; Artículos 29, 30 y 31) refiere la necesidad de

realizar evaluaciones. Considera que la evaluación que realicen las autoridades educativas debe

ser sistemática y permanente, cuyo propósito sea recabar la información necesaria y llevar a cabo

los procesos de evaluación que permitan medir el desarrollo y los avances de la educación en cada

entidad

federativa,   asimismo,

las

instituciones  educativas

deben  otorgar

facilidades

y

la

colaboración  de  estudiantes,  docentes,  directivos  y  demás  participantes  en  los  procesos

educativos.

En el **Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012** (Eje 3; Objetivo 9; Estrategia 9.1) se instruye

a  *Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos,*

*de desempeño de los maestros, directivos, supervisores y jefes de sector, y de los procesos de*

*enseñanza y gestión en todo el sistema educativo*, en este contexto se considera a la evaluación

como *una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación*.

Por su parte, en el **Programa Sectorial de Educación 2007-2012** (Objetivo 1; apartado 1.8)

se instruye que se debe *elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel*

*de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al*

*desarrollo nacional*; para ello es necesario *establecer herramientas que proporcionen información*

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          3

*sobre  el  desempeño  del  personal  docente  en  las  distintas  modalidades  y  que  les  permitan*

*identificar  sus  áreas  de  oportunidad*.  En  este  sentido  se  contempla  a  la  evaluación  como  *un*

*instrumento fundamental en el análisis de la calidad, la relevancia y la pertinencia del diseño y la*

*operación  de  las  políticas  públicas  en  materia  de  educación*,  cuyos  indicadores  deben  *ser*

*pertinentes y redundar en propuestas de mejora continua*. De esta manera, la evaluación debe

contemplarse  desde  tres  dimensiones:  1)  como  ejercicio  de  rendición  de  cuentas,  2)  como

instrumento de difusión de resultados a padres y madres de familia y 3) como sustento del diseño

de las políticas públicas.

Finalmente, el**Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública**(Capítulo VIII;

Artículo 26), dentro del apartado de las atribuciones específicas de las Direcciones Generales y

demás unidades administrativas, en lo correspondiente a la Dirección General del Bachillerato,

establece que ésta debe  *Proponer programas y políticas para elevar la calidad en los servicios que*

*se prestan en las instituciones educativas del nivel bachillerato* entre los que se encuentran la

evaluación.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          4

**INTRODUCCIÓN**

Diversas propuestas curriculares y pedagógicas han planteado la necesidad de proporcionar a los y

las   estudiantes

una

educación

integral

que

les

brinde

oportunidades

para

desarrollar

conocimientos, habilidades y actitudes acordes a las exigencias de un mundo en constante cambio

social  y  tecnológico.  Las  propuestas  educativas  recientes  se  han  planteado  formar,  en  el

estudiantado, competencias para la vida que los conduzcan a ser autónomos y autorregulados en

su

aprendizaje

permanente,

eficaces

y

profesionales

en

su

desempeño

profesional,

y

participativos, respetuosos, colaborativos y propositivos en su rol de ciudadanos. Para ello, los

diversos niveles educativos han elaborado un perfil de egreso que integra las competencias para la

vida que la totalidad de estudiantes debe tener al término de sus estudios en un determinado

nivel, mismas que también requieren ser evaluadas.

El tema de las competencias ha generado opiniones encontradas en el ámbito educativo,

pero ha ido ganando terreno en diversas propuestas pedagógicas a nivel nacional e internacional.

Se trata de un término relativamente nuevo en educación que sin embargo, su estudio y análisis

ha generado diversas concepciones que coinciden en varios aspectos. Pero su desarrollo dentro

del aula, así como su evaluación, presentan ciertas complejidades particulares debido a que su

implementación  exige  cambios  en  las  prácticas  educativas,  y  en  las  concepciones  que  la

comunidad educativa tiene sobre diversos aspectos, tales como la enseñanza, el aprendizaje, la

planeación y la evaluación, sólo por citar algunos ejemplos.

La evaluación como práctica educativa no ha permanecido estática. A lo largo del tiempo

se han presentado diversas concepciones de evaluación y en cada una de ellas subyace una forma

de pensamiento, una forma de interpretar la realidad acorde a un momento histórico donde se

pone especial interés en determinados objetos de evaluación. Con el enfoque de competencias en

educación, el objeto de evaluación tiene tres facetas (conocimientos, habilidades y actitudes) que

deben contemplarse en la evaluación,  la enseñanza y en su respectiva planeación.

El enfoque de desarrollo de competencias requiere la adopción de métodos de enseñanza

acordes con el perfil de estudiante que se pretende formar. Esto requiere que los y las docentes

implementen ciertos cambios en los niveles epistemológico, metodológico y práctico. Por un lado,

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          5

se  requiere  reflexionar  sobre  la  práctica  docente  con  el  fin  de  identificar  y  analizar  las

1

2

1

2

  El  conocimiento  declarativo  se  refiere  al  conocimiento  memorístico  principalmente  y  distingue  dos  tipos  de

concepciones que se poseen sobre la forma en que los maestros consideran que se aprende y se

enseña un determinado contenido . Por otro lado, se requiere la adquisición de nueva información

que enriquezca la praxis de la enseñanza además del desarrollo de una evaluación acorde a las

nuevas prácticas de docencia.

La evaluación debe considerar diversos aspectos, como la implementación de una nueva

actitud  hacia  la  recopilación  de  información  sobre el  logro  de  los  y  las  estudiantes,    nuevos

formatos para recabarla e implementar la planeación del proceso, donde la evaluación se diseñe e

implemente para servir a maestros y maestras, teniendo como beneficiarios a los estudiantes

(Cizek, 1997).

La congruencia entre la enseñanza y la evaluación es fundamental, pues de ello depende la

forma en que se propicia, desarrolla y valora el aprendizaje de estudiantes. Por ejemplo, una

enseñanza  cuyo  propósito  sea  el  dominio  de  información,  se  limitará  en  su  evaluación  a  la

corroboración de conocimientos declarativos . Por el contrario, una enseñanza cuyo propósito sea

desarrollar competencias, requerirá de un modelo de evaluación diferente, pues al componerse de

conocimientos, habilidades y actitudes, se deben generar oportunidades para que el estudiante

muestre

lo   aprendido

en

estos

rubros

al   desempeñar

una

actividad

con

características

particulares.

De esta manera, la evaluación de competencias requiere de una evaluación alternativa a la

tradicional, que  integre conocimientos, habilidades y actitudes de los y las estudiantes en el

desempeño de una actividad específica, proporcionando simultáneamente información útil tanto a

docentes como a estudiantes acerca de tal desempeño.  De esta manera se requiere alejarse de la

evaluación tradicional, que únicamente aborda conocimientos declarativos (conocimientos sobre

qué es algo, por ejemplo, las definiciones) mediante pruebas objetivas o de lápiz y papel (que son

aquellas cuyos ejercicios o preguntas tienen sólo una respuesta precisa). Educar por competencias

requiere  de  una  evaluación  alternativa,  para  lograrlo  es  necesario  analizar  las  situaciones  de

 Este ejercicio reflexivo debería incluir el componente de género, esto es, el análisis sobre cómo se podría fomentar la   
equidad de género en la vida escolar.

conocimiento: conocimiento factual, que hacen referencia a fechas, personajes, datos, acontecimientos, hechos, etc., y

conocimiento conceptual, referente a los conceptos que maneja el estudiante de una determinada disciplina.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          6

aprendizaje propuestas durante la enseñanza para determinar las competencias que ésta logra

promover.

La evaluación auténtica es una manera alternativa de evaluar que se considera en este

documento como sustituto de la manera tradicional. La evaluación auténtica se centra en los

procesos de aprendizaje y se interesa en que sea el estudiante quien asuma la responsabilidad de

su propio aprendizaje (Ahumada 2005). Este tipo de evaluación propone una serie de técnicas de

recolección  de  información    cuyo  diseño  y  empleo  requieren  de  conocimiento,  flexibilidad  y

práctica  constante  de  los  docentes,  pues  el  dominio  de  su  ejecución  necesita  ser  revisado

constantemente para su mejoramiento.

En  este  sentido,  la  estructura  del  presente  documento  es  como  sigue:  primero  se

identifican cinco lineamientos de evaluación del aprendizaje promovidos por la Dirección General

del Bachillerato (DGB). Cada uno de ellos se acompaña de una breve explicación que  sintetiza los

aspectos teóricos que los fundamenta, mismos que se desarrollan a lo largo del documento. En

seguida se exponen aspectos teóricos sobre el constructivismo como información de apoyo para

sustentar la enseñanza. Posteriormente se desarrolla el tema de las competencias haciendo un

recorrido  desde  la  postura  de  algunos  organismos  internacionales,  hasta  su  adopción  en  la

Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Inmediatamente después se desarrolla

el tema de la evaluación seguido por los postulados y características de la evaluación auténtica,

donde se establece la relación que guarda esta última con el desarrollo de competencias, aunado

a su implicación para la enseñanza. Finalmente se presentan algunas estrategias para evaluar

competencias así como la manera en la que se implementan.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          7

**SÍNTESIS**

A continuación se presenta una síntesis de las razones que fundamentan los lineamientos de

evaluación  del  aprendizaje  estipulados  para  la  Educación  Media  Superior.  A  lo  largo  del

documento se expone con detalle cada uno de los rubros. 



La evaluación es un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es meramente

la verificación de que el aprendizaje ya ocurrió. Esto quiere decir que la evaluación debe

ayudar a que se consolide el aprendizaje.



El objeto a evaluar son las competencias, que se conforman de conocimientos, actitudes,

habilidades y de la capacidad para movilizarlos.



La

evaluación

tradicional

únicamente

abarca

conocimientos,

sin

embargo,

las

competencias  son  más  que  sólo  conocimiento,  además,  la  evaluación  tradicional  se

concibe únicamente como proceso verificacionista del mismo, dejando de lado el proceso

de consolidación del aprendizaje;  por lo tanto se requiere implementar otro tipo de

evaluación.



La evaluación auténtica es aquella que se enfoca en el proceso de aprendizaje sin olvidar

la  acreditación  del  mismo,  además,  con  este  tipo  de  evaluación  es  posible  abarcar

actitudes  y  habilidades  aunado  a  los  conocimientos;  por  lo  que  es  completamente

adecuada para formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          8

**LINEAMIENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

**1. La evaluación en el bachillerato general debe ser integral y su objeto de evaluación son las**

**competencias incluyendo todos sus componentes.**

La  evaluación  debe  contemplar  las  competencias  genéricas,  las  competencias  disciplinares  y,

según  el  sistema,  las  competencias  profesionales  en  conjunto.  La  evaluación  de  los  y  las

estudiantes  se  hace  integralmente,  esto  es,  que  toma  en  cuenta  todos  los  aspectos  de  las

competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) y no únicamente uno de ellos. De esta

manera,  la  sola  evaluación  de  conocimientos  o  de  procedimientos  no  hace  referencia  a  la

evaluación de competencias.

**2. La evaluación es parte integral de la enseñanza y del aprendizaje, por tal motivo su principal**

**función es la formativa.**La enseñanza y la evaluación trabajan en conjunción y se acompañan a lo

largo del proceso de aprendizaje. En este proceso, los maestros y maestras deben ejercer las tres

funciones de la evaluación: la diagnóstica, la formativa y la sumativa. La primera con el fin de

planear la docencia, la segunda como medio para lograr el aprendizaje significativo y la tercera

para asentar las calificaciones. La evaluación tiene una función formativa cuando se hace para que

tanto estudiantes como docentes posean información sobre cómo va el progreso del aprendizaje.

Cada actividad propuesta a lo largo del ciclo escolar es susceptible de evaluarse de este modo,

permitiendo hacer adecuaciones a la enseñanza durante diferentes momentos del ciclo escolar, a

la vez que se concientiza a los y las estudiantes de su progreso.

**3. La evaluación de competencias se desarrolla a través de actividades significativas.**

Las  competencias  se  demuestran  en  la  ejecución  de  actividades  significativas.  Éstas  son

situaciones y problemas lo más parecido posible a los que se presentan en las comunidades de

práctica reales; son actividades pertinentes, con trascendencia personal y social, que poseen cierto

grado  de  complejidad.  Este  tipo  de  actividades  exige  a  las  personas  la  movilización  de

conocimientos

previos,

información  actual  y

aprendizajes

en   desarrollo;   habilidades

para

solucionar problemas además de actitudes en la interacción con otros compañeros y compañeras.

Puesto que en las actividades significativas los estudiantes muestran un determinado grado de

desempeño movilizando sus recursos, éstas deben utilizarse frecuentemente para dar oportunidad

a los y las estudiantes para mejorar o mostrar nuevos desempeños.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          9

**4.  La  evaluación  debe  proporcionar  información  sobre  el  desempeño  de  los  estudiantes**

**mediante estrategias de evaluación auténtica**.

Se  requiere  de  información  donde  se  describa  el  grado  de  desarrollo  que  ha  alcanzado  una

persona a lo largo del ciclo escolar en el desempeño de actividades significativas. De este modo,

cada  actividad  significativa  genera  una  nueva  oportunidad  para  evaluar  el  progreso  de  las

personas mediante estrategias de evaluación auténtica, como son la recolección de evidencias

para un portafolios, ejercicios de coevaluación y autoevaluación, etc.  Este tipo de información

cualitativa no puede brindarse con la sola asignación de una calificación mediante exámenes de

conocimientos. No se rechaza el uso de pruebas objetivas, pero no se deben considerar como

único  criterio  de  evaluación,  ni  como  el  más  importante;  pues  el  enfoque  de  competencias

requiere que, además de conocimientos, se evalúen habilidades y actitudes.

Con  la  evaluación  auténtica  se  promueve  el  uso  y  diseño  de  herramientas  para  la

evaluación  que  den  cuenta  del  proceso  de  aprendizaje  de  los  estudiantes  o  que  recaben

evidencias sobre algún desempeño mostrado. Entre las herramientas para evaluar competencias

se encuentran principalmente los portafolios y las rúbricas.

**5.  El  proceso  de  evaluación  debe  promover  constantemente  la  evaluación,  coevaluación  y**

**autoevaluación**.

Maestras y maestros deben promover en el aula un clima de respeto para que toda persona tenga

la posibilidad de evaluar su propio desempeño y el de sus compañeros, promoviendo así una

cultura  de  la  evaluación  que  se  aleje  de  su  función  instrumental,  donde  las  personas  se

autoevalúan con estándares altos porque desean obtener promedios altos, sin importar la calidad

o el nivel de desempeño mostrado. Por el contrario se requiere promover en los bachilleres el

desarrollo de procesos metacognitivos que les permitan desarrollarse de manera autónoma en

diversas actividades.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          10

**CONSTRUCTIVISMO**

El constructivismo es una corriente de pensamiento en sicología, en la que confluyen básicamente

tres paradigmas, el cognoscitivista, el psicogenético y el sociocultural. Los tres poseen una larga

trayectoria teórica  ampliamente desarrollada a lo largo del siglo anterior y sus aportaciones se

han llevado al campo de la educación. Por su parte, el paradigma cognoscitivista, ha ofrecido

visiones sobre el aprendizaje como la aproximación estratégica propuesta por Flavell, Brown y

Paris, entre otros, y la teoría de la asimilación o el aprendizaje significativo de Ausubel (Hernández,

2006).  La  aproximación  estratégica  comenzó  con  los  estudios  sobre  estrategias  cognitivas  y

metacognición estableciéndose la posibilidad de promover la conciencia en los estudiantes sobre

lo que aprenden y cómo lo aprenden. Mientras tanto la propuesta del aprendizaje significativo

centra su atención en los contextos escolares reales, donde el aprendizaje se relaciona con el

aprendizaje previo, evitando así una incorporación arbitraria de los contenidos a su estructura

cognitiva.

Por otro lado, el paradigma psicogenético, propuesto por Piaget, se interesó en sus inicios

por aspectos epistemológicos privilegiando el estudio de la construcción del conocimiento en el

plano individual e interno (endógeno) y aporta conocimiento sobre la relación entre el proceso de

desarrollo  de  la  niñez  y  su  proceso  de  aprendizaje.  Finalmente,  el  paradigma  sociocultural o

sociohistórico,  una  propuesta  de  Vigotsky,   enfatiza  que  la  construcción  del  conocimiento  se

realiza en conjunto con otros (exógeno); proponiendo que la mediación sociocultural es esencial

para explicar el aprendizaje. En la tabla 1 se presentan las concepciones que cada paradigma tiene

sobre la enseñanza, el aprendizaje, el estudiante y el docente.

La visión constructivista del aprendizaje, enfatiza la concepción de  los estudiantes como

mentes activas que construyen su conocimiento, basándose en los elementos que han aportado

cada uno de estos paradigmas. De esta manera, el constructivismo se aleja de las nociones donde

se concibe al conocimiento como una copia o reproducción fiel del mundo y que se transmite a

estudiantes pasivos.  La siguiente cita sintetiza la visión constructivista del aprendizaje:

*..la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el*

*estudiante  selecciona,  organiza  y  transforma  la  información  que  recibe  de  muy  diversas  fuentes,*

*estableciendo relaciones entre dicha información y sus  ideas o conocimientos previos. Así, aprender un*

*contenido quiere decir que el estudiante le atribuye un significado, construye una representación mental por*

*medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental co mo*

*marco explicativo de dicho conocimiento.* (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; p. 32).

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          11

Tabla 1. Paradigmas y su concepción sobre la enseñanza, el aprendizaje, el estudiante y el docente

3

cognitiva  para aprender y

**Paradigmas**

**Enseñanza**

**Aprendizaje**

**Estudiante**

**Docente**

Cognitivo

Se orienta al logro de aprendizajes

Determinado por

Es un sujeto activo

Organizador de experiencias

significativos con sentido y al

conocimientos y

procesador de información

didácticas  que promuevan el

desarrollo de habilidades

experiencias previas. Las

que posee competencia

aprendizaje con sentido de

estratégicas generales y

representaciones y

3

los contenidos. Promotor de

específicas de aprendizaje.

significados se construyen

solucionar problemas.

estrategias cognitivas y

Parte de sus conocimientos

significativamente.

metacognitivas.

previos, nivel de desarrollo

cognitivo y su conocimiento

estratégico.

Psicogenético

Se centra en los bachilleres y

Determinado por el nivel de

Es un constructor activo de

Facilita y promueve el

enfatiza sus actividades, iniciativas

desarrollo cognitivo, a su

su propio conocimiento y el

desarrollo y autonomía de

y curiosidades para lograr su

vez, el aprendizaje

reconstructor de los

estudiantes, así como de

autoestructuración y

contribuye para lograr

distintos contenidos

crear una atmósfera de

autodescubrimiento en los

avances en el desarrollo

escolares a los que se

reciprocidad, respeto y

contenidos escolares.

cognitivo.

enfrenta.

autoconfianza en el aula.

Sociocultural

Los procesos educativos son foros

Proceso interactivo

Es un ser social, producto y

Es un agente cultural que

culturales en los que maestros,

mediante el cual el

protagonista de múltiples

enseña en un contexto

maestras, y estudiantes negocian,

estudiantado se aproxima a

interacciones sociales que

sociocultural determinado, y

discuten, comparten y

la vida intelectual de quienes

le permiten reconstruir y

es un mediador entre el saber

contribuyen a reconstruir los

los rodean.

coconstruir los saberes.

sociocultural y los procesos

códigos y contenidos curriculares,

de apropiación del

así como habilidades, actitudes,

conocimiento en el aula.

valores, normas., etc.

 La competencia cognitiva en este paradigma se entiende a través de diversos aspectos de naturaleza cognitiva que poseen y desarrollan las personas en una situación de

aprendizaje. Estos aspectos son: los procesos básicos de aprendizaje (atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información), la base de conocimientos

previos  de  tipo  declarativo  y  procedimental,  los  estilos  cognitivos  de  procesamiento  de  información  para  aproximarse  al  aprendizaje  o  enfrentar  tareas  académicas

(procesamiento superficial, profundo y estratégico), las atribuciones que emplean las personas para explicar sus éxitos y fracasos escolares, el conocimiento de estrategias

generales y específicas que poseen como producto de sus experiencias de aprendizaje, el conocimiento metacognitivo que les permite darse cuenta de sus propios procesos

cognitivos, de la forma en que adquieren el conocimiento y la forma en que lo emplean.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          12

La  concepción  constructivista  considera  que  la  enseñanza  debe  promover  la  capacidad  para

desarrollar aprendizajes que generen estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva

entre  las  ideas  previas  y  la  nueva  información.  También  promueve  procesos  de  crecimiento

personal  (individualización)  y  social  (socialización)  a  través  de  la  participación  en  actividades

intencionales, planificadas y sistemáticas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

De acuerdo con lo anterior, debe dejar de pensarse que la enseñanza es la transmisión de

conocimientos por medio de estrategias expositivas, donde el estudiante es considerado como

mero

receptor

pasivo

de

información,   acumulador

de

aprendizajes

y

reproductor

de

conocimientos escolares y culturales. Por el contrario, se requiere concebir a los y las estudiantes

como agentes activos, capaces de reflexionar, de autorregularse y de construir significados que les

permitan enriquecer su conocimiento para comprender e interpretar su mundo físico y social, a la

vez que puedan actuar en éste,  proponiendo alternativas para mejorarlo.

Desde este paradigma, el conocimiento erudito generado a lo largo del tiempo en las

diferentes  comunidades  científicas,  no  se  transmite  directamente  de  éstas  hacia  el  personal

docente,  ni  de  éste  hacia  el  estudiantado.  Más  bien,  personal  docente  y  estudiantado

reconstruyen el conocimiento, esto es, se apropian del conocimiento a partir de su forma de ser,

pensar e interpretar la información. Los docentes reconstruyen los conocimientos a partir de sus

conceptos y experiencias para hacerlos accesibles a las personas que están formando, por medio

de las actividades desarrolladas dentro del aula. A este proceso se le conoce como transposición

didáctica.

Por su parte, los y las estudiantes construyen su conocimiento en tanto que se aproximan

a  él  paulatinamente,  adquiriendo  términos,  conceptos  y  procedimientos  de  un  determinado

contenido o área de conocimiento. La construcción del conocimiento es entonces, uno de los

principios  fundamentales  del  constructivismo,  pero  para  lograr  la  construcción  es  necesario

proveer de ciertas condiciones.

**Condiciones y principios del constructivismo**

De  acuerdo  con  el  constructivismo,  el**aprendizaje**esun  proceso  tanto  constructivo  como

coconstructivo del conocimiento, que parte de los conocimientos y experiencias previas, esta

relación  proporciona  su  condición  de  significativo.  Es  un  proceso  constructivo  porque  el

aprendizaje  es  interno,  personal  y  subjetivo,  donde  las  personas  seleccionan,  organizan  y

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          13

transforman la nueva información reorganizando internamente sus esquemas que les permiten

adquirir y explicar el conocimiento. A la vez, se entiende como un proceso coconstructivo porque

el aprendizaje, al ser  de carácter social y cooperativo, se facilita por la mediación e interacción

con otros. En esta interacción los y las estudiantes reconstruyen los saberes culturales y se acercan

paulatinamente a las prácticas y vocabulario de una comunidad de conocimiento determinada.

La**enseñanza**,  por  su  parte,  es  el  proceso  por  el  que  un  docente  promueve  en  sus

estudiantes  la  capacidad para  desarrollar  aprendizajes  significativos,  fomentando  procesos  de

crecimiento personal y social, mediante la participación de éstos en actividades significativas,

intencionales, planificadas y sistemáticas. En la enseñanza, maestras y maestros reconstruyen los

conocimientos  culturales  para  hacerlos  accesibles  al  estudiantado  y  brindarles  los  apoyos

pertinentes de acuerdo a sus características cognitivas.

A continuación se abunda sobre las razones por las cuales el constructivismo acuña las

nociones de enseñanza y aprendizaje descritas arriba.

Para el constructivismo, el conocimiento es un producto social y cooperativo, que ha sido

históricamente elaborado y reelaborado por diversas comunidades de personas de diferentes

áreas,  a  través  de  constantes  intercambios  de  información  aunado  al  abandono  de  tesis

epistemológicas y la adopción de otras. La idea de construcción de significados refiere a la teoría

del  aprendizaje  significativo,  que  a  su  vez  puede  considerarse  como  la  parte  medular  del

constructivismo (Bolívar,2009).

*El aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento*

*mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes*

(Díaz-Barriga  y  Hernández,  2002;  p.  39).  Es  decir,  un  estudiante  puede  construir  nuevos

significados  gracias  a  que  relaciona  sus  conocimientos  previos  con    la  información  nueva

(Hernández,  2006).  Para  que  esta  relación  tenga  ocurrencia  se  requiere  que  se  cumplan

determinadas condiciones con los materiales a aprender, con las actividades y con el ambiente

motivante, implementados por el personal docente (Hernández, 1998; Díaz-Barriga y Hernández,

2002; Ahumada, 2005), estas condiciones se abordan brevemente a continuación:



El **material**a aprender, sea una lectura, una actividad o la explicación relacionada a algún

contenido,  no  debe  ser  arbitrario,  ni  debe  fragmentarse,  más  bien  debe  tener  una

estructura

lógica,

coherente

y

organizada.

Entre

el

material

a

aprender

y

los

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          14

conocimientos  previos  debe  existir  una  distancia  óptima  para  que  el  material  sea

comprendido, que tenga un sentido;  para que así, se fomente un aprendizaje significativo.

Es  decir,  el  material  debe  ser  acorde  al  nivel  cognitivo  de  las  personas  .  El  material

entonces, debe poseer significado lógico.



La enseñanza debe contemplar y planear **actividades** reales que permita a las personas

desplegar  sus  recursos  (conocimientos,  habilidades  y  actitudes)  con  el  propósito  de

integrar procesos y contenidos por medio de la interacción con el material y con sus

compañeros.



El personal docente debe promover en el aula **un clima de motivación** para conseguir que

los y las estudiantes tengan disponibilidad y compromiso para aprender, evitando así que

su único interés sea la aprobación de la asignatura. Un aspecto importante para lograr un

clima adecuado es el manejo de los errores que presenten. Se debe evitar penalizar el

error, sea mediante gestos o con cualquier otro tipo de manifestación de reprobación

social. Por el contrario, el error debe considerarse como una posibilidad de valoración y

reflexión  del  proceso  de  aprendizaje  para  cada  persona,  incentivándola  a  lograr  los

distintos aprendizajes.

Con base en lo expuesto hasta ahora, es posible delinear algunas características de los procesos de

enseñanza  y  aprendizaje  que  dan  sentido  a  la  concepción  constructivista.  Un  aprendizaje  es

significativo  cuando  se  cumplen  tres  cosas.    Primero,  cuando  los  estudiantes  relacionan  sus

conocimientos previos con la información nueva; segundo, cuando es promovido por el personal

docente a través de actividades con sentido y tercero, cuando existe interacción entre estudiantes

antes, durante y después de la actividad, donde se promueve en ellos un proceso de reflexión. De

esta  manera,  las  actividades  propuestas  por  los  docentes  adquieren  gran  relevancia  en  el

aprendizaje,  pues  de  sus  características  y  de  la  forma  de  conducirla,  dependerá  la  gama  de

recursos que las y los estudiantes puedan movilizar.

Ahora bien, es importante aclarar que la construcción del conocimiento no hace referencia

al mero activismo, no se pretende afirmar que el sólo hecho de ponerlos  a “hacer un trabajo”

(como hacer una representación o ver una película) o a que realicen alguna actividad fuera del

aula (dinámicas grupales en el patio) o incluso fuera del centro escolar (una visita al museo)

genera por sí mismo aprendizajes significativos. Evítese pensar que  están  “construyendo su

conocimiento” porque “se divierten”, “participan” o porque “están interesados”.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          15

**La actividad de aprendizaje**

Con  el  objetivo  de  formular  propuestas  de  actuación  más  cercanas  al  contexto  real  de  las

necesidades profesionales futuras de los individuos y de la sociedad, se ha planteado la necesidad

de que los y las estudiantes desarrollen sus aprendizajes en contextos situados, haciendo uso de

sus conocimientos  y experiencias previas. Es decir, que desarrollen su aprendizaje a través de

enfrentar situaciones y resolver problemas lo más parecido posible a aquellos que enfrentan los

miembros de una comunidad de práctica real: buscar información, diseñar proyectos, resolver

problemas,  tomar  decisiones,  organizar  eventos,  trabajar  en  equipo,  analizar  casos,  exponer

hallazgos, escribir reportes, administrar recursos, etc. De manera tal que las actividades diseñadas

deben ser significativas y poseer las características enriquecedoras para que todas las personas,

independientemente de su nivel de desarrollo, aprendan de esa experiencia.

Al diseñar y planear las actividades significativas, el personal docente realiza un proceso de

transposición didáctica (Chevallard, 1985; citado en Guaraz, Yépez, Fajardo, Ben Altabef, y Auad,

2004), en el que transforma el conocimiento científico y erudito de las comunidades de práctica,

haciendo adaptaciones.

Para que los docentes conviertan el material en un conocimiento que sea posible enseñar

por medio de actividades  significativas, deben implementar una serie de estrategias de enseñanza

para interactuar con los estudiantes y, de este modo, hacerles accesible el conocimiento. Toda

esta gama de recursos manifiestos y encubiertos que movilizan conforman su actividad educativa.

Durante el desarrollo de las actividades significativas, el estudiantado también realiza una

actividad constructiva del conocimiento de cada asignatura, pero a diferencia del docente que

reconstruye el conocimiento para hacerlo accesible, aquéllos lo reconstruyen para comprenderlo.

De esta manera, las actividades significativas son el punto donde convergen tres cosas: a) la

actividad educativa del docente como mediador entre el estudiantado y el conocimiento, donde

subyace la transposición didáctica, b) la actividad constructiva del conocimiento que hacen las y

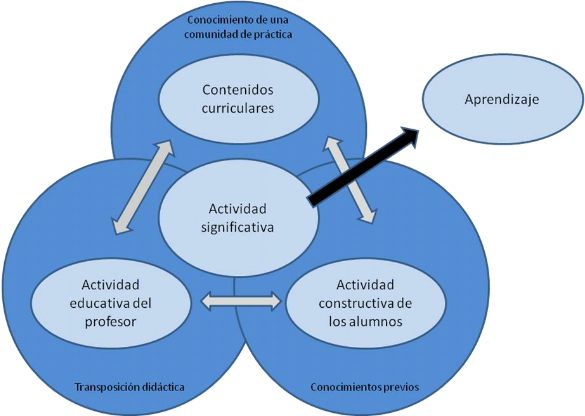
los estudiantes empleando sus conocimientos previos; y c) el contenido curricular a aprender que

proviene  de  una  determinada  comunidad  de  práctica.  De  esta  manera,  el  aprendizaje  es  la

resultante de la actividad significativa. Estas relaciones se representan por medio del llamado

triángulo interactivo o triángulo didáctico (Coll, 1999) mostrado en la figura 1.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          16

Figura 1: Triángulo interactivo o triángulo didáctico. Tomado de Coll (1999) con adaptaciones.

Cabe destacar que, debido al componente social del aprendizaje, es importante que maestras y

maestros    promuevan  el  trabajo  colaborativo  para  cumplir  dos  propósitos:  el  aprendizaje

significativo y la autonomía de los estudiantes. Esto es, se requiere que el docente promueva

situaciones donde las y los estudiantes interactúen con las demás personas y se apoyen en la

búsqueda de soluciones conjuntas, además se espera que el docente les brinde apoyo. El apoyo

que brinda durante una actividad significativa tiene básicamente dos propósitos, por un lado,

proporcionar ayuda  graduada a las necesidades de las y los estudiantes en los momentos en que

lo  requieran  para  que  logren  acceder  a  aprendizajes  más  complejos  de  los  que  presentan

actualmente.

Con  los  apoyos  graduados  no  se  pretende  proporcionarles  las  respuestas  o  hacer  la

actividad  por  ellos.  Por  el  contrario,  se  pretende  que  el  docente  interactúe  con  las  y  los

estudiantes estableciendo un diálogo que les permita tomar en cuenta otros aspectos que no se

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          17

habían  considerado  antes,  impulsándolos  a  realizar  sus  propias  propuestas;  que  puedan  ser

valoradas por ellos mismos durante el desarrollo de la actividad. Con esto se alcanza el segundo

propósito, desarrollar paulatinamente en aquéllos su autonomía, retirando progresivamente las

ayudas. El trabajo colaborativo es más que la conformación de equipos, pues se deben cumplir

ciertas condiciones, mismas que requieren de especial atención y serán expuestas a continuación.

**El trabajo colaborativo**

La principal característica del trabajo colaborativo que ha probado su relevancia y eficacia en el

desarrollo

de

aprendizajes

complejos

en

el   estudiantado

es

el   establecimiento

de

la

intersubjetividad (Tudge y Rogoff, 1997). Este concepto refiere al proceso en el que las y los

estudiantes comparten centros de interés, un objetivo, un propósito, donde se estimulan entre sí

a explorar y superarse. Esta noción se enfoca en la actividad compartida, en la comunicación,

compuesta de palabras y de acciones. El proceso de intersubjetividad no se desarrolla únicamente

con la agrupación de estudiantes en equipos. Para establecerla, se requiere promover entre ellos

el  intercambio  de  ideas  y  estrategias  para  hacer  frente  a  diversas  situaciones.  Además,  es

necesario que tengan la oportunidad de escucharse y discutir otros puntos de vista, que tengan la

oportunidad  de  justificar  y  exponer  argumentos,  de  apoyarse  mutuamente  para  entender  y

solucionar problemas de diversos tipos.

Con  la  promoción  de  la  intersubjetividad,  el  trabajo  cooperativo  permite  internalizar

procesos, organizar y retener ideas (Jones, Wilson y Bhojwani, 1997), además, se externan los

conocimientos  individuales,  se  vuelven  públicos.  Esto  posibilita  la  contrastación,  crítica  y

reformulación  del  conocimiento,  lo  que  lleva  a  nuevos  conocimientos  y  a  la  creación  de

entendimientos compartidos sobre vocabulario y representaciones simbólicas de una determinada

área del conocimiento (Ernest, 1998; Rivera, 1996). Esta dinámica incluye aquéllas disciplinas

cuyos campos profesionales son asignados socialmente a hombres y/o mujeres, como es el caso

de las ciencias, asociadas a los hombres y las humanidades, asociadas a las mujeres. Dado lo

anterior, el trabajo colaborativo brinda una oportunidad para fomentar, entre muchas otras cosas,

la equidad de género. En este sentido el aprendizaje se entiende como un proceso y acto social

donde  las  y  los  estudiantes  se  aproximan  paulatinamente  al  comportamiento,  vocabulario  y

conocimiento de una determinada comunidad de práctica (Santos, 1997; Schoenfeld, 1992).

De esta manera, aprender un contenido en un contexto social donde se experimenta su utilidad,

resulta más significativo porque favorece la comunicación y el entendimiento entre los miembros

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          18

de la sociedad. Dentro del trabajo cooperativo no solamente se dinamizan los conocimientos

declarativos y procedimentales del estudiantado, también se movilizan habilidades sociales y de

convivencia, actitudes y valores como la tolerancia, el respeto hacia los demás aunque tengan

ideas

diferentes

a

las   propias;

responsabilidad

individual

y   compartida;

habilidades

de

comunicación;  intercambio  de  información,  negociaciones  y  acuerdos  sociales,  desarrollo  de

buenas relaciones, habilidad para solucionar conflictos, entre otros. En la tabla 2 se describen

algunas de las características que deben considerarse para promover el trabajo colaborativo.

Tabla 2: Características del trabajo colaborativo (Rivera, 1996; Johnson y cols. citados en Ovejero 1990)

1.

Interdependencia  positiva:  el  conocimiento  de  cada  miembro  es  compartido  al  equipo  para

generar ideas y propuestas de modo que el esfuerzo de cada uno beneficia al desempeño del

grupo.

2.

Procesamiento de grupo: los integrantes del equipo son capaces de dar cuenta de la calidad de la

participación  de  cada  uno  de  ellos,  así  como  de  detectar  oportunidades,  retroalimentarse  y

apoyarse  mutuamente  para  que  cada  miembro  supere  sus  limitantes.  Este  proceso  ayuda  a

mejorar el aprendizaje de los estudiantes aunque cada uno es responsable de su propia mejora.

3.

Interacción cara a cara: los estudiantes tienen constante contacto visual y social. Por medio de la

interacción, se enseñan, además de contenidos del currículo, las habilidades sociales necesarias

para la colaboración, como liderazgo, habilidades de comunicación, habilidades de negociación,

etc.

4.

El liderazgo compartido: el maestro puede solicitar diferentes responsables de un mismo equipo,

de esta manera todos los integrantes tienen la oportunidad de ser representantes y mostrar las

conclusiones, procedimientos o procesos de solución a los que llegó el equipo.

5.

Metas específicas: la dinámica que se espera generar dentro de los equipos, junto con las metas,

deben ser claras y precisas para que los estudiantes conjunten esfuerzos para lograr la meta

establecida.

La dinámica del trabajo colaborativo, como parte de la actividad significativa, es un factor más que

ayuda al desarrollo del aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje va más allá de un *saber*

*qué* de los contenidos de una determinada asignatura, también abarca un *saber cómo* enfrentarse

a situaciones reales, de tal manera que se pretende mejorar las capacidades de las personas

atendiendo dos dimensiones de la enseñanza: la relevancia cultural y la actividad social (Díaz-

Barriga, 2006). Para cubrir la primera, se requiere que los recursos empleados en la enseñanza

(ejemplos, materiales, discusiones) sean relevantes para la cultura en la que se desarrollan los

estudiantes o la cultura profesional a la que aspiran pertenecer. Para cubrir la actividad social es

necesario promover situaciones donde trabajen colaborativamente en consecución de una meta

común, además de tener la oportunidad de establecer debates e intercambio de opiniones con el

grupo entero. De esta manera, dos elementos recobran relevancia para el aprendizaje. Por un lado

el trabajo colaborativo, donde un grupo interactúa entre sí generando un aprendizaje cooperativo,

además de uno individual.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          19

Todos los elementos expuestos hasta el momento forman parte sustancial del constructivismo,

con base en éstos y en la información presentada hasta el momento, se generan  de acuerdo con

Díaz-Barriga y Hernández (2002; p. 34) los siguientes principios de enseñanza y aprendizaje desde

el marco constructivista:



*El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es*

*subjetivo y personal.*



*El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y*

*cooperativo.*



*El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.*



*El  grado  de  aprendizaje  depende  del  nivel  de  desarrollo  cognitivo,  emocional  y  social,  y  de  la*

*naturaleza de las estructuras de conocimiento.*



*El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el*

*aprendiz.*



*El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.*



*El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el estudiante ya sabe con lo que debería*

*saber.*



*El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los*

*siguientes  factores:  el  autoconocimiento,  el  establecimiento  de  motivos  y  metas  personales,  la*

*disposición  por  aprender,  las  atribuciones  sobre  el  éxito  y  el  fracaso,  las  expectativas  y*

*representaciones mutuas.*



*El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y*

*significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.*

*El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo*

*nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.*

Es  bueno  aclarar  que  el  aprendizaje  significativo  no  solamente  se  desarrolla  en  contextos

escolarizados, también es posible desarrollarlo mediante las asesorías. Esta alternativa merece

una exposición más detallada,  por ello,  a continuación se abunda sobre esta opción.

**La asesoría como actividad**

Hasta el momento se ha presentado el caso de sistemas escolarizados donde las y los estudiantes

toman clase diariamente en el aula. Pero en los casos de la Educación Media Superior a Distancia

(EMSAD) y la Preparatoria Abierta,  la relación entre estudiantes y docentes se desarrolla a través

de asesorías, donde los materiales didácticos juegan un papel primordial debido a que son la

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          20

principal  fuente  de  consulta  del  estudiantado.  En  esta  modalidad,  asesores  y  asesoras  son

4

     Se denomina Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) a la distancia entre el nivel actual de capacidad que presenta un

mediadores que  aclaran los problemas de contenidos que pudieran presentarse y promueven

estrategias  de  aprendizaje  con  el  propósito  de  que  desarrollen  sus  estudios  de  manera

independiente. Los docentes pueden impartir asesorías grupales o individuales. En el caso de las

grupales los asesores, como mediadores,  promueven la interacción entre las y los estudiantes

tomando como base la actividad propuesta en los materiales didácticos, ellos mismos pueden ser

parte del equipo, ya sea entre pares o en trabajo colaborativo, y desarrollar, en principio, la

función de coordinadores. Este proceso tendría el propósito de que los estudiantes participen

expresando sus ideas o propuestas del tema para que, con el tiempo,  quien asesora ceda la

coordinación  del  proceso  a  los  miembros  del  equipo  e  intervenga  sólo  cuando  lo  considere

necesario.

En el caso de las asesorías individuales, entre  asesor y  estudiante se establece una *zona*

*de desarrollo próximo*, donde se proporciona el apoyo necesario para que el estudiante desarrolle

un desempeño superior al que presenta actualmente al enfrentarse a una actividad académica. El

propósito  de  ofrecer  apoyo  es  transitar  juntos  desde  una  situación  de  dependencia  hacia  el

docente,  donde  éste  tiene  la  responsabilidad  del  aprendizaje,  hacia  un  nivel  de  desarrollo

autónomo donde cada estudiante sea responsable de su propio aprendizaje.

La transferencia de la responsabilidad no se da exclusivamente en las asesorías, pero es en

donde se pone mayor énfasis debido a los propósitos que persigue. La autonomía de las y los

estudiantes no se alcanza sólo explicándoles los temas, sino promoviendo una asesoría donde se

transfiera  paulatinamente  la  responsabilidad  del  aprendizaje.  Por  esta  razón,  la  dinámica

implementada en la asesoría misma es parte de la actividad de aprendizaje. Durante ésta, el

docente puede identificar en hombres y mujeres bachilleres diversos aspectos relacionados al

aprendizaje, mismos que el docente, como asesor, requiere enfrentar. Por un lado se encuentra el

tema por aprender, en el otro las estrategias de aprendizaje empleadas y el currículo donde se

insertan las dos anteriores. Las estrategias de aprendizaje son seleccionadas con referencia a las

problemáticas que presentan las y los estudiantes dentro de la asesoría.

4

estudiante durante el desempeño de una tarea o problema y el nivel que puede presentar para desarrollarse de forma

independiente (nivel de desarrollo potencial) a través de la resolución de un problema o tarea, mediante la interacción

de un facilitador o compañero más experimentado (Hernández, 1998).

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          21

Para la enseñanza de una estrategia, es importante el análisis que realiza el personal que

asesora durante la interacción con un o una estudiante o un grupo de estudiantes. Dicho análisis

tiene el propósito de identificar los problemas que presentan en la realización de alguna actividad

propuesta en los materiales didácticos. Por ejemplo, supóngase que una estudiante menciona que

no entendió un determinado tema,  que su participación es casi nula y que sus trabajos manejan

información que no coincide con lo solicitado en la actividad. En este ejemplo, el asesor puede

identificar que la estudiante espera que el tema le sea explicado en su totalidad y que su esfuerzo

para realizar las tareas es limitado. En la interacción, durante la asesoría, el docente se da cuenta

de  que  la  estudiante  ha  evitado  la  tarea  debido  a  que  no  comprende  algunos  términos  o

procedimientos, también identifica que no espera tener éxito en el desarrollo de la tarea porque

siente que va a estar mal. Como puede apreciarse, el asesor no sólo enfrenta las dudas de los

estudiantes, sino también aspectos estratégicos y motivacionales. Por esta razón, es importante

que el ambiente de la asesoría sea motivante para el estudiante, que logre percibir que debido a

su esfuerzo está obteniendo logros académicos.

La asesoría comienza con el nivel actual que presenta la o el estudiante: la tarea realizada,

la estrategia utilizada en su elaboración, la comprensión del tema, la forma de comunicar sus

ideas, la movilización de diversos recursos, etcétera. A su vez, es posible que el docente cuente

con diversos medios para recolectar información sobre el desempeño de las y los estudiantes,

implementando diversas estrategias de evaluación. En el caso de las asesorías, el portafolios es

ideal para evaluar el proceso de aprendizaje, aunado a una rúbrica para evaluar su participación.

Sin embargo,  lo más importante es el diálogo que la o el asesor entable con los estudiantes, pues

por  medio  de  éste,  le  será  posible  explotar  las  estrategias  de  evaluación,  promover  la

autoevaluación,  aclarar  temas  de  manera  estratégica  o  realizar  preguntas  que  permita  a  los

estudiantes aproximarse al vocabulario o procedimientos del tema. Además, puede evaluar y

promover el desarrollo de estrategias, por ejemplo, modelando una estrategia y permitiéndoles

que la sigan, adaptándola a sus necesidades.

Para la evaluación del empleo de estrategias también es posible diseñar una rúbrica.

Ambas herramientas, la rúbrica y el portafolios serán expuestas con detalle más adelante. Como

se  ha  mencionado  hasta  el  momento,  en  el  desarrollo  de  una  actividad  significativa,  los

estudiantes movilizan, no sólo sus conocimientos previos y aprendizajes actuales, sino además una

serie de recursos adquiridos a lo largo de su experiencia escolar y sociocultural. El desarrollo de

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          22

una actividad que pone en juego tantos recursos, además de  promover otro tipo de relaciones

dentro  del  aula,  ya  sea  en  un  sistema  escolarizado  o  en  uno  a  distancia,  requiere  de  una

ampliación del concepto de aprendizaje, que no solamente abarque conocimientos factuales y

procedimentales, sino que también incluya habilidades sociales y actitudes. Con base en esto, el

aprendizaje rebasa las barreras del contexto educativo y se extiende a todos los ámbitos de la vida

de los seres humanos. De esta manera, el aprendizaje abarca el conocimiento científico, pero

también el aprender a ser, aprender a saber, aprender a saber hacer, aprender a vivir, aprender a

convivir, aprender a aprender, aprender a emprender, aprender a sentir, aprender a pensar,

aprender a actuar, aprender a liderar, etc., (Iafrancesco, 2004 pp. 23).

La Conferencia Mundial de la Educación para Todos ha retomado estos elementos en su

concepto de aprendizaje: el aprendizaje se refiere al proceso de adquisición de conocimientos,

habilidades, actitudes y valores (World Conference on Education for All; 1990; p. IX). Además se

reconoce que las necesidades de aprendizaje se encuentran a lo largo de dos dimensiones, una

personal

y

otra

social.

En

ambas

se

requieren

herramientas

esenciales   de

aprendizaje

(alfabetización literaria y numérica, expresión oral, y solución de problemas) y de contenido básico

(conocimientos, habilidades, valores y actitudes). Los dos aspectos son necesarios para que las

personas desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen en la sociedad y

continúen aprendiendo. De esta manera,  conocimientos, habilidades y  actitudes tienen un gran

valor en la educación. Si bien es cierto que durante mucho tiempo se ha privilegiado la enseñanza

de conocimientos, en el desarrollo de una actividad conjunta, esto es insuficiente. Es necesario

tomar en cuenta todos estos elementos de manera integral, para ello es necesario introducir un

tipo de aprendizaje nuevo: las competencias (Moya, 2007). Dado lo anterior, el desarrollo de

competencias es un proceso de aprendizaje (Villardón, 2006; pp. 61).

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          23

**LAS COMPETENCIAS**

**Antecedentes de  las competencias en el mundo**

Diversas  propuestas  curriculares  y  pedagógicas  han  planteado  la  necesidad  de  ofrecer  a  los

estudiantes  una  formación  integral,  que  tienda  a  desarrollar  habilidades,  conocimientos  y

actitudes  que les permitan un mejor desarrollo social y profesional en su interacción con otras

personas. Estos tres elementos por desarrollar son los que configuran a las competencias.

La organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

manifestó la importancia de implementar una educación permanente a lo largo de la vida, que sea

flexible,  diversa  y  accesible.  También  se  propone  que  el  sistema  educativo  no  permanezca

inmutable sino que sea reconsiderado y ampliado, que se adapte a la dinámica de la vida personal,

social y profesional  de los seres humanos, permitiéndoles comprender mejor al otro y al mundo.

En este sentido, se propone que la educación a lo largo de la vida se estructure en torno a cuatro

aprendizajes fundamentales que se consideran los pilares del conocimiento (Delors, 1996):

1.   Aprender a conocer: implica la integración de procesos cognoscitivos que permiten a las

personas adquirir una cultura amplia para acceder al conocimiento a lo largo de su vida de

manera autónoma. Este rubro requiere de aprender a aprender mediante el ejercicio de la

atención, la memoria y el pensamiento.

2.

Aprender  a  hacer:  implica  la  integración  de  habilidades  que  permiten  a  las  personas

enfrentarse a situaciones diversas en diferentes contextos y a trabajar de manera conjunta

y cooperativa con otras personas.

3.

Aprender a vivir juntos: implica la  capacidad de participar y colaborar con otras personas

con el fin de desarrollar la comprensión hacia los otros posibilitando de este modo el

desenvolvimiento de proyectos comunes en un marco de respeto.

4.   Aprender a ser: este aprendizaje permite a las personas    actuar con autonomía, juicio y

responsabilidad.

A  partir  de  este  enfoque,  varias  organizaciones  nacionales  e  internacionales  han  planteado

diferentes listados de las principales competencias que se deberían fomentar en los sistemas

educativos.  Por ejemplo, la  Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

mediante su proyecto intitulado Descripción y Selección de Competencias Clave (DeSeCo, 2005)

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          24

seleccionó las competencias clave con base en las necesidades que una persona requiere cubrir

para tener éxito en su incorporación a la sociedad y al ámbito laboral. Por su parte, la Comisión

Europea hizo su selección considerando aquellas competencias cruciales para que las personas

desarrollen su capital cultural (desarrollo y realización personal a lo largo de la vida), su capital

social (participación activa en la sociedad) y su capital humano (capacidad para obtener un puesto

de trabajo decente).

Por otro lado, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA por sus

siglas en inglés) se refiere al concepto de competencia como un *sistema de acción complejo que*

*abarca  las  habilidades  intelectuales,  las  actitudes  y  otros  elementos  no  cognitivos,  como*

*motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de*

*su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales*(INEE,

2005, p.16)*.*

Es  decir,  el  concepto  de  competencia  hace  referencia  a  la  capacidad  para  poner  en

práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver

problemas y situaciones. Además, es importante considerar que la adquisición de competencias es

un proceso que dura toda la vida, se obtiene a través de la escuela o el aprendizaje formal, y

también mediante la interacción con los demás.

Mientras  tanto, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha adoptado también

un concepto de competencias que implica la conjunción de conocimientos, habilidades y actitudes

que  debe  poseer  el  egresado  del  bachillerato.  Con  esta  noción  acuñó  la  normatividad  para

transformar  el  proceso  de  enseñanza  aprendizaje  en  el  sistema  educativo  mexicano;  dicho

concepto  está  basado  principalmente  en  tres  propuestas;  la  de  la  Asociación  Nacional  de

Universidades  e  Instituciones  de  Educación  Superior  (ANUIES),  la  de  la  Organización  para  la

Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la de Phillippe Perrenoud .

La propuesta de la ANUIES aporta la idea de que las competencias, entendidas como las

capacidades  que  una  persona  desarrolla  en  forma  gradual  y  a  lo  largo  de  todo  el  proceso

educativo, pueden ser específicas o transversales. Las específicas son las que están relacionadas

con un área de conocimiento y las transversales con la formación profesional en general.  Por su

parte, la definición de la OCDE aporta la idea de que las competencias implican la capacidad de

responder a demandas complejas, utilizando y movilizando recursos psicosociales (incluyendo

habilidades y actitudes) en un contexto particular (OCDE, 2005). Finalmente, la propuesta de

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          25

Perrenoud  agrega que el ejercicio de las competencias pasa por operaciones mentales complejas,

6

7

5

6

7

 Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad, publicado en el

 Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema

 Acuerdo 442.

sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción

relativamente adaptada a la situación (Perrenoud, 2004).

Como puede apreciarse, en el desarrollo de competencias para la vida, cobran primordial

importancia las relaciones personales, interpersonales e interculturales, así como el uso de las

nuevas tecnologías de la informática y comunicación. Estos aspectos han sido adoptados  por las

instituciones educativas para enriquecer su currículo.

Ahora bien, en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se establece

un Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias . En este marco, se entiende por

competencia  a la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico;

se  constituyen  y  describen  tres  tipos :  competencias  genéricas,  competencias  disciplinares  y

competencias profesionales.

Las***competencias genéricas*** son aquellas que permitirán a la juventud comprender el

mundo  e  influir  en  él,  continuar  aprendiendo  de  forma  autónoma  a  lo  largo  de  sus  vidas,

desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, además de participar eficazmente en su

vida social, profesional y política. Se les denomina  **clave**por su importancia y aplicaciones diversas

a lo largo de la vida; son **transversales**en el sentido de que son relevantes a todas las disciplinas y

espacios curriculares de la educación media superior; además, son **transferibles**porque refuerzan

la capacidad del estudiantado de adquirir otras competencias.

Las***competencias  disciplinares***    y  ***profesionales***dan  sustento  a  la  formación  de  los

estudiantes  en  el  Perfil  del  Egresado  y  ambas  se  subdividen  en  *básicas*  y  *extendidas*.  Las

competencias

disciplinares

se

construyen

desde

la

lógica

de

las

disciplinas

en

las

que

tradicionalmente  se  ha  organizado  el  saber,  por  lo  que  es  posible  desarrollarlas  en  distintos

contextos curriculares y a partir de distintas estrategias educativas y contenidos. Las competencias

disciplinares básicas son las que deben desarrollar las y los estudiantes de bachillerato, por ello

representan  la  base común  de  la  formación  disciplinar  en  el  marco  del  Sistema  Nacional  de

Bachillerato. Las competencias disciplinares extendidas son las que dan especificidad al modelo

5

Diario Oficial de la Federación el viernes 26 de septiembre de 2008.

Nacional de Bachillerato, publicado el 21 de octubre de 2008 en el Diario Oficial de la Federación.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          26

educativo de los distintos subsistemas de la Educación Media Superior; no serán compartidas por

todas las personas egresadas del nivel educativo.

Las *competencias profesionales* se refieren a un campo del quehacer laboral. Definen la

capacidad  productiva  de  un  individuo  en  cuanto  a  conocimientos,  habilidades  y  actitudes

requeridas en un determinado contexto de trabajo. Las competencias profesionales *básicas* son

las  que  proporcionan  a  la  juventud  la  formación elemental  para  incorporarse  al mercado  de

trabajo; las profesionales *extendidas* son las que preparan a los jóvenes con una calificación de

nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

**Características de las competencias y sus implicaciones**

A continuación se describen las características de toda competencia, que proporcionan elementos

finos  que  permiten  establecer  con  más  claridad  sus  implicaciones  para  la  evaluación  y  la

enseñanza.

*Una competencia es el resultado de un proceso de formación y uno de cualificación*

Las competencias se desarrollan tanto en la formación como en la vida cotidiana. Los estudiantes

adquieren un *grado de preparación, saber hacer, conocimientos y pericia (…) como resultado del*

*aprendizaje* (Tejada, 1999; p. 4) resultante de la formación que reciben, donde se especifican las

competencias a desarrollar como parte del perfil de egreso. En este sentido, si existe la posibilidad

de desarrollar las competencias en la formación, entonces es posible evaluarlas con el fin de

proporcionar  información  útil  sobre  el  desempeño  de  los  estudiantes.  Por  esta  razón,  en  la

planeación de la clase se debe contemplar el desarrollo de competencias y su evaluación.

*Las competencias incumben a un rol*

Las competencias adquieren dos características con respecto a un rol profesional, la suficiencia y la

incumbencia  (Tejada,  1999).  La  suficiencia  se  refiere  al  desarrollo  adecuado  e  idóneo  de  las

funciones y actividades que conforman la competencia, mientras que la incumbencia se refiere a

la  pertinencia  de  estas  funciones  y  actividades  respecto  a  un  rol  profesional  dado.  En  su

formación, los estudiantes de bachillerato requieren desarrollar adecuadamente (suficiencia)  las

competencias que conforman el perfil de egreso de la educación media superior (incumbencia).

De  esta  manera,  la  enseñanza  debe  promover  situaciones  que  permitan  desarrollar

paulatinamente los saberes que incumben a determinadas comunidades de conocimiento, a la vez

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          27

debe proporcionar lineamientos que permitan establecer el nivel de competencia desarrollado en

determinadas actividades.

*Una competencia es la capacidad de movilizar recursos cognitivos*

La principal característica de toda competencia es que está compuesta de tres elementos. Se

reconoce que la competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (recursos

cognitivos), que se movilizan durante una situación específica (Perrenoud, 2004). Esto implica una

evaluación integral que considere estos tres tipos de adquisiciones (Villardón, 2006) en conjunto,

para lo que se requiere de una enseñanza igualmente integral.

Se reconoce que la evaluación y la enseñanza se encuentran fuertemente relacionadas,

pero en la práctica dentro del aula no aparecen del todo integrados. Prueba de ello son los

momentos utilizados para la evaluación. Por ejemplo, con la sola aplicación de un examen al

finalizar un tema, bloque o semestre (característica principal de la evaluación sumativa), sólo se

puede  informar  a  las  y  los  estudiantes  su  calificación  obtenida  como  producto  de  sus

conocimientos

declarativos

y,

en

algunos

casos,

por

la

naturaleza

de

la

asignatura,

su

conocimiento procedimental en la aplicación de fórmulas. Pero en ninguno de estos casos se

proporciona información sobre otros recursos con los que cuentan los estudiantes y tampoco se

permite realizar ajustes a la enseñanza para enriquecer el aprendizaje, debido a que esta forma de

evaluar concibe la evaluación como la fase posterior a la enseñanza.

A partir de lo anterior, es importante resaltar que  enseñanza y evaluación no son etapas

ordenadas de un proceso, más bien trabajan en conjunción y se acompañan a lo largo del mismo.

De  esta  forma,  no  es  posible  concebir  la  enseñanza  de  manera  aislada,  pues  mediante  las

actividades  de  enseñanza  es  posible  desarrollar  la  evaluación  y  a  través  de  ésta,  se  obtiene

información valiosa que retroalimente a este proceso para mejorarlo. Esto cobra mayor sentido en

el desarrollo de competencias, cuyo desempeño requiere ser demostrado en la acción durante

una actividad significativa.

*Una competencia es contextual y se demuestra en la acción*

Las competencias son contextuales y se demuestran en la acción (Tejada y Navío, 2005; Frade,

2006),

por

lo   tanto,

requieren

de

una

actividad

significativa

que

permita   al   bachiller,

preferentemente  en  colaboración  con  otros  compañeros,  mostrar  un  determinado  nivel  de

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          28

desempeño  (Hager  y  Beckett,  1996).  Estas  características  de  las  competencias  tienen  ciertas

implicaciones para la enseñanza y la evaluación.

Para desarrollar las competencias, se requiere que el personal docente diseñe situaciones

o  actividades  significativas  que  permitan  movilizar  los  recursos  del  estudiantado  de  manera

conjunta, esto implica que la evaluación no debe limitarse a evaluar a los estudiantes con pruebas

escritas, mucho menos, que éstas sean aplicadas al final de un curso o unidad temática porque se

estaría privilegiando el carácter sumativo de la evaluación.

Enfocarse solamente en los conocimientos o en un sólo recurso de la competencia no es

evaluar competencias. Por el contrario, se requiere evaluar también las habilidades y actitudes

que se despliegan en el proceso de aprendizaje,  con lo que se pretende privilegiar la función

formativa de la evaluación. Por esta razón, la evaluación auténtica acopia información durante el

desarrollo mismo de las actividades propuestas por los docentes, de esta manera, enseñanza y

evaluación forman parte integral del proceso educativo.

*El desarrollo de competencias requiere de intercambios sociales*

Durante  el  desarrollo  de  la  actividad  significativa,  se  establece  la  interacción  entre  las  y  los

estudiantes; es el espacio en el que se muestra la movilización de conocimientos, habilidades y

actitudes.  Por  medio  del  trabajo  colaborativo,  los  y  las  estudiantes,  desarrollan  acuerdos  y

comparten significados, a la vez que se realizan una serie de intercambios teóricos y estratégicos.

Éstos  les  permiten  acceder  paulatinamente  al  lenguaje  y  procedimientos  empleados  en  las

comunidades científicas y de práctica.

El  trabajo  colaborativo  también  favorece  el  despliegue  de  una  serie  de  herramientas

sociales que fomentan el desarrollo de habilidades comunicativas para exponer ideas, argumentar

propuestas, expresar acuerdos y desacuerdos, proponer nuevas alternativas de solución, entre

otras cosas. Además, también se favorece el desarrollo de tolerancia, respeto, cooperación y una

serie de habilidades y actitudes que permiten un buen desarrollo de las relaciones sociales. Esto

muestra que en la actividad significativa convergen, en mayor o menor medida, las competencias

genéricas,

competencias

disciplinares

y

competencias

profesionales,

dependiendo

de

las

características de dicha actividad.

A  lo  largo  del  documento  se  han  mencionado  algunas  de  las  características  de  una

actividad significativa: es pertinente y tiene trascendencia personal y social; posee cierto grado de

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          29

complejidad,

8

 Acuerdo 444

que  exige  a

las

y

los   estudiantes

la

movilización

de

recursos

tales  como

conocimientos previos y aprendizajes actuales, habilidades para solucionar problemas y actitudes

en la interacción con otras personas. En este sentido, casi toda actividad que se realiza dentro del

aula

puede

ser

una

actividad

significativa

siempre

y

cuando

integre

la

mayoría

de

las

características antes mencionadas y se utilicen estrategias adecuadas para evaluarla.

*El desarrollo de una competencia muestra un determinado grado de desempeño*

Es importante considerar que cada bachiller se acerca paulatinamente al desempeño esperado,

esto no se logra con eficiencia en una sola actividad, ni en una sola ocasión, ni de manera aislada

debido a que el desarrollo de las competencias es dinámico y social. La evaluación, entonces, debe

proporcionar información relevante del nivel en que se encuentran los grupos del estudiantado,

en comparación con el nivel que pueden alcanzar. Por ello, en la evaluación se debe identificar los

atributos de la competencia a evaluar, así como describir los niveles de desempeño que pudieran

mostrar en una actividad específica.

El  objetivo  de  la  evaluación  no  es  demostrar  lo  que  no  se  sabe,  sino  perfeccionar

(Stufflebeam  y  Shinkfield,  1987)  lo  que  en  un  momento  determinado  se  sabe.  Desde  esta

perspectiva, los errores y aciertos proporcionan información a estudiantes y a docentes, que les

permiten entender el nivel de desarrollo de la competencia mostrada. Esto les permite tomar

decisiones sobre los aspectos que requieren  revisarse para fortalecer el aprendizaje. De esta

manera, las actividades realizadas durante la enseñanza se centran en el desempeño de cada

estudiante; por otra parte, permiten recabar evidencias variadas sobre el proceso de aprendizaje.

Lo anterior permite desarrollar una evaluación de carácter formativo, centrada en los procesos y

no solamente en los resultados finales.

En este contexto, es posible evaluar las competencias genéricas, siempre y cuando se

tenga claridad en el atributo que se desea evaluar. Cabe recordar que la información recabada

debe considerarse para tomar decisiones que mejoren la enseñanza y no sólo para asentar una

calificación.  Por  ejemplo,  de  la  competencia  genérica   “se  autodetermina  y  cuida  de  sí”  se

desprende el atributo “entabla diálogos con una actitud propositiva y empática”. Supóngase que

un docente decide evaluar con una rúbrica, la participación grupal durante el trabajo colaborativo,

y  observa  que  a  un  integrante  se  le  dificulta  entablar  un  diálogo  con  sus  compañeros  o

compañeras. En tal caso, tanto el docente como el grupo en su conjunto, necesitan analizar la

8

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          30

situación y proponer estrategias futuras, para que esa persona logre desarrollar la movilización de

9

 Acuerdo 444.

los recursos de la competencia en cuestión.

*Las competencias involucran una apropiación consciente de los recursos*

Los estudiantes pueden ser conscientes de las estrategias y recursos que utilizan durante una

determinada actividad, desarrollando así,  un proceso metacognitivo. Pero también son capaces

de planear, regular y evaluar tales estrategias, es decir, pueden regular sus propios desempeños.

Con base en esto, las competencias involucran una apropiación consciente de los recursos (Frade,

2006).  En  este  sentido,  las  competencias  requieren  de  una  evaluación  que  proporcione

retroalimentación a las y los estudiantes y les brinde oportunidades para evaluar sus propias

estrategias, procedimientos y resultados, así como los de sus compañeros. En otras palabras, la

evaluación de competencias no se limita solamente a la evaluación proporcionada por las y los

docentes, sino que además, promueve la autoevaluación y la coevaluación, dentro de actividades

significativas, vinculadas a la evaluación, como parte de la propia dinámica de enseñanza.

*El desarrollo de la competencia promueve la autonomía*

El  desarrollo  de  la  competencia  en  las  y  los  estudiantes  les  permite  conducirse  con  mayor

autonomía en la toma de decisiones, ya sean académicas, sociales o personales, de tal manera que

si se alcanza cierto nivel de competencia, puede perfeccionarse y ampliarse. Esto es, que una

competencia se construye a partir de otra, sirve para nuevas creaciones, aprendizajes básicos y así

sucesivamente (Cazares, 2008). Lo anterior significa que entre más competentes sean las y los

estudiantes,  más  necesidad  tendrán  de  ampliar  su  autonomía  para  realizar  proyectos,  seguir

intereses y hacer propuestas propias, incluso de evaluación.

Con base en las características de las competencias que se acaban de describir, es posible

concluir que los tres tipos de competencia deben evaluarse en el desempeño. Para esto, deben

desarrollarse métodos de evaluación que no se limiten a la mera aplicación de exámenes , pues

éstos normalmente sólo abordan conocimientos, dejando fuera otras habilidades y actitudes que

conforman a las competencias. Por el contrario,  se deben diversificar las prácticas de evaluación,

incorporando  otras  modalidades  como  los  portafolios,  las  rúbricas,  y  toda  una  gama  de

9

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          31

 que se expondrán en detalle más adelante en este

10

metodologías de evaluación de competencias

10

documento.

Con base en lo anterior, la evaluación se concibe como parte integral de la enseñanza y del

aprendizaje, con lo que se promueve una actitud evaluadora (Celman, 2003) que permite a los

estudiantes aprender, pero también enseñar, por medio de los intercambios sociales. A la vez,

permite  evaluar  y  brindar  juicios  valorativos  sobre  los  desempeños  propios  y  de  las  demás

personas que acompañan el proceso.

El hecho de que las competencias impliquen la capacidad de movilizar otros recursos

además del conocimiento,  hace evidente la necesidad de concebir a la evaluación desde un punto

de vista más enriquecedor.  El proceso como tal, debe tomar en cuenta de manera conjunta, el

objeto de evaluación (qué se evalúa), el propósito de la misma (para qué se evalúa), el contexto en

donde

se

realiza

(en   dónde

y

en

qué

circunstancias)

además   del

proceso

de

acopio,

sistematización  y  análisis    de  información  (cómo  se  evalúa).  Este  último  rubro  abarca  las

herramientas o instrumentos para recopilar la información (con qué se evalúa).

El tipo de evaluación que maestras y maestros deberán ejercer es la llamada evaluación

auténtica, que centra su atención en los procesos más que en los resultados y persigue el objetivo

de  que  sea  el  estudiante  quien  asuma  la  responsabilidad  de  su  propio  aprendizaje.  Estas

características hacen que la evaluación auténtica sea un tipo de evaluación congruente con el

desarrollo de las competencias, por esto se debe implementar durante el desarrollo curricular de

la Educación Media Superior. Más adelante se abundará sobre este tipo de evaluación, pero antes

de ello se expondrá extensamente el concepto mismo de evaluación y sus funciones.

 Acuerdo 442.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          32

**EVALUACIÓN**

En las secciones previas se estableció que las competencias son un conjunto de habilidades,

actitudes y de conocimientos que implican poseer la capacidad para movilizarlos. También se

asentó que la evaluación de las competencias requiere de estrategias evaluativas que se centren

en el proceso de aprendizaje más que en los resultados,  y se identificó a la evaluación auténtica

como la estrategia adecuada para ello porque cumple estas condiciones. Antes de desarrollar con

más  precisión  las  estrategias  de  evaluación  auténtica,  se  abordarán  las  tres  funciones  de  la

evaluación en general.

Las propuestas actuales de evaluación abogan, como se expresa en la RIEMS, por una

evaluación que incluya, además del conocimiento, más información sobre su desarrollo educativo

que permita a maestras y maestros, entender el proceso de aprendizaje y monitorear el progreso,

con el fin de establecer una cultura de evaluación en el aula (Airasian, 2000). El propósito de la

evaluación es emitir juicios a partir de la información recabada, para apoyar la toma de decisiones

con el fin de mejorar el proceso evaluado (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Por ello, es necesario

que  la  evaluación  recabe  información  suficiente,  variada  y  pertinente  sobre  el  proceso  de

aprendizaje, para lo cual se requieren diversas estrategias acordes al desarrollo de competencias,

que  no  solamente  privilegien  los  conocimientos,  sino  que  permitan,  además,  recuperar  las

habilidades y actitudes que movilizan las y los estudiantes mientras se enfrentan a una actividad

determinada.

La *evaluación es el proceso de identificar, obtener información útil y descriptiva acerca del valor y*

*el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el*

*fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y*

*promover la comprensión de los fenómenos implicados* (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; p. 183).

Esta

definición

de

evaluación

resalta

la

importancia

del

proceso   de   recolección,

sistematización y análisis de la información recopilada, así como la utilidad que se le da. De hecho,

*el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar* (Stufflebeam y

Shinkfield, 1987; p. 175), el fin último no es demostrar lo que no se sabe, ni poner en relieve los

errores de los estudiantes para sancionarlos, por el contrario, la información recopilada debe

proporcionar  una  panorámica  de  la  situación  actual  del  objeto  de  evaluación,  así  como  los

elementos para emitir un juicio de valor, con el fin de intervenir y mejorar el proceso educativo.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          33

Además, dicha panorámica tiene que brindar elementos para reconocer el grado o nivel en que se

encuentra el objeto evaluado; de hecho *el término evaluación se asocia con cuán efectivo o*

*inefectivo, cuán adecuado o inadecuado, cuán bueno o malo, cuán valioso o invalorable, y cuán*

*apropiado o inapropiado es una acción, proceso o producto en términos de las percepciones de la*

*persona que hace uso de la información que proporciona un evaluador* (Isaac y Michael, 1981; p.

2).

Si las estrategias que se utilicen para evaluar no proporcionan esta información, entonces

no se pueden considerar como una verdadera evaluación. Así pues, para que no quepa duda de

que las acciones que se realicen con el fin de evaluar constituyan una evaluación genuina, a

continuación se desarrollan las tres funciones que cumple la evaluación; de esta manera será

posible cotejar si las  estrategias empleadas cumplen  o no con estas condiciones.

**Evaluación diagnóstica, sumativa y formativa: las tres funciones del proceso**

**evaluativo**

La evaluación tiene diversas funciones y puede realizarse en diferentes momentos. La función de

la evaluación no se caracteriza solamente por los momentos en que se realiza o por el número de

tareas y exámenes elaborados, más bien se caracteriza por el propósito de la misma. Se reconocen

principalmente tres funciones de la evaluación: diagnóstica, sumativa y formativa.



La *evaluación diagnóstica* se lleva a cabo al inicio de cualquier proceso y su propósito es

obtener información pertinente sobre el conocimiento previo de las y los estudiantes para

apoyar la planeación de estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje.



La *evaluación sumativa* tiene el propósito de verificar el grado de logro de aprendizaje de

las y los estudiantes a través de productos finales, esto es, certificar si se alcanzaron los

objetivos planeados y así decidir si se acredita o no.



La ***evaluación formativa*** se encamina a recolectar información a lo largo del tiempo, para

conocer el proceso de aprendizaje del estudiantado, con el propósito de proporcionarles

retroalimentación

para

mejorar

su   aprendizaje.   Además,   da   cuenta

del

nivel

de

desempeño en que se encuentran las personas, y  proporciona información relevante al

personal docente, para ajustar la enseñanza a las características de cada estudiante. Para

Good (2011) la evaluación formativa es el término que describe cómo es que el contenido,

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          34

el contexto y las estrategias de enseñanza se utilizan en conjunto para estrechar la brecha

entre el nivel de desempeño y la meta de aprendizaje pretendida.

Es  indispensable  detenerse  en  este  punto  y  enfatizar  que,  con  el  fin  de  cumplir  con  los

requerimientos  de  la  Reforma  Integral  de  la  Educación  Media  Superior  (RIEMS),  la  ***función***

***formativa debe asumirse como la principal*** función de la evaluación, que se debe ejercer en la

Educación Media Superior **(EMS)**, sin soslayar la necesidad de realizar evaluación sumativa.

Ahora bien, de manera generalizada, se reconoce que la evaluación diagnóstica evalúa los

conocimientos previos antes de comenzar con una etapa de aprendizaje con el propósito de

realizar la planeación del curso. También se reconoce que en la evaluación sumativa se evalúan

productos con el propósito de verificar el logro de los objetivos planeados, y finalmente, en la

evaluación formativa se evalúan procesos más que productos, y su propósito es proporcionar

información para mejorar el aprendizaje así como la enseñanza.

Sin embargo, es menester señalar que el momento en que se realiza la evaluación no es el

factor decisivo para diferenciar su función, para ello es necesario tener claro el **propósito** para el

que se evalúa.  No por el hecho de evaluar en varios momentos a lo largo de un curso se está

privilegiando la función formativa. Para explicar la relación entre los momentos de la evaluación y

su  propósito,  y  poder  así  reconocer  la  función  de  la  estrategia  evaluativa  que  se  esté

implementando, se expondrán a continuación algunas situaciones.

*Situación 1:* Evaluación diagnóstica

El  profesor  Alberto  realiza  un  examen  a  los  estudiantes  al  inicio  del  curso,  su  propósito  es

recolectar información que le permita identificar los conocimientos previos que presentan las y los

estudiantes. El maestro considera que los resultados son una guía para conocer a sus estudiantes y

no sólo un dato para calificarlos; únicamente quiere saber “cómo llegó” el grupo. El análisis de la

información le permite planear sus futuras estrategias de enseñanza, tomando en cuenta el nivel

cognitivo de hombres y mujeres bachilleres.

Las condiciones en que se realiza la evaluación en la situación 1, le proporcionan la función

diagnóstica a la evaluación: se realiza una sola ocasión al inicio del semestre (momento) para

obtener un diagnóstico en el cual basar las siguientes decisiones (propósito) y no se toma en

cuenta para asentar una calificación.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          35

*Situación 2:*Evaluación sumativa

 Antes de finalizar el curso, el maestro José pide a sus estudiantes un ensayo como trabajo final y

les aplica un examen que abarca todos los temas vistos durante el ciclo. El último día el docente

regresa a las y los estudiantes sus respectivos ensayos calificados y con algunas anotaciones de lo

que careció en el trabajo. También les entrega el examen y lo resuelven para verificar que no hubo

errores en la calificación. Por último les entrega su calificación final.

 Las condiciones en que se realiza la evaluación de la situación 2, son características de una

evaluación sumativa: aunque se consideran dos productos, éstos fueron utilizados al final del

curso (momento) para verificar, por un lado,  el cumplimiento de la tarea y sus correspondientes

características, y por el otro, verificar el nivel de conocimiento adquirido (propósitos) y con base

en ello, tomar la decisión de promoverlos o no.

Cabe  detenerse  en  este  ejemplo  y  observar  que  también  es  posible  desplegar  una

estrategia sumativa en diferentes momentos a lo largo de un curso, por ejemplo mediante la

entrega de cuatro diferentes trabajos a lo largo del curso o aplicando exámenes parciales. Véase la

siguiente situación.

*Situación 3:*Función sumativa desplegada en diferentes momentos a lo largo del curso.

A lo largo del curso, la profesora Elena encargó a las y los estudiantes cuatro tareas individuales

para realizarse fuera de clase,  tres tareas realizadas en equipo como producto de actividades de

aprendizaje, un trabajo final, y además aplicó tres exámenes. Los exámenes fueron calificados y

entregados para ser revisados en clase y corregir posibles errores. Las tareas y el trabajo final

fueron revisados y calificados, algunos se acompañaron de observaciones que indicaban algunas

de sus carencias. La calificación final se asignó tomando en cuenta tareas, trabajo final y exámenes

conforme se estipuló al inicio del curso.

En  la  situación  3  se  retoman  diversos  productos  a  lo  largo  del  curso  (en  diferentes

momentos), sin embargo, a pesar de ello, la función de la evaluación es sumativa debido a que, al

igual que en la situación 2, los productos se utilizan para verificar el cumplimiento de la tarea y

verificar el nivel de conocimiento adquirido, asignando así una calificación (propósito).

*Situación 4:*Función formativa.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          36

La profesora Carmen aplicó un examen después de haber visto un tema. Pidió que por favor

desglosaran lo más posible la manera en la que llegaron al resultado. Al terminar el examen, en

esa misma sesión, la profesora revisa con las y los estudiantes la manera en que resolvieron los

problemas planteados y juntos desarrollan las diversas maneras en las que es posible resolver las

preguntas. La maestra no contará este examen para asignar una calificación, sin embargo les pide

que observen en qué fallaron y que hagan las preguntas que necesitan hacer. Finalmente, la

profesora indica que hagan equipos en los que los mismos estudiantes se ayuden mutuamente a

resolver dudas y aclarar incomprensiones. Ella interviene cuando en algún equipo nadie puede

despejar la duda de alguna persona o cuando existe controversia en el equipo.

En la situación 4,  la maestra hace un examen, que es similar al que aplicará en una

semana, la diferencia es que este examen sirve para que las y los estudiantes se percaten de lo

que no entienden y pidan ayuda para salir de esa situación. Además aprovecha para que aquéllos

que si tienen las cosas claras refuercen su aprendizaje al explicarle a otros compañeros y a su vez

estos últimos resuelvan dudas e incomprensiones. Este ejemplo describe un caso de evaluación

formativa, pues tiene el objetivo de ayudar a los estudiantes a que sean conscientes de su nivel de

desempeño,  y no cuenta como criterio único de calificación.

Ahora bien, una vez expuestas las tres funciones de la evaluación, se desarrollará un

ejemplo que incluya todas éstas.

*Situación5:*Funciones diagnóstica, formativa y sumativa.

 Un maestro o maestra realiza, al inicio del curso, un examen para resolver en

Evaluación

equipo con el fin de realizar su planeación. A lo largo del curso encarga dos

Diagnostica

tareas individuales extraclase, tres tareas realizadas en equipo como producto

de actividades de aprendizaje y un trabajo final, además aplica tres exámenes.

Los exámenes son calificados y  entregados a los estudiantes para ser revisados

en clase y corregir posibles errores. Con base en los resultados, planea sus

siguientes clases.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          37

Cuando las y los estudiantes llevan las tareas extraclase, el personal docente los

Autoevaluación

sienta  por  pares,  pide  que    intercambien  su  tarea  con  otra  persona  para

Evaluación

analizarla  y  hacer  observaciones  escritas  sobre  las  carencias  del  trabajo,

formativa

además de los aspectos sobresalientes. Posteriormente pide que intercambien

comentarios entre pares y que se regresen mutuamente las tareas; enseguida,

pide algunas opiniones sobre si están de acuerdo con las observaciones que les

hizo su compañera o compañero y por qué.

Evaluación

Finalmente,  el  personal  docente  da  oportunidad  a  sus  estudiantes  de  que

formativa y

mejoren su tarea y a que la entreguen en una fecha asignada. Cuando llevan las

sumativa

tareas  por  segunda  vez,  las  califica  y  escribe  algunas  observaciones  y  las

entrega a las y los estudiantes.

En cuanto a las tareas elaboradas en equipo, el personal docente decide que

Coevaluación

sean expuestas a la clase y que todas las personas del grupo opinen al respecto

Evaluación

formativa

para  evaluar  su  calidad.  Después  de  las  observaciones  el  o  la  docente  da

oportunidad a que se mejoren en esa misma sesión y se entregue para que la

Evaluación

sumativa

califique posteriormente. En el caso del trabajo final, lo revisa, califica y escribe

algunas observaciones de mejora para que las y los estudiantes lo hagan y los

entreguen nuevamente en otra fecha. La calificación final se asigna tomando en

cuenta tareas, trabajo final y exámenes conforme se estipuló al principio del

curso.

En la situación 5, la evaluación inicial tuvo una función diagnóstica. Posteriormente se retomaron

diversos productos a lo largo del curso (momento), mismos que fueron de utilidad para diversos

aspectos que caracterizan a la función formativa de la evaluación. Por un lado, los resultados de

los exámenes fueron de utilidad para verificar el nivel de conocimiento adquirido, pero además, se

tomaron como información para ajustar la enseñanza en las subsiguientes clases.

Por otro lado, la evaluación de las tareas extraclase y las elaboradas en equipo, no se

limitó  a  verificar  su  cumplimiento;  también  fue  un  medio  que  permitió  la  interacción  entre

compañeros y compañeras, lo cual dio pie a que fueran conscientes de la calidad de su propio

trabajo y el de otras personas. Esto es, se hicieron esfuerzos por desarrollar la coevaluación y la

autoevaluación dentro del aula. Con respecto al trabajo final, las observaciones sirvieron como

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          38

apoyo para que hombres y mujeres bachilleres tuvieran elementos para mejorar su trabajo y no

fue solamente para “comunicarles” sus carencias.

En otras palabras, los productos se utilizaron para **retroalimentar a las y los estudiantes**

**sobre**

**su**

**proceso**

**de   aprendizaje,**ofreciéndoles

oportunidades

de

mejora

(propósito)

y

promoviendo la función formativa de la evaluación.

Como puede apreciarse en las situaciones 3 y 5, la diferencia entre ambas no radica en el

número de productos a evaluar a lo largo del curso, sino en la utilidad que se les da a éstos.

Además,

en

la

situación   5

el

personal

docente

utilizó

exámenes

para   evaluar

conocimientos  declarativos,  por  otro  lado,  con  las  actividades  le  fue  posible  ofrecer  otra

perspectiva a las tareas y otra dinámica para la participación de las y los estudiantes.  Con esta

misma dinámica también sería posible evaluar  habilidades y actitudes, que en su conjunto forman

a las competencias, como la disposición a colaborar con personas de diferente sexo y la capacidad

de trabajar con personas que piensan diferente a uno mismo, o bien, la habilidad para argumentar

etc.

Puesto  que  la  finalidad  de  la  educación  media  superior  es  que  las  y  los  estudiantes

desarrollen competencias, aunado a que éstas se componen de habilidades y actitudes además de

conocimientos, es necesario emplear un tipo de evaluación diferente a la tradicional, que preste

atención a los procesos de aprendizaje, a su desarrollo y no sólo a los resultados. Un tipo de

evaluación  alternativa  coherente  con  la  evaluación  de  competencias  es,  como  ya  se  había

mencionado, la evaluación auténtica, misma que se expondrá enseguida.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          39

**EVALUACIÓN AUTÉNTICA**

En la sección anterior se explicaron las tres funciones de la evaluación y se especificó que la

principal de ellas es la evaluación formativa porque es la que centra su atención en el desarrollo de

los aprendizajes. También se expuso que es necesario evaluar habilidades y actitudes además de

los conocimientos, y que las estrategias que componen a la evaluación auténtica son las más

adecuadas para cumplir este cometido, pues atiende a los procesos más que a los resultados.  En

esta sección se explicará con más detalle qué es la evaluación auténtica; también se presentará

una comparación entre ésta y la evaluación tradicional, con el fin de que dicho contraste ayude a

la exposición de este concepto.

Se  denomina  Evaluación  Auténtica  al  proceso  evaluativo  que  incluye  varias  formas  de

medición del desempeño de las y los estudiantes. Estas reflejan el aprendizaje, los logros, la

motivación y las actitudes respecto a las actividades más sustantivas del proceso de instrucción

(Callison, 2002). La evaluación auténtica enfrenta a los jóvenes bachilleres a retos del mundo real,

que  para  resolverlos  requieren  aplicar  conocimientos,  habilidades  y  destrezas  pertinentes  y

relevantes (Guba y Lincoln, 1989). Evaluar una habilidad por separado o la retención de un hecho

no refleja con eficacia las habilidades y aptitudes de los estudiantes. Para evaluar con precisión lo

que una persona ha aprendido, un método de evaluación debe revisar sus habilidades y aptitudes

colectivas (Guba y Lincoln, 1989).

La evaluación auténtica  exige que las y los estudiantes utilicen  sus conocimientos previos y el

aprendizaje reciente, en conjunción con estrategias y habilidades, para que desarrollen actividades

significativas.  Éstas  deben  contar    con  cierto  grado  de  complejidad,  pertinencia,  además  de

trascendencia personal y social. La evaluación auténtica se presenta como una alternativa a las

prácticas  de  evaluación  centradas  en  los  resultados  del  aprendizaje  cuya  principal  fuente  de

recolección de información es mediante pruebas objetivas y de lápiz y papel (Díaz-Barriga, 2006).

Las características de una evaluación auténtica pueden resumirse en los siguientes puntos (Paris y

Ayres, 1994):



*Es consistente con las prácticas del aula. Tiene validez instruccional y curricular porque*

*tanto los procedimientos de evaluación como su contenido se derivan del aprendizaje*

*diario de los estudiantes.*



*Recopila evidencias diversas de múltiples actividades.*

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          40



**11**

  de

 En este documento el término *instrumento* tiene la connotación de *herramienta para recabar información* dentro de una estrategia

*Promueve el aprendizaje y enseñanza entre los estudiantes.*



*Refleja criterios y valores locales. Los criterios se establecen con base en dos tipos de*

*acuerdos:  entre  maestros  y  entre  maestros  y  estudiantes;  por  esta  razón  es  posible*

*modificarlos.*

El  objetivo  de  la  evaluación  auténtica  es,  que  tanto  estudiantes  como  profesores,  obtengan

información  importante  y  relevante  acerca  del  desarrollo  de  conocimientos  y  habilidades

complejas  durante  el  proceso  de  enseñanza,  por  tal  razón  se  centra  fundamentalmente  en

procesos más que en resultados (Ahumada, 2005), principalmente en el desempeño de las y los

estudiantes (Díaz-Barriga, 2006). La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las

estrategias  y  los  procedimientos  de  evaluación;  propone  una  serie  de  instrumentos

recolección  de  información    cuyo  diseño  y  empleo  requieren  de  conocimiento,  flexibilidad  y

práctica  constante  de  los  docentes,  pues  el  dominio  de  su  ejecución  precisa  ser  revisado

constantemente para su mejoramiento (Ahumada, 2005).

Para conseguir su propósito, la evaluación auténtica se debe acompañar de una enseñanza

que deje de considerar tres nociones de la educación tradicional: (1)  estudiantes como agentes

pasivos, (2)  docentes como meramente expositivos y (3) a la evaluación como un proceso aislado

de  la  enseñanza  o  como  una  fase  posterior  a  ella.  La  evaluación  auténtica  requiere  de  una

enseñanza que cumpla con las siguientes condiciones:



Que el personal docente planee e implemente *actividades significativas,* que exija de las y

los  estudiantes  la  movilización  de  todos  sus  recursos  (conocimientos,  habilidades  y

actitudes).



Que los y las docentes implementen estrategias didácticas para favorecer continuamente

la interacción entre estudiantes para que se apoyen mutuamente para que construyan

conjuntamente  su  conocimiento,  compartiendo  estrategias,  procedimientos y,  de  este

modo, generen ideas para llevar a cabo la actividad. Además, se requiere que los docentes

brinden apoyos a las y los estudiantes, acordes a las características de éstos, que les

permitan paulatinamente, convertirse en estudiantes autónomos.

11

de evaluación que no es posible separar del proceso de enseñanza; no se utiliza para hacer referencia a una prueba estandarizada que

es posible aplicar independientemente del contexto de aprendizaje.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          41



Que la evaluación sea vista como parte integral de la enseñanza, de este modo, se permite

informar  al  estudiantado  sobre  sus  desempeños  actuales  y  retroalimentarlos  con  el

propósito de que los mejoren. Una evaluación con estas características no puede verse

como la parte final del proceso de enseñanza, más bien, es parte integral del mismo, pues

proporciona elementos para su evaluación. Estos elementos contribuyen a la constante

mejora de la enseñanza, impactando en la planeación y su desarrollo, para nuevamente

comenzar el ciclo. En la figura 2 se muestra este ciclo.

Dada la relación entre la evaluación auténtica y las condiciones de la enseñanza, la primera debe

considerarse como parte de la segunda, de este modo el ciclo comienza con la planeación de

actividades significativas junto con materiales acordes al nivel cognitivo de las y los estudiantes. En

el desarrollo de las actividades, se implementa una serie de estrategias didácticas que permiten la

interacción entre estudiantes, y donde los y las docentes también interactúan con ellos. Esto les

proporciona apoyos graduados, para que paulatinamente desarrollen su autonomía. El desarrollo

de

cada

actividad

permite

la

evaluación

del

desempeño

y   proporciona

elementos

para

retroalimentarlo, de esta manera se promueve la función formativa de la evaluación, misma que

proporciona información para tomar decisiones y plasmarlas en la siguiente planeación, con lo que

se comienza el ciclo nuevamente.

Figura 2. Ciclo del proceso de enseñanza.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          42

En

resumen,

la

evaluación

auténtica

plantea

nuevas

formas

de

concebir

estrategias

y

procedimientos de evaluación. Ésta se realiza a través de actividades auténticas o significativas,

exige  de  hombres  y  mujeres  estudiantes,  el  empleo  de  sus  conocimientos  previos  y  del

aprendizaje reciente en conjunción con estrategias y habilidades. Tales condiciones, conducen al

estudiantado  al  desarrollo  de  actividades  con  cierto  grado  de  complejidad,  de  pertinencia  y

trascendencia personal y social. En la tabla 3 se muestran los principios de la evaluación auténtica,

centrada en el aprendizaje (Paris y Ayres, 1994; p. 50).

*Tabla 3. Principios de la evaluación auténtica centrada en el aprendizaje*

*1.*

*El propósito de toda evaluación educativa de los estudiantes debe promover aprendizajes útiles.*

*2.*

*La evaluación debe promover esfuerzos, motivación y responsabilidad para la actividad y situación*

*de evaluación.*

*3.*

*La evaluación debe proveer de credibilidad y legitimidad de un amplio rango de talentos y logros de*

*los estudiantes a través del currículo.*

*4.*

*La evaluación debe ocurrir continuamente en el aula para proveer evidencia longitudinal de los*

*procesos individuales.*

*5.*

*Las estrategias, habilidades, y conocimientos requeridos para superar en evaluaciones académicas*

*debe ser la misma que aquellas requeridas para dominar el currículo sobre las bases diarias.*

*6.*

*La evaluación debe basarse en tareas auténticas y significativas que sean consistentes con el*

*currículo regular y la instrucción que se proporciona en el aula.*

*7.*

*La evaluación debe ser clara y equitativa a todos los estudiantes a pesar de logros previos, género,*

*raza, idioma, u origen cultural.*

*8.*

*La evaluación debe medir la motivación, actitudes y reacciones afectivas del estudiante acerca del*

*currículo así como de sus habilidades cognitivas, estrategias y conocimiento.*

*9.*

*La evaluación debe incluir exhibiciones, exposiciones, portafolios y ejecuciones que demuestren un*

*amplio rango de comportamientos y logros.*

*10. El  diseño  de  los  estándares  de  excelencia  y  sistemas  de  evaluación  deben  negociarse  por  los*

*participantes –incluyendo padres de familia, maestros, administradores, y estudiantes- en distritos*

*y estados para asegurar consensos, acuerdos, y apropiación entre los principales interesados.*

*11. Los resultados de la evaluación deben proveer retroalimentación clara, comprensible e inmediata a*

*los participantes.*

*12. Toda evaluación debe proveer de revisión entre los participantes y clientes de la información de la*

*evaluación.*

Ahora  bien,una  vez  establecido  qué  es  la  evaluación  auténtica,  cuáles  son  sus  principales

características, sus principios y qué condiciones debe cumplir la enseñanza para dar cabida a este

tipo  de  evaluación;  se  abordarán  cuatro  características  que  contrastan  fuertemente  con  la

evaluación tradicional  (Wiggins, G., 1990) con el fin de reforzar las razones para adoptar las

estrategias de evaluación auténtica. 

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          43



La  evaluación  auténtica exige  a  las  y  los  estudiantes  demostraciones  efectivas  con  el

conocimiento adquirido. Los exámenes tradicionales tienden a revelar únicamente en qué

medida el estudiante puede reconocer, recordar o “conectar” lo que fue aprendido fuera

de contexto. 



La evaluación auténtica presenta para las y los estudiantes un arreglo completo de tareas

que reflejan las prioridades y retos que se hallan en las mejores actividades de instrucción,

como llevar a cabo investigación, escribir, revisar y discutir escritos, analizar oralmente un

suceso político reciente, colaborar con otras personas en un debate, etc. Los exámenes

convencionales normalmente se limitan a pruebas de papel y lápiz o a preguntas con una

sola respuesta.



La  evaluación  auténtica  presta  atención  a  la  posibilidad  de  que  las  y  los  estudiantes

“pulan”

sus

respuestas

justificables,

desempeños

o

productos.

Los   exámenes

convencionales sólo piden al estudiante que elijan o escriban las respuestas correctas

independientemente de las razones que tengan para hacer su elección.



La evaluación auténtica implica retos “poco estructurados” y nuevos roles que ayudan a

mujeres y hombres a ensayar para las ambigüedades complejas del “juego” de la vida

adulta y profesional. Por el contrario, los exámenes tradicionales son más bien ejercicios

que reproducen y valoran los elementos estáticos, a menudo arbitrarios y simplistas, de

las actividades profesionales.

Una  vez  mostradas  algunas  ventajas  importantes  de  la  evaluación  auténtica  respecto  a  la

evaluación tradicional, bajo el supuesto de que el objeto de evaluación son las competencias; se

introducirán, de manera breve y concisa,  algunas estrategias de recopilación de información del

proceso  de  aprendizaje  que  se  consideran  de  evaluación  auténtica.  Una  vez  hecho  esto  se

mostrará de qué manera este tipo de evaluación puede cumplir con las tres funciones de la

evaluación.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          44

**Estrategias de evaluación auténtica  y las tres funciones de la evaluación**

Las **tablas de cotejo**tienen como objetivo determinar la presencia de un desempeño, las **escalas**

**de clasificación**además de identificar la presencia de un atributo, proporciona un continuo con

cuatro  opciones  para  ponderar  la  frecuencia  en  que  éste se  presenta.  Las  **rúbricas**  permiten

describir el grado de desempeño que muestra una persona en el desarrollo de una actividad o

problema, es una matriz que contiene los indicadores de desempeño y sus correspondientes

niveles de logro. El **registro anecdótico**es la descripción de un evento o conducta observada por

las y los maestros y que no es posible registrar mediante otra estrategia de evaluación. Finalmente

el **portafolios**es una recopilación de trabajos de las y los estudiantes que se enfoca en mostrar su

progreso en el tiempo.

Más adelante se abundará en cada una de estas maneras de compilar información sobre el

proceso  de  aprendizaje,  por  ahora,  se  expondrá  un  ejemplo  para  aclarar  de  qué  manera  la

evaluación auténtica puede cubrir las tres funciones de la evaluación.

**Ejemplo de evaluación auténtica cumpliendo la función diagnóstica**

Al inicio del curso, un docente tiene la necesidad de saber “cómo llega el grupo”, para ello

requiere implementar alguna actividad que le permita tener una idea del nivel de logro de los y las

estudiantes de una habilidad que le interesa fomentar y del dominio que tengan de algunos

conceptos relacionados con su materia. El docente decide que formen equipos y que elaboren una

exposición de 10 minutos sobre un tema elegido por el o la docente. La instrucción es que los

estudiantes traten de que el contenido de su exposición sea extraído de lo que recuerdan, sin

consultar fuentes, complementado con las razones que tengan para sostener sus ideas.

Con esta actividad se utiliza una rúbrica de colaboración para evaluar la competencia

genérica de *trabajo colaborativo* y una escala de clasificación para indagar el dominio conceptual

de las y los estudiantes. Además, el docente da la instrucción de que los las y los estudiantes del

grupo  llenen  la  primera,  haciendo  uso  de  la  autoevaluación  y  la  coevaluación  de  manera

simultánea. El docente llena la segunda durante las exposiciones. De esta manera, el docente

ahora tiene una idea global de las actitudes colaborativas que debe fomentar en el grupo a lo largo

del curso y del dominio conceptual que en general tienen sus las y los estudiantes sobre el tema.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          45

**Ejemplo de evaluación auténtica cumpliendo la función formativa:**

Continuando  con  el  ejemplo  anterior,  el  docente  realiza  una  planeación  con  la  información

obtenida  con  sus  rúbricas  y  la  breve  exposición  de  los  integrantes.  Decide  que  realicen  una

actividad de manera periódica para desarrollar los contenidos del curso y fomentar el trabajo

colaborativo. A lo largo del curso cada equipo tendrá que ir desarrollando un proyecto, cada

quince días los equipos expondrán sus avances, sus dudas, las ideas que surgieron etc. Durante

cada exposición el docente llenará una rúbrica que le permita evaluar varios aspectos, como el

dominio de conocimiento, la capacidad para defender sus ideas, entre otras. Además, al término

de  cada  exposición,  los  estudiantes  llenarán  su  rúbrica  de  trabajo  colaborativo  y  el  docente

mediará entre los miembros del equipo cuando quieran comentar sus diferencias.  Aunado a las

rúbricas, el profesor lleva un libro donde hace registros anecdóticos de los cambios cualitativos

que llegan a mostrar los estudiantes durante las sesiones.

**Ejemplo de evaluación auténtica cumpliendo la función sumativa:**

Finalmente,  el  o  la  docente  acordó  con  sus  estudiantes  desde  un  inicio  que  esta  serie  de

presentaciones de los avances de su trabajo culminaría en un producto final que sería calificado de

la siguiente manera: una rúbrica para evaluar los contenidos del trabajo y una rúbrica para evaluar

la exposición final. También decidieron que para la calificación final se realizaría un examen de

opción múltiple, que no tuviera preguntas capciosas y que midiera más la comprensión de los

temas que la capacidad de repetir datos.

El ejemplo anterior (desarrollado en tres momentos distintos) sirvió para ilustrar cómo es

que la evaluación auténtica bien puede cubrir las tres funciones de la evaluación.  Sin embargo,

resulta importante detenerse en este ejemplo para apuntar dos cosas más: (a) que la evaluación

tradicional  no  captura  la  función  formativa  porque  no  brinda  la  oportunidad  de  evaluar

habilidades y actitudes, pues únicamente se centra en los conocimientos y (b) que los exámenes

de opción múltiple bien pueden formar parte de un proceso de evaluación auténtica siempre y

cuando se cumplan algunas condiciones.

Estas  condiciones  son  que  el  examen  de  opción  múltiple  tenga  más  reactivos  de

comprensión que de conocimiento y además que la calificación incluya alguna otra forma de

recabar información del proceso de aprendizaje como las rúbricas o el portafolios de evidencias.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          46

 A manera de síntesis la Figura 3 sintetiza la relación entre los tipos de evaluación discutidos en

este documento y las funciones de la evaluación.

**Figura 3.**Relación entre tipos de evaluación y las funciones de ésta.

Función *diagnóstica*

Evaluación tradicional

Función *sumativa*

**EVALUACIÓN AUTÉNTICA**

Función

***formativa***

La figura 3 esquematiza la relación entre los tipos de evaluación y las tres funciones de ésta. La

evaluación  auténtica  abarca  las  tres  funciones  mientras  que  la  evaluación  tradicional  podría

abarcar dos funciones, sin embargo, no abarca la formativa, que es  la más importante de ellas.

**Evaluación auténtica y el desarrollo de competencias**

Hasta este momento, se ha expuesto que las competencias son multifactoriales y que poseer

cierto nivel de logro de una competencia implica, ser capaz de movilizarlos, además de poseer en

cierto grado cada uno de sus componentes. También se ha expuesto que la evaluación es parte

integral  del  proceso  de enseñanza-aprendizaje  y  no  solamente  una  forma  de medir el  logro.

Aunado a ello se explicó por qué la evaluación auténtica cumple con las tres funciones de la

evaluación    y  se  aclaró  que  la  evaluación  tradicional  no  puede  cubrir  la  función  formativa.

Finalmente  se  explicaron  las  condiciones  que  se  deben  cumplir  para  que  los  exámenes    se

consideren como parte de una estrategia de evaluación auténtica.

Ahora bien, el título de este apartado responde a la relación entre el tipo de evaluación

utilizado  y  el  desarrollo  de  los  conocimientos,  actitudes,  habilidades  y  la  capacidad  para

movilizarlos. Lo que se abordará en este apartado es que debido a que la evaluación auténtica se

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          47

centra  en  el  proceso  de  aprendizaje,  ésta  es  la  más  adecuada  para  hacer  frente  al  carácter

multidimensional de las competencias.

Con  este  fin,  cabe  recordar  que  un  punto  importante  de  la  evaluación  consiste  en

identificar y clarificar el objeto de evaluación. En este caso, el objeto de evaluación se centra en las

competencias, que por su naturaleza multidimensional,  requieren ser analizadas para identificar

elementos

que

brinden

pautas

de

evaluación.

Sin

embargo,

como

se

ha

mencionado

anteriormente, existen competencias de diferente tipo y, aunque una premisa de la evaluación es

que casi todo es susceptible de ser evaluado,  no todos los tipos de competencias tienen el mismo

sentido en la evaluación, como se mencionará más adelante. En la sección sobre competencias, se

describieron a detalle las características de las competencias que proporcionan elementos de

corte más fino, que permiten establecer con mayor claridad sus implicaciones para la evaluación y

la enseñanza.  A continuación se retoman estas características, para un seguimiento adecuado de

la línea argumentativa, se recomienda al lector remitirse a la sección sobre competencias, para ver

detenidamente las implicaciones. O bien, remitirse a la tabla 4, que sintetiza las implicaciones para

la evaluación, dadas  las características generales de las competencias.

Las ocho características generales de las competencias que se desarrollaron en la sección

correspondiente son:



**Una competencia es el resultado de un proceso de formación y uno de cualificación**



**Las competencias incumben a un rol**



**Una competencia es la capacidad de movilizar recursos cognitivos**



**Una competencia es contextual y se demuestra en la acción**



**El desarrollo de competencias requiere de intercambios sociales**



**El desarrollo de una competencia muestra un determinado grado de desempeño**



**Las competencias involucran una apropiación consciente de los recursos**



**El desarrollo de la competencia promueve la autonomía**

En  la  tabla  4  se  resumen  las  características  de  una  competencia  y  sus  implicaciones  en  la

enseñanza y la evaluación.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          48

Tabla 4. Características de las competencias y sus implicaciones.

**Características**

**de**

**una**

**Implicaciones para la enseñanza**

**Implicaciones para la evaluación**

**competencia**

Una competencia es el

Contemplar en la planeación, el desarrollo

Proveer información sobre el proceso

resultado de un proceso de

de  competencias y su respectiva

de desarrollo de competencias.

formación y uno de

evaluación.

cualificación.

Las competencias incumben a

Desarrollar actividades que incumban a una

Evaluar el nivel de suficiencia con que

un rol.

determinada comunidad de conocimiento,

se desarrolla la actividad.

acorde al perfil de egreso del estudiante.

Una competencia es la

Implementar actividades significativas que

Evaluar integralmente los

capacidad de movilizar

permita la movilización conocimientos,

conocimientos, habilidades y

recursos cognitivos.

habilidades y actitudes de los estudiantes.

actitudes.

Una competencia es contextual

Diseñar actividades significativas de

Evaluar el desempeño durante el

y se demuestra en la acción.

relevancia social y cultural para los

desarrollo de actividades

estudiantes.

significativas.

El desarrollo de competencias

Promover el trabajo colaborativo en el aula.

Integrar en la evaluación a las

requiere de intercambios

competencias genéricas durante el

sociales

trabajo colaborativo.

El desarrollo de una

Implementar constantemente actividades

Diseñar e implementar instrumentos

competencia muestra un

significativas que den oportunidad a los

de evaluación que especifiquen los

determinado grado de

estudiantes de mejorar su desempeño.

niveles de desempeño que pueden

desempeño

lograr las y los estudiantes.

Las competencias involucran

Interactuar con los estudiantes para

Promover conjuntamente la

una apropiación consciente de

promover sus procesos metacognitivos y de

evaluación, coevaluación y

los recursos

autorregulación

autoevaluación.

El desarrollo de la competencia

Proporcionar apoyos adecuados a los

Permitir a los estudiantes proponer

promueve la autonomía

estudiantes y retirarlos paulatinamente con

actividades para demostrar sus

el fin de promover su autonomía.

desempeños así como los

instrumentos de evaluación.

Con base en estas características y sus respectivas implicaciones para el proceso evaluativo de las

mismas, se sostiene la idea de que la evaluación se concibe como parte integral de la enseñanza y

del aprendizaje, promoviendo una actitud evaluadora (Celman, 2003) que permite al estudiantado

aprender, pero también enseñar mediante intercambios sociales y simultáneamente, evaluar y

brindar juicios valorativos sobre los desempeños propios y de sus compañeros.

**Evaluación de competencias**

Una vez planteadas las razones de por qué la naturaleza misma de las competencias conlleva un

cambio en la concepción del proceso evaluativo (entendiendo con esto que la evaluación auténtica

es  el  tipo  requerido  para  desarrollarlas),  la  intención  de  este  apartado  es  recapitular  que  la

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          49

evaluación  auténtica  aborda  las  competencias  genéricas  mediante    diferentes  instrumentos

(rúbricas, portafolios, registros anecdóticos, etc.) que sirven para evaluar actitudes, habilidades y

conocimientos  que  se  despliegan  mediante  el  trabajo  colaborativo  durante  el  desarrollo  de

actividades  significativas.  Cabe  señalar  que  maestras  y  maestros  pueden  fomentar  en  sus

estudiantes estas habilidades mediante la coevaluación del trabajo colaborativo, enfrentándolos a

los beneficios que acarrea un buen trabajo colectivo.

Como ha podido constatarse a lo largo de este documento, el término competencias tiene

una  aproximación  multidimensional  en  tanto  que  involucra  diversos  componentes  en  su

desarrollo, todos ellos en un mismo nivel de importancia, de tal manera que en la actuación de

una persona competente, no sólo se manifiestan sus comportamientos técnicos y metodológicos,

sino también sus atributos personales y su forma de relacionarse socialmente (Tejada, 1999), en

otras  palabras,  una  persona  competente  es  quien  moviliza  sus  conocimientos,  habilidades  y

actitudes en un nivel esperado.

Con la evaluación auténtica se promueve el uso y diseño de herramientas de evaluación

que den cuenta del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes o recaben evidencias sobre

algún  desempeño  mostrado.  Los  dos  instrumentos  principales  para  ello  son  el  portafolios

(colección de trabajos que muestran el desarrollo de cada persona en un rubro determinado) y las

rúbricas (guías donde se establecen los niveles de domino que presenta un estudiante durante el

desempeño de alguna actividad). Otros instrumentos de los que hace uso la evaluación auténtica

son, por ejemplo, la lista de cotejo, la escala de clasificación (ambas son listas donde se registra la

presencia  de  un  atributo)  y  el  registro  anecdótico  (registro  que  contempla  experiencias  de

aprendizaje consideradas como importantes) principalmente.

Como ya se ha mencionado, en la evaluación de competencias no se rechaza el uso de

exámenes, más bien, se instruye a que éstos no sean el único criterio de evaluación ni el más

importante pues, la mayoría, se centran en verificar conocimientos y el enfoque de competencias

requiere que además se evalúen habilidades y actitudes. La evaluación de competencias requiere

de actividades y tareas donde hombres y mujeres bachilleres puedan demostrar su pericia y no

solamente exámenes escritos, para lo cual, es necesario tomar en cuenta algunos aspectos para

diseñar un instrumento de evaluación.

Los  instrumentos  mencionados  anteriormente,  con  excepción  del  registro  anecdótico,

requieren  que  se  establezcan  los  niveles  de  competencia  de  un  estudiante,    para  lo  cual  es

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          50

necesario acordar los indicadores en que se focalizará la evaluación y, con base en éstos, se

establecen los criterios mediante los que sea posible determinar los niveles de desarrollo de la

competencia  presentada.  Para  ello  es  necesario  acordar  la  actividad  o  actividades  que  se

desarrollarán. Con el fin de establecer el nivel de competencia de un estudiante es necesario

seguir el siguiente proceso:

1) Elegir o planear una actividad significativa, acorde a los objetos de aprendizaje y a las

competencias a desarrollar, que se presentan en los programas de estudio de la DGB, y acordar la

evidencia que se planea evaluar. La evidencia puede ser una tarea específica o una actividad.

2) Obtener los indicadores pertinentes para describir un desempeño competente. Éstos se

obtienen  a  partir  del  análisis  sistemático  del  producto  o  productos  elaborados  durante  las

actividades implementadas. En los programas de estudio se hace referencia a estos indicadores

con el rubro “desempeños del estudiante al concluir el bloque”.

3) Una vez que se acordaron los indicadores, se requiere describir los niveles de desempeño

para  cada  indicador,  que  representen  el  desempeño  gradual  de  una  persona  cuyo  nivel  de

competencia es bajo, hasta el nivel de competencia considerado como experto.    En los programas

de  estudio  de  todas  las  asignaturas  se  hace  referencia  a  ciertos  desempeños  específicos  y

particulares en el apartado de “Desempeños del estudiante al concluir el bloque”, mientras que las

competencias a desarrollar se presentan de una manera más general. En el caso de la tabla de

cotejo no es necesario distinguir niveles de desempeño, y para la escala de clasificación sólo se

requiere  una  escala  numérica  sin  descripción  de  los  niveles  de  desempeño.  La  descripción

cualitativa de cada nivel de desempeño sólo se aplica para la rúbrica, motivo por el cual se

ahondará en ésta en su momento.

Al conjunto de indicadores y sus respectivos niveles de desempeño se les denomina criterios.

Los criterios son cualidades que deben poseer las evidencias y a su vez, fungen como orientadores

más  que  como  planteamientos  predeterminados  con  el  fin  de  no  limitar  la  creatividad  y

propuestas  de  los  estudiantes  (Cazares,  2008).  Para  formular  los  criterios  de  desempeño  se

recomiendan las siguientes directrices (Airasian, 2000):



Identificar las fases o características de la ejecución o tarea a evaluar y enlistarlos en el

orden probable en que se observarán.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          51



12

mapa  conceptual.  Muchas  de  estas  tareas  pueden  convertirse  en  actividades

12

Limitar

el

número

de

criterios

para

que

sea   posible   observarlos

y   valorarlos

razonablemente.



Reflexionar con colegas, maestras y maestros sobre los criterios encontrados.



Los criterios deben expresarse en comportamientos observables de las y los estudiantes o

en características de las tareas, evitando palabras ambiguas como: bien, correctamente,

deficiente. En lugar de expresar “expone con facilidad”, se deben buscar algunos atributos

que den significado a la frase anterior, como “utiliza ejemplos para clarificar el tema”.

**Actividades y tareas significativas**

Una  vez  establecido  que  la  evaluación  de  las  competencias  se  debe  implementar  mediante

instrumentos  de  evaluación  auténtica,  en  este  apartado  se  muestra  que  el  desarrollo  de

competencias se promueve, además,  mediante la planeación de actividades significativas y no por

la planeación de temas específicos. Se sostiene que  entre más enriquecedoras y significativas sean

las actividades implementadas dentro del aula, mayor seguridad se tendrá de estar promoviendo

en mujeres y hombres bachilleres el desarrollo de competencias.

Dentro de las tareas cotidianas que se solicitan normalmente a mujeres y hombres estudiantes

en el aula, se tienen por ejemplo, problemas matemáticos, cuestionarios, mapas conceptuales,

ensayos, exposiciones, resúmenes, desarrollo de proyectos, simulaciones, análisis de casos entre

otras. Algunas de éstas son más complejas que otras, por ejemplo, es más complejo realizar un

ensayo que contestar un cuestionario, o es más complejo desarrollar un proyecto que realizar un

  significativas

cuando representan un reto para los y las estudiantes al compartir socialmente el objetivo y al

tener más cercanía con situaciones reales del mundo laboral. Lo importante de las actividades es

dotarlas de elementos que les brinden estas características, que las convierten en significativas,

generando así,  la oportunidad para evaluarlas auténticamente. Cada actividad y tarea tienen en sí

mismas una serie de características que pueden formar parte de los indicadores a evaluar acorde a

las competencias que se pretenden desarrollar.

 Denominamos actividades a las acciones realizadas en conjunto dentro del salón de clases y que es supervisada por el

maestro. Llamamos tareas a los trabajos extraescolares cuya elaboración es, por lo regular, individual y la supervisión del

maestro rara vez se presenta.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          52

Supóngase que en una reunión de profesoras y profesores, se encuentra que una de las

principales actividades que se pide realizar a los estudiantes para la mayoría de las clases es la

exposición oral. Los docentes reflexionan sobre la naturaleza de esta tarea y acuerdan que una

exposición oral bien ejecutada debe presentar las siguientes características:

1.   La o el estudiante debe mostrar dominio del tema mediante el uso preciso de conceptos y

argumentos expresados en el material revisado.

2.   La exposición debe ser coherente y lógica en los argumentos, no se debe presentar la

información inconexa.

3.

Se necesita proponer ejemplos para clarificar o enriquecer el tema, según sea el caso, ya

sea de la cotidianeidad, de información histórica o de actualidad nacional o internacional,

de información técnica, científica, literaria, con enfoque de género, intercultural etc. Este

punto  se  considera  importante  porque  permite  reconocer  la  capacidad  de  las  y  los

estudiantes de utilizar sus conocimientos para explicar su mundo, por esta razón, los

ejemplos requieren ser reflexionados, analizados y vinculados con el tema a exponer.

4.

Se debe presentar material para apoyar la exposición (diapositivas u hojas de rotafolio),

mismo  que  no  debe  contener  toda  la  información  del  material  consultado,  sólo  la

información más relevante del tema a exponer, organizada y bien distribuida para que

pueda ser consultada por compañeras y compañeros del grupo.

5.

En algunos casos, para demostrar la comprensión del tema, los y las alumnas pueden

presentar la información en cuadros, gráficas y demás representaciones de elaboración

propia, demostrando así, su capacidad de análisis y síntesis.

6.

La presentación debe durar un tiempo determinado para que se tenga oportunidad de

realizar comentarios y promover la participación de todas las personas que integran el

grupo.

7.

Con la experiencia de varias exposiciones, los maestros y las maestras pueden reconocer

algunas habilidades comunicativas que requieren desarrollar sus estudiantes, tales como:

exponer con un volumen de voz alto y articulación clara; realizar contacto visual con la

audiencia y no solamente con el personal docente, así como exponer pausadamente sin

llegar a la lentitud.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          53

Una vez externadas las características, maestros y maestras deciden categorizarlas en indicadores,

13

 y los elementos que conforman los

 Acuerdo 444

describiendo lo que se refiere cada uno de ellos:



Dominio  del  contenido:  precisión  en  el  manejo  de  la  información  y  manejo  de  los

conceptos y argumentos sobresalientes.



Coherencia y organización del contenido: forma en que se organiza la información para ser

presentada a la audiencia, donde se incluye una introducción, desarrollo, y conclusiones

del tema. También se incluye coherencia y la lógica con que se expone la información en

su conjunto.



Aportaciones propias: aportaciones que enriquecen y clarifican la información y que no

proceden textualmente del material consultado. Entre las aportaciones se encuentran  los

ejemplos propuestos por los estudiantes y su consiguiente relación con el tema, también

se  incluyen  organizadores  gráficos  de  diseño  propio  (mapas  conceptuales,  esquemas,

líneas de tiempo, constelación de palabras, cuadros y demás diagramas) que dan cuenta

de su capacidad de síntesis.



Uso de apoyos didácticos: preparación de materiales (diapositivas, rotafolios, etc.) para

apoyar su exposición con determinadas características que permitan a la audiencia su

consulta.  También  se  refiere  a  la  forma  en  que  se  utiliza  el  material  para  apoyar  la

exposición.



Habilidades expositivas: se refiere a la capacidad que muestran las y los estudiantes para

mantener  el  interés  de  la  audiencia  por  medio  de  la  articulación  de  las  palabras,  el

volumen  de  voz,  el  contacto  visual  con  la  audiencia  y  el  respeto  por  el  tiempo  de

exposición.

Con base en estos indicadores, es posible realizar una serie de instrumentos que permiten evaluar

una exposición oral, así como agregar otros indicadores o más descriptores. Por ejemplo, en el

caso de las habilidades expositivas, no se tomaron en cuenta la postura corporal, la seguridad

durante la exposición, la ausencia de muletillas, etc. Pero pueden integrarse si así lo considera el

personal docente. El propósito de los indicadores y sus descriptores (de los que se obtendrán los

niveles de desempeño), es proporcionar información a las y los estudiantes sobre lo que se espera

que desarrollen en una determinada actividad.

Como  puede  apreciarse,  la  obtención  de  los  indicadores  no  partió  de  un  tema  en

específico, más bien, tuvo como base una actividad, mediante la que se desarrolla el conocimiento

del tema, además de otros elementos que hacen a los y las estudiantes competentes en una

exposición  oral.  Al  comparar  los  indicadores,  propuestos  por  los  docentes  del  ejemplo,  y  su

respectiva descripción, con las unidades de competencia

13

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          54

programas de estudio, se verá que son coincidentes. En la tabla 5 se presentan los indicadores

propuestos  para  una  exposición  oral  y  sus  descripciones,  relacionados  con  los  atributos  de

competencia genérica que aparecen en los programas.

Tabla 5. Indicadores para evaluar exposiciones orales, sus características y los atributos de competencia

genérica que involucran.

**Indicadores**

**Características del indicador**

**Atributos de competencia genérica**

Dominio

del

Precisión en el manejo de la información y manejo de los

4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e

contenido

conceptos y argumentos sobresalientes.

infiere conclusiones a partir de ellas.

6.4  Estructura  ideas  y  argumentos  de  manera  clara,

coherente y sintética.

Coherencia y

Forma  en  que  se  organiza  la  información  para  ser

5.2

Ordena   información

de

acuerdo

a

categorías,

organización

presentada

a

la

audiencia,

donde

se

incluye

una

jerarquías y relaciones.

del

introducción,

desarrollo,

y

conclusiones

del

tema.

6.4  Estructura  ideas  y  argumentos  de  manera  clara,

contenido

También se incluye coherencia y la lógica que con que se

coherente y sintética.

expone la información en su conjunto.

4.2

Aplica

distintas

estrategias

comunicativas

según

quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se

encuentra y los objetivos que persigue.

4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e

infiere conclusiones a partir de ellas.

Aportaciones

Aportaciones que enriquecen y clarifican la información y

4.1

Expresa

ideas

y

conceptos

mediante

propias

que  no  proceden  del  material  consultado.  Entre  las

representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.

aportaciones se encuentran ejemplos propuestos por el

estudiantado  y  su  consiguiente  relación  con  el  tema,

4.2

Aplica

distintas

estrategias

comunicativas

según

también  se  incluyen  organizadores  gráficos  diseñados

quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se

por  ellos  (mapas  conceptuales,  esquemas,  líneas  de

encuentra y los objetivos que persigue.

tiempo,  constelación  de  palabras,  cuadros  y  demás

5.2

Ordena

información

de

acuerdo

a

categorías,

diagramas) que dan cuenta de su capacidad de síntesis.

jerarquías y relaciones.

6.4  Estructura  ideas  y  argumentos  de  manera  clara,

coherente y sintética.

7.3  Articula  saberes  de  diversos  campos  y  establece

relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

Uso

de

Preparación de materiales para apoyar su exposición con

4.1

Expresa

ideas

y

conceptos

mediante

apoyos

determinadas características que permitan a la audiencia

representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.

didácticos

su consulta. También se refiere a la forma en que se

utiliza el material para apoyar la exposición.

Habilidades

Se

refiere

a

la

capacidad

que   muestran

las

y

los

6.4  Estructura  ideas  y  argumentos  de  manera  clara,

expositivas

estudiantes para mantener el interés de la audiencia por

coherente y sintética.

medio de la articulación de las palabras, el volumen de

6.4  Estructura  ideas  y  argumentos  de  manera  clara,

voz, el contacto visual con la audiencia y el respeto por el

coherente y sintética.

tiempo de exposición.

Como puede observarse en la tabla anterior, existen atributos de competencia genérica que se

repiten en algunos indicadores, en este caso se hizo así para mostrar que una actividad analizada

en profundidad, proporciona diversos elementos de una competencia, pero es posible decir que,

en su conjunto, la actividad desarrolla los siguientes atributos de competencia genérica (tabla 6) :

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          55

Tabla 6. La exposición oral como actividad y los atributos de competencia genérica

**Actividad**

**Atributos de competencia genérica**

Exposición oral

4.1 Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o

gráficas.

4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el

contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.

4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir

de ellas.

5.2 Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.

6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

7.3 Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida

cotidiana.

En  cada  bloque  de  los  programas  de  estudio,  se  han  establecido  de  manera  específica  las

competencias, tanto genéricas como disciplinares, que se requiere desarrollar en el estudiantado y

que de alguna manera se consideran en los indicadores arriba expuestos. El indicador *Dominio del*

*contenido,* propuesto para evaluar el desempeño en una exposición oral, puede hacer referencia

al contenido de cualquier asignatura, pero se enriquece con el indicador *Aportaciones propias.*

Éste  permite  relacionar  el  conocimiento  que  se  tiene  en  referencia  a  otros  temas  u  otras

asignaturas, con el fin de explicar eventos diversos, sean culturales, sociales, políticos, científicos y

cotidianos.

De manera general, una exposición oral es común a diversas asignaturas; por medio de

ella  es  posible  desarrollar  los  atributos  de  competencia  genérica  que  de  igual  manera  son

comunes a todas las asignaturas. Únicamente se está ejemplificando una sola actividad, y como

tal, tiene un alcance limitado. Sin embargo, dentro del aula, los docentes implementan una serie

de  actividades  que  pueden  ser  enriquecedoras,  su  análisis  revelará  los  indicadores  y  sus

características, que sirven para identificar un desempeño competente en la actividad analizada.

Este

análisis

también

ofrecerá

elementos

que

permitan

identificar

los

atributos

de

las

competencias genéricas y disciplinares.

Con base en todo lo anterior, se concluye que el desarrollo de competencias se promueve

a través de la planeación de actividades significativas y no por la planeación de temas específicos.

Entre más enriquecedoras y significativas sean las actividades implementadas dentro del aula,

mayor seguridad se tendrá de promover en los estudiantes el desarrollo de competencias en un

marco de diversidad.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          56

Hasta el momento, se han ejemplificado los posibles indicadores y sus características, pero

hace falta concretizarlas y sistematizarlas en un instrumento de evaluación. A continuación se

presentan algunos instrumentos de evaluación, desde los más sencillos hasta los más complejos,

tomando como ejemplo las características de la exposición oral.

**Tablas de cotejo**

En comparación con otros instrumentos, las tablas de cotejo presentan menos complejidad. Su

objetivo  es  determinar  la  presencia  de  un  desempeño  y  para  ello  se  requiere  identificar  las

categorías  a  evaluar  y  los  desempeños  que  conforman  a  cada  una  de  ellas.  Para  valorar  su

presencia, es suficiente con colocar una línea para cada desempeño y escribir sobre ella una marca

para identificar su presencia. En la tabla 7 se ejemplifica con una tabla de cotejo para evaluar la

exposición oral.

En este ejemplo, se tomaron en cuenta cinco indicadores desglosados en catorce atributos

que representan el desempeño de la actividad a evaluar. Cuando se presenta un atributo se le

asigna el valor de un punto, mientras que las ausencias carecen de valor. De esta manera, es

posible  obtener  un  total  máximo  de  catorce  puntos  y  un  mínimo  de  cero.  En  este  caso,  el

resultado del desempeño puede obtenerse por medio de puntos o porcentaje. Para ejemplificar

ambos casos supóngase el siguiente ejemplo:

En una exposición un estudiante presentó nueve atributos de los catorce posibles, que

representan el 69% [(9x100) ÷ 14=69.2%]. Los atributos presentados fueron los siguientes: 1, 4, 6,

9, 10, 11, 12, 13 y 14. Con base en los puntajes obtenidos es posible establecer rangos para

obtener los niveles de desempeño presentados.

En este caso se decidió presentar cuatro niveles de desempeño (deficiente, regular, bueno

y excelente), por tal razón, es necesario obtener cuatro rangos. Para ello se dividen los catorce

atributos posibles entre cuatro, pues es el número de los niveles de desempeño, obteniendo como

resultado 3.5 (14 ÷ 4=3.5), que representa el valor que debe asignársele a cada rango. Pero la

escala sólo permite obtener números enteros, así que el valor debe redondearse. En tal caso, los

rangos ya no serán iguales. En el ejemplo que sigue, se decidió mantener los tres primeros niveles

de desempeño con un rango conformado por cuatro unidades y el  último con tres, de tal manera

que el nivel de desempeño deficiente estará conformado por los puntajes que caigan en el rango

de 0 a 3 puntos; el nivel de desempeño Regular entre 4 y 7 puntos; el nivel de desempeño Bueno

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          57

entre 8 y 11 puntos y el nivel Excelente entre 12 y 14 puntos (estos niveles se presentan en la tabla

8).

Tabla 7. Tabla de cotejo para evaluar una exposición oral

**Instrucciones:** Marcar con una X, en cada espacio en donde se presente el atributo.

**Contenido**

\_\_\_\_X\_\_\_\_

1.

Desarrolla los puntos más importantes del tema.

\_\_\_\_\_\_\_\_

2.

Utiliza los conceptos y argumentos importantes con precisión.

\_\_\_\_\_\_\_\_

3.

La información es concisa.

**Coherencia y organización**

\_\_\_\_\_X\_\_\_

4.

Relaciona los conceptos o argumentos.

\_\_\_\_\_\_\_\_

5.

Presenta transiciones claras entre ideas.

\_\_\_\_\_\_X\_\_

6.

Presenta una introducción y conclusión.

**Aportaciones propias.**

\_\_\_\_\_\_\_\_

7.

Utiliza ejemplos que enriquecen y clarifican el tema de exposición.

\_\_\_\_\_\_\_\_

8.

Incluye material de elaboración propia (cuadros, gráficas, ejemplos) y se apoya en

ellos.

**Material didáctico**

\_\_\_\_X\_\_\_\_

9.

El material didáctico incluye apoyos para exponer la información más importante del

tema.

10. La información se presenta sin saturación, con fondo y tamaño de letra ideales para

\_\_\_\_X\_\_\_

ser consultada por la audiencia.

\_\_\_\_X\_\_\_

11. Se apoya en la diapositiva leyendo los apoyos y los desarrolla.

**Habilidades expositivas**

\_\_\_\_X\_\_\_\_

12. Articulación clara y el volumen permite ser escuchado por la audiencia.

\_\_\_\_X\_\_\_\_

13. Muestra constante contacto visual.

\_\_\_\_X\_\_\_\_

14. +/- dos minutos del tiempo asignado.

El resumen descriptivo se formula modificando la lista de desempeños en un texto que describa el

desempeño general de un estudiante en la exposición oral. En la tabla 8 se muestran los niveles de

desempeño, su puntuación y su correspondiente resumen descriptivo.

Como  puede  apreciarse,  este  resumen  describe  el  desempeño  evidenciado  en  una

actividad, mismo que puede variar de una presentación a otra a pesar de mostrar un mismo nivel

de desempeño. La limitación de las tablas de cotejo es que solamente presentan dos opciones, el

atributo está o no presente, pero carece de un criterio bien definido para identificar el grado en

que se presenta. Por ejemplo, en el desempeño 6 de la tabla 7 “presenta una introducción y

conclusión”, si un estudiante presenta una introducción, pero sin una conclusión, ¿el desempeño

debería tomarse como si no se hubiera presentado? Para evitar esta eventualidad puede hacerse

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          58

una lista de cotejo más específica, como la mostrada en la tabla 8, donde se coloque como

desempeños independientes la presentación de la introducción y la presentación de la conclusión.

Tabla 8. Niveles de desempeño, puntuación y resumen descriptivo de una exposición oral

**Nivel**

**de**

**Puntuación**

**Resumen descriptivo**

**desempeño**

Deficiente.

3 o menos atributos

presentados.

Regular

4

a

7

atributos

presentados.

Bueno

8

a

11

atributos

El o la estudiante desarrolla los puntos más importantes del tema

presentados.

{Contenido}, relaciona los conceptos o argumentos, presenta una

introducción pero faltó conclusión {Coherencia y organización}. {No

hizo  aportaciones  propias}.El  material  didáctico  incluye  apoyos

para

exponer

la

información

más

importante

del

tema.

La

información se presenta sin saturación, con fondo y tamaño de

letra ideales para ser consultada por la audiencia. Se apoya en la

diapositiva leyendo los apoyos y los desarrolla {Material didáctico}.

Su

articulación

clara

y

el

volumen

empleado

permiten

ser

escuchado por la audiencia. Muestra constante contacto visual. Su

exposición tiene una duración de más o menos dos minutos del

tiempo asignado {Habilidades expositivas}.

Excelente

12   a

14

atributos

presentados.

**Escalas de clasificación**

Una  escala  de  clasificación  identifica  si  se  presenta  o  no  determinado  atributo,  además,

proporciona  un  continuo  con  cuatro  opciones  para  ponderar  la  frecuencia  en  que  éste  se

presenta, donde cada opción tiene un valor específico. Para mostrar una escala de clasificación es

posible retomar los cinco indicadores con sus catorce atributos, utilizados en la tabla de cotejo.

Para este ejemplo se decidió considerar cuatro opciones: “no se muestra el desempeño” (cuyo

valor es cero debido a la ausencia),  “rara vez se presenta el desempeño” (con valor de un punto),

“generalmente se presenta el atributo” (con valor de dos puntos) y “siempre se presenta el

atributo”  (con  valor  de  tres  puntos). En  la  tabla 9  se  presenta  el ejemplo de  una  escala  de

clasificación para evaluar una exposición oral.

En esta escala de clasificación es posible obtener un total máximo de cuarenta y dos

puntos debido a que la escala se compone de catorce atributos con un valor máximo de tres

puntos [14 x 3 = 42], mientras que la puntuación mínima es cero. Para obtener los niveles de

desempeño es necesario obtener primero los rangos. Se divide el puntaje total posible entre

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          59

cuatro opciones de respuesta (que representan los niveles de desempeño utilizados) y se obtiene

como resultado 10.5 [42 ÷ 4 = 10.5], esto significa que se tienen que establecer rangos con un

valor  de  10.5,  pero  la  escala  sólo  permite  obtener  números  enteros,  así  que  el  valor  debe

redondearse y en tal caso, los rangos ya no serán iguales. En el ejemplo que sigue, se decidió

mantener los tres primeros niveles de desempeño con un rango de once unidades y el  último de

diez. Así, los cuatro niveles de desempeño quedan designados de la siguiente manera: Nivel

Deficiente entre 0 y 10 puntos, nivel Regular entre 11 y 21 puntos, nivel Bueno entre 22 y 32

puntos y nivel Excelente entre 33 y 42 puntos.

Tabla 9. Escala de clasificación para evaluar una exposición oral

Instrucciones: indique con qué frecuencia se presentan los siguientes atributos durante una exposición oral. Encierre en

un círculo el número que corresponda si: **0 no se presenta** el atributo; **1 se presenta poco** el atributo; **2 generalmente**

**se presenta** el atributo, **3 siempre se presenta**el atributo.

**Contenido**

1.

Desarrolla los puntos más importantes del tema.

0

1

2

X

2.

Utiliza los conceptos y argumentos importantes con precisión.

0

X

2

3

3.

La información es concisa.

0

1

X

3

**Coherencia y organización**

4.

Relaciona los conceptos o argumentos.

0

1

2

X

5.

Presenta transiciones claras entre ideas.

0

X

2

3

6.

Presenta una introducción y conclusión.

0

X

2

3

**Aportaciones propias**

7.

Utiliza ejemplos que enriquecen y clarifican el tema de exposición.

0

X

2

3

8.

Incluye material de elaboración propia (cuadros, gráficas, ejemplos) y se apoya en ellos.

X

1

2

3

**Material didáctico**

9.

El material didáctico incluye apoyos para exponer la información más importante del tema.

0

1

2

X

10.

La  información se presenta sin saturación, con fondo y  tamaño de letra  ideales para ser

0

1

2

X

consultada por la audiencia.

11.  Se apoya en la diapositiva leyendo los apoyos y los desarrolla.

0

1

2

X

**Habilidades expositivas**

12.  Articulación clara y el volumen permite ser escuchado por la audiencia.

0

1

2

X

13.  Muestra constante contacto visual.

0

1

2

X

14.  +/- dos minutos del tiempo asignado.

0

1

2

X

**Total**

**0**

**4**

**2**

**24**

**Puntaje total**

**30 puntos.**

Para  ejemplificar  el  resumen  descriptivo,  se  retoma  el  ejemplo  del  estudiante  anterior  que

evidenció nueve atributos (1, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14) mismos que se muestran en la tabla

anterior posicionados y marcados con una “X”. El puntaje total obtenido por el estudiante es de

treinta puntos. Ahora, es posible redactar el resumen descriptivo con base en los puntajes de

desempeño, como se ejemplifica a continuación en la tabla 10.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          60

Tabla 10. Resumen descriptivo de una escala de clasificación para una exposición oral

**Nivel**

**de**

**Puntuación**

**Resumen descriptivo**

**desempeño**

Deficiente.

0

a

10

puntos

Regular

11

a

21

puntos

Bueno

22

a

32

El  o la estudiante desarrolla los puntos más importantes del tema, generalmente de

puntos

forma concisa. Utiliza los conceptos o argumentos importantes pero le falta mayor

precisión en su uso {Contenido}. Presenta la información en una secuencia lógica, bien

organizada incluyendo una introducción aunque carece de una conclusión del tema,

además necesita mejorar las transiciones entre sus ideas {Coherencia y organización}.

Utiliza  ejemplos que  podría  aprovechar mucho más para  enriquecer la  exposición

{Aportaciones propias}. El material didáctico incluye la información más importante

del tema, sin saturación, el tamaño de letra y fondo son de fácil consulta para la

audiencia. Se apoya en la diapositiva leyendo y explicando la información. Incluye

gráficas o cuadros extraídos de un texto y se apoya en ellos {Material didáctico}. El

volumen  de  su  voz  le  permite  ser  escuchado  por  toda  la  audiencia  y  establece

contacto visual con ella. Respeta el tiempo asignado para su exposición {Habilidades

expositivas}.

Se recomienda que diseñe material de elaboración propia.

Excelente

33

a

42

puntos

**Rúbricas**

Las rúbricas son instrumentos que permiten describir el grado de desempeño que muestra una

persona en el desarrollo de una actividad o problema. Según Díaz Barriga (2005) las rúbricas son

guías  o  escalas  de  evaluación  donde  se  establecen  niveles  progresivos  de  dominio  o  pericia

relativos  al  desempeño  que  una  persona  muestra  respecto  de  un  proceso  o  producción

determinada.  También es posible decir que las rúbricas integran un amplio rango de criterios que

cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del

experto (Martínez-Rojas, 2008).

De acuerdo con Mertler (2001) las rúbricas pueden clasificarse en dos: (a) rúbricas globales

u holísticas y en (b) rúbricas analíticas.

*La rúbrica global u holística* es la que da pie a realizar una valoración de conjunto del

desempeño de la o el estudiante sin emitir juicios sobre los componentes por separado (Mertler,

2001;  Martínez-Rojas,  2008).  Este  tipo  de  rúbrica  sólo  tiene  descriptores  correspondientes  a

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          61

niveles de logro globales (Martínez-Rojas, 2008).  Como bien observan Zazueta y Herrera (2008)

este tipo de matrices se utilizan  cuando es posible aceptar algunos errores en las partes del

proceso evaluado porque no alteran la calidad del producto final. De acuerdo con estos autores,

las rúbricas globales se utilizan de manera más apropiada cuando las actividades de desempeño

requieren  que  el  estudiantado  produzca  una  respuesta  sin  que  necesariamente  exista  una

respuesta  única,  esto  es,  cuando  el  objetivo  de  las  actividades  a  evaluar  se  centra  en  la

comprensión general del contenido y en ciertas habilidades. En la tabla 11 se muestra una plantilla

de una rúbrica holística.

Tabla 11. Plantilla de una rúbrica holística donde se ejemplifican cinco niveles de desempeño del

entendimiento de un problema.

**Puntaje**

**Descripción**

5

Muestra un completo entendimiento del problema. Todos los requerimientos de la tarea están

incluidos en la respuesta.

4

Muestra un entendimiento considerable del problema. Todos los requerimientos de la tarea están

incluidos en la respuesta.

3

Muestra un entendimiento parcial del problema. La mayoría de los requerimientos de la tarea

están incluidos en la respuesta.

2

Muestra poco entendimiento del problema. Se perdieron muchos requerimientos de la tarea.

1

No muestra  entendimiento  del problema.

La rúbrica *analítica* es mucho más compleja y amplia, permite evaluar de manera independiente

las diferentes partes del producto o desempeño y posteriormente sumar el puntaje de éstas

(Moskal 2000, citado en  Mertler, 2001). La tabla 12 es un ejemplo de este tipo de rúbrica.

Una rúbrica se presenta como una matriz de doble entrada que contiene indicadores de

desempeño y sus correspondientes niveles de logro. La diferencia con los instrumentos anteriores

radica en que en la rúbrica se describen todos los niveles de desempeño que las y los estudiantes

podrían mostrar en una determinada actividad; precisamente en la identificación y redacción de

éstos estriba su complejidad y a la vez su riqueza.

Los niveles de desempeño son un continuo cualitativo que abarca desde la descripción de

un desempeño experto, en una actividad determinada, hasta la descripción de un desempeño

novato. El número de niveles de desempeño y su nominación pueden variar y siempre quedan a

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          62

consideración del personal docente que diseña las rúbricas, aunque se recomienda que no sean

menos de tres niveles porque se estaría realizando una lista de cotejo y no una rúbrica.

En este punto cobra especial importancia el trabajo colegiado de las y los docentes, pues

requieren establecer acuerdos para determinar y redactar los grados de desempeño de cada

indicador relevante que se conciba para evaluar el desempeño en una actividad.   Todo esto en su

conjunto dota a la rúbrica de validez en cuanto a que se tiene la certeza de evaluar competencias,

asimismo,  se  le  dota  de  objetividad  y  confiabilidad.  La  identificación  y  redacción  de  estos

elementos en acuerdo con otros docentes, permite que un instrumento sea objetivo debido a que,

quien evalúa (el estudiante mismo, otro estudiante, u otro docente), tiene bien definidos los

niveles de desempeño de los logros del aprendizaje que requieren ser mostrados. Es decir, los

niveles de logro no quedan a consideraciones puramente subjetivas.

Esta  situación  permite  establecer  la  confiabilidad  del  instrumento  en  tanto  que  se

diferencian y describen los diversos desempeños en cada aplicación. Esto es, en cada exposición,

independientemente del tema, del semestre que curse un estudiante o del docente que imparta la

asignatura; la rúbrica identificará a las personas cuyo desempeño en una exposición oral sea

deficiente, satisfactorio, bueno o excelente. En la Tabla 12 se muestra una rúbrica para evaluar

exposiciones  orales  para  la  que  se  tomaron  como  base  los  indicadores  de  los  instrumentos

anteriores.

A diferencia de los instrumentos anteriores, en esta rúbrica, al nivel *Deficiente,* se le ha

asignado un punto en vez de cero. Esto se debe a que no en todos los criterios se menciona la

ausencia de algún desempeño. Por ejemplo, en el nivel de desempeño más bajo del indicador

*Material didáctico,* se especifica que un estudiante *no presenta material didáctico*. En este caso no

se  presenta  el  desempeño,  pero  en  otros  indicadores  no  sucede  lo  mismo.  En  el  caso  del

desempeño  más  bajo  del  indicador  *Ejemplificación  de  la  información*  se  describe  que  este

estudiante *Carece del empleo de ejemplos o no tienen vinculación con el tema*, donde existe la

posibilidad de que se presente el desempeño y por esa razón no es posible asignar un puntaje de

cero. Este es el motivo por el que los valores numéricos de los niveles de desempeño comienzan

en uno, aunque los maestros pueden hacer las adecuaciones que consideren pertinentes.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          63

Tabla 12.  Rúbrica analítica para evaluar exposiciones orales

**Indicadores**

**Deficiente (1)**

**Satisfactorio (2)**

**Bueno (3)**

**Excelente (4)**

**Contenido**

Desarrolla  puntos  irrelevantes  del

Desarrolla algunos puntos importantes del

Desarrolla  la  mayoría  de  los  puntos  más

Desarrolla  los  puntos  más  importantes  del

tema.

tema.

importantes del tema.

tema.

Usa limitadamente los conceptos o

Omite

conceptos

o

argumentos

Utiliza

los

conceptos

o

argumentos

Utiliza

los

conceptos

y

argumentos

argumentos del tema; se basa en el

importantes

pero

los

sustituye

con

importantes pero le falta precisión en su

importantes con precisión.

sentido común.

explicaciones propias.

uso.

**Coherencia**

**y**

Expone  los  conceptos  e  ideas  de

Expone

conceptos

e

ideas

con

poca

Presenta  la  mayoría  de  los  conceptos  e

Presenta todos los conceptos importantes en

**organización**

manera independiente.

relación entre sí.

ideas en una secuencia lógica.

una secuencia lógica.

Carece

de

transiciones

entre

Hace intentos por introducir transiciones.

Realiza

transiciones

que

requieren

Realiza transiciones que le permiten relacionar

conceptos e ideas.

mejorarse.

conceptos e ideas entre sí.

Expone

el

desarrollo

del

tema,

Expone

el

desarrollo

del

tema

y

lo

Introduce  el  tema,  lo  desarrolla  y  hace

Introduce

el

tema,

lo

desarrolla,

hace

carece de introducción y conclusión.

acompaña con una introducción, carece de

conclusiones.

conclusiones  y  las  acompaña  con  opiniones

conclusión.

personales.

**Aportaciones**

Carece del empleo de ejemplos o no

Emplea  ejemplos  extraídos  del  texto  de

Formula  ejemplos  propios  (cotidianos  o

Formula

ejemplos

propios

(cotidianos

o

**propias**

tienen vinculación con el tema.

apoyo.

apoyado

de

otros   conocimientos)

pero

apoyado

de

otros

conocimientos)

que

requiere explotarlos más.

enriquecen y clarifican el tema de exposición.

No elabora gráficas o cuadros que

Extrae  cuadros  o  gráficas  del  texto  de

Extrae  cuadros  o  gráficas  del  texto  de

Sintetiza  información  en  objetos  visuales  de

sinteticen la información.

apoyo  sin  apoyarse  en  ellos  durante  su

apoyo y se apoya en ellos.

elaboración

propia

(cuadros,

gráficas,

exposición.

ejemplos) y se apoya en ellos.

**Material**

No presenta material didáctico.

Elabora material didáctico que incluye toda

Elabora  material  didáctico  que  incluye  la

Elabora  material  didáctico  que  incluye  sólo

**didáctico**

o casi toda la información del tema pero no

información más importante del tema.

apoyos

para

exponer

la

información

más

resalta lo relevante.

importante del tema.

No presenta material didáctico.

Presenta

la

información

saturada,

el

Presenta la información sin saturación, el

Presenta  la  información  sin  saturación,  con

tamaño

de

letra

y

fondo

dificultan

la

tamaño  de  letra  y  fondo  son  de  fácil

fondo  y  tamaño  de  letra  ideales  para  ser

consulta de la audiencia.

consulta para la audiencia.

consultada por la audiencia.

No

se

apoya

en

su

material

Se apoya completamente en la diapositiva,

Se apoya completamente en la diapositiva,

Se apoya en la diapositiva leyendo los puntos

didáctico.

leyendo

toda

la

información

sin

hacer

leyendo

toda

la

información

pero

importantes y profundizando en su explicación.

explicaciones extras.

desarrolla explicaciones extras.

**Habilidades**

Expone

la

información

sin

hacer

Repite

constantemente

la

misma

La

presentación

es

concisa,

repite

la

La presentación es concisa y enfatiza lo más

**expositivas**

énfasis en lo más importante.

información, incluso la irrelevante.

información

más

relevante

para

importante.

enfatizarla.

Su volumen de voz no le permite ser

Su volumen de voz es escuchado sólo por

Su

volumen

de

voz

le

permite

ser

Su

articulación

y

su

volumen

de

voz

le

escuchado por la audiencia.

una parte de la audiencia.

escuchado por toda la audiencia.

permiten mantener el interés de la audiencia.

No establece contacto visual con la

Establece

contacto

visual

sólo

con

el

Establece contacto visual con una parte de

Establece  constante  contacto  visual  con  el

audiencia.

maestro.

la audiencia.

maestro y con la audiencia en general.

Demasiado

extensa

o

demasiado

+/- seis minutos del tiempo asignado.

+/- cuatro minutos del tiempo asignado.

+/- dos minutos del tiempo asignado.

breve +/- diez minutos del tiempo

asignado.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          64

De esta manera, cada uno de los indicadores tiene el valor que se presenta en las columnas  de los

niveles de desempeño, así, el puntaje mínimo que se puede obtener en la rúbrica es de catorce

puntos [catorce subindicadores multiplicados por un punto cada uno], y el mayor es de cincuenta

y seis puntos [catorce subindicadores multiplicados por cuatro puntos cada uno]. En este caso, no

es  necesario  obtener  rangos  para  establecer  los  niveles  de  desempeño  porque  ya  están

especificados,  el resumen descriptivo se obtiene a partir de éstos.

Continuando con el ejemplo del estudiante que evidenció los nueve desempeños en los

instrumentos anteriores, su evaluación en la rúbrica puede verse como se muestra en la tabla 13.

Como puede apreciarse, algunos niveles de desempeño mencionan otras características que no

habían  sido  consideraras  en  los  instrumentos  anteriores,  por  ejemplo,  en  el  indicador  de

*Habilidades expositivas*, el nivel de desempeño *Bueno* menciona el contacto visual con una parte

de la audiencia, pero el nivel *Excelente* ahora contempla a la o el maestro y a la audiencia, lo que

hace que en este caso sea otro punto a desarrollar.

Tabla 13. Asignaciones de los niveles de desempeño obtenidos en una exposición oral

**Indicadores**

**Deficiente (1)**

**Regular (2)**

**Bueno (3)**

**Excelente (4)**

Contenido

X

X

Coherencia y organización

X

X

X

Aportaciones propias

X

X

Material didáctico

X

X

X

Habilidades expositivas

X

X

X

X

**Total**

**1**

**6**

**18**

**16**

**PUNTAJE TOTAL**

**41**

El puntaje total de este estudiante es de 41 puntos y su desempeño se ubica en el nivel *Bueno*,

pues es donde la frecuencia de puntaje fue más altas. En este caso, el resumen descriptivo se

constituye con las cualidades que se asignaron en cada nivel de desempeño demostrado por este

bachiller.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          65

Resumen descriptivo de una rúbrica para una exposición oral

**Nivel**

**de**

**Puntuación**

**Resumen descriptivo**

**desempeño**

Bueno

41

Desarrolla los puntos más importantes del tema, aunque omite algunos conceptos o

argumentos importantes, los sustituye con explicaciones propias {Contenido}.

Emplea ejemplos extraídos del texto de apoyo {Aportaciones propias}

Presenta todos los conceptos y argumentos importantes en una secuencia lógica. Hace

intentos por introducir transiciones en su argumentación.

Introduce el tema, lo desarrolla y hace conclusiones {Coherencia y argumentación}.

Respeta el tiempo asignado para la exposición {Habilidades expositivas}.

Elabora material didáctico que  incluye  la  información más importante del tema  y

presenta la información sin saturación, con fondo y tamaño de letra ideales para ser

consultada por la audiencia {Material didáctico}.

Se  apoya  completamente  en  la  diapositiva,  leyendo  toda  la  información  pero

desarrolla explicaciones extras {Habilidades expositivas}.

La presentación es concisa, repite la información más relevante para enfatizarla. Su

volumen de voz le permite ser escuchado por toda la audiencia y establece contacto

visual con una parte de la audiencia {Habilidades expositivas}.

No elabora gráficas o cuadros que sinteticen la información {Aportaciones propias}.

A lo largo de este documento se ha mencionado, con especial énfasis, que las rúbricas son una

herramienta de la evaluación auténtica que se puede adoptar para ejercer las tres funciones de la

evaluación. Por este motivo, se presenta a continuación un breve instructivo para hacer rúbricas.

Este procedimiento fue elaborado por Craig A. Mertler (2001) tomando en cuenta el trabajo de

otros cinco autores.

**Diseño de una rúbrica**

**Los primeros tres pasos son similares para los dos tipos de rúbricas.**

**Paso 1**: *Examine de nuevo los objetivos de aprendizaje que se tienen que abordar con la tarea.* Esto

permite empatar la sucesión de puntajes con los objetivos de la clase, módulo, o instrucción.

**Paso 2**: Identifique atributos específicos observables que los estudiantes tienen que mostrar y los

que

no

tendrían

que

mostrar

en

su

producto,

proceso

o

desempeño.

Especifique

las

características, habilidades o comportamientos que se persiguen y los errores comunes que se

buscan erradicar.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          66

**Paso 3**: Identifique las características que describen cada atributo. Genere formas de describir el

desempeño (satisfactorio e insatisfactorio) para cada atributo observable  identificado en el paso 2

**Los pasos 4 y 5 se tienen que especificar de acuerdo al tipo de rúbrica que se esté elaborando.**

***…para rúbricas holísticas…***

**Paso 4:**Describa narrativas meticulosas  de lo que sería un excelente desempeño y lo que sería un

desempeño pobre, incorporando a la descripción todos los atributos. Describa los niveles más

altos y bajos de desempeño combinando los descriptores de todos los atributos.

**Paso 5:**Complete la rúbrica describiendo los niveles intermedios de desempeño para los atributos

tomados en su conjunto.

***….para rúbricas analíticas…***

**Paso 4:**Describa narrativas meticulosas  de lo que sería un excelente desempeño y lo que sería

un desempeño pobre *para cada* atributo. Describa los niveles más altos y bajos de desempeño

utilizando los descriptores de cada atributo por separado.

**Paso  5**:  Complete  la  rúbrica  describiendo  los  niveles  intermedios  de  desempeño  para  cada

atributo por separado.

**Los pasos 6 y 7 nuevamente son similares para ambos tipos de rúbricas.**

**Paso 6:**Recolecte ejemplares de trabajos de las y los estudiantes que ejemplifiquen cada nivel (en

cualquier modalidad, trabajo escrito, filmación de una exposición, etc.). Esto le servirá como punto

de referencia para futuras rúbricas.

**Paso 7:**Revise la rúbrica tanto como sea necesario. Manténgase dispuesto a reflexionar acerca de

la efectividad de la rúbrica y revísela antes de la siguiente ocasión que la implemente.

Zazueta  y  Herrera  (2008)  señalan,  desde  su  práctica  docente,  que  evaluar  mediante

rúbricas les ha exigido un proceso de reflexión que les ha permitido concretar objetivos, valorar las

dificultades  y  establecer  criterios  de  progresión  como  posibles  niveles  de  desarrollo.    Este

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          67

señalamiento es de gran importancia para la implementación de la evaluación auténtica en la

Educación Media Superior, pues señala muy atinadamente el carácter progresivo del desarrollo de

las competencias, recordando que,  cualesquiera que éstas sean, se siguen desarrollando a lo largo

de la vida.

Los autores continúan su testimonio afirmando que la utilización y el conocimiento previo de las

rúbricas por parte de los estudiantes, les ha representado una ayuda, *facilitando la orientación en*

*su estructura y sus contenidos y conociendo los criterios a considerar en la elaboración de sus*

*tareas*  (Zazueta  y  Herrera;  2008).  Además,  recientemente  Reynolds-Keffer  (2010)  hizo  una

investigación para conocer la manera en que las y los estudiantes concebían a la evaluación

mediante rúbricas, y encontró que tienen una gran aceptación de las mismas, lo que subraya la

importancia de su uso en el proceso de aprendizaje.

**Portafolios**

El portafolios es *un sistema alternativo de evaluación que comprende la compilación sistemática*

*de trabajos, materiales y actividades que desarrolla el estudiante durante un periodo determinado,*

*y que demuestra evidencias y vivencias de aprendizaje que facilitan la apreciación de su progreso y*

*apropiación de determinados conocimientos*. (Ahumada, 2005; p. 141).

El portafolios recolecta evidencias o producciones de las y los estudiantes, es idóneo para

evaluar el proceso o crecimiento gradual e integral del aprendizaje experiencial, relacionado con el

currículo o una actividad profesional. Además, es posible que contenga propuestas originales. Las

evidencias  que  se  incluyan  en  un  portafolios  pueden  ser  de  lo  más  variado.  Es  posible

categorizarlas en tres tipos: evidencias escritas, evidencias audiovisuales y evidencias artísticas.



Evidencias escritas: son problemas resueltos, resúmenes y comentarios de lecturas, hojas

de

trabajo,

ensayos,

trabajos

de

investigación,

organizadores

gráficos

(mapas

conceptuales, diagramas, líneas de tiempo, organigramas, diagramas de flujo, entre otras),

apuntes de clase, exámenes, reportes (de laboratorio, de observación), fichas de trabajo,

tareas, reflexiones, etc.



Evidencias audiovisuales: se trata de grabaciones de audio (entrevistas), grabaciones de

video (entrevistas, video clips, experimentos), presentaciones en computadora, etc. Es

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          68

necesario  advertir  que  las  producciones  deben  tener  un  formato  accesible  para  el

estudiantado y el profesorado.



Evidencias artísticas: a esta categoría pertenece todo tipo de trabajos relacionados al arte

(fotografías, dibujos, pinturas, poemas, etc.)

Hacer  un  portafolios,  es  generar  una  colección  de  evidencias  que  dé  cuenta  del  proceso  de

aprendizaje en relación con el currículo o actividad profesional y permita la reflexión**. No se trata**

**de una colección azarosa de trabajos, ni de un inventario, ni de una recopilación de “todos” los**

**trabajos  elaborados  por  cada  estudiante**.  En  cuanto  a  la  recopilación  de  trabajos,  existen

básicamente dos clases de trabajo que se integran al portafolios, los “mejores trabajos” y los

“típicos”. Con los “mejores” se pretende evaluar el dominio que presenta el estudiante. Con los

“típicos” se proporciona evidencia del proceso de aprendizaje y permite contrastar un estado

inicial con uno final.

Las etapas a considerar en el desarrollo e implementación del portafolios como instrumento

de evaluación, son las siguientes:



Recolección de la información: debe establecerse el propósito y contenido del portafolios

en función de los propósitos de cada curso y los aprendizajes deseados.



Selección  de  las  evidencias:  se  requiere  acordar  con  las  y  los  estudiantes  el  tipo  de

trabajos por incluir, así como los criterios a emplear en la evaluación. Se pude dejar a

consideración del grupo los trabajos que desean integrar al portafolios, esto los obliga a

examinar su propio trabajo desde nuevas perspectivas. En este punto, es preciso recordar

que es necesario que los maestros se reúnan y acuerden los indicadores de cada actividad

o trabajo, así como sus niveles de desempeño. Para ello, el uso de una rúbrica resultaría

de gran ayuda.



Reflexión

sobre

las

evidencias:

es

necesario

definir

la

forma

de

monitoreo

y

retroalimentación que proporcionará el personal docente en relación con las evidencias de

las y los estudiantes así como su participación en la evaluación de su propio trabajo.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          69



Autoevaluación del proceso de aprendizaje: es necesario promover en los estudiantes una

visión global de su proceso de aprendizaje y, con base en los criterios establecidos, pueda

emitir un juicio valorativo sobre su desempeño y los puntos que le hace falta mejorar.

A continuación se presentan siete pautas a seguir  para que  una colección de evidencias  se

pueda considerar un verdadero portafolios de evaluación (Paulson, et. al.,1991):

1)

El desarrollo de un portafolios brinda al estudiante la oportunidad de aprender acerca del

proceso de aprendizaje mismo. Por lo tanto, el producto final debe contener información

que demuestre que el estudiante se ha involucrado en la autorreflexión.

2)

El  portafolios es  algo  realizado  por  los  y  las  estudiantes, ofrece  rutas  concretas  para

aprender a valorar su propio trabajo, y por extensión, para valorarse a sí mismos como

aprendices. Por consiguiente, el y la estudiante tiene que involucrase en la selección de

evidencias que conformarán el portafolios.

3)

El portafolios se debe diferenciar de un folder acumulativo. Evite incluir en el portafolios

trabajos, tareas,  exámenes o cualquier otro tipo de producto que ya tenga una calificación

asignada,  a  menos  que  cobren  un  nuevo  significado  en  el  contexto  del  resto  de  las

evidencias del portafolios.

4)  El portafolios debe de expresar explícita o implícitamente las actividades del estudiantado;

por ejemplo, las razones (propósito para formar el portafolios), intenciones (sus metas),

contenidos  (las  evidencias  como  tales),  estándares  (lo  que  se  considera  un  buen

desempeño y lo que no) y juicios u opiniones (que es lo que nos dicen los contenidos).

5)

Es posible que el portafolios tenga diferentes propósitos, pero esto no tiene que ser un

conflicto. Los intereses y metas personales de cada estudiante se ven reflejados en la

selección de materiales que hacen, aunque la información incluida también puede reflejar

los intereses de los padres y madres de familia, maestras o maestros. Un propósito casi

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          70

universal del portafolios de un estudiante, es mostrar progreso de las metas y objetivos

representados en el programa instruccional (es decir, las competencias).

6)

 El  portafolios  debe  incluir  información  que  muestre  crecimiento,  desarrollo.  Existen

muchas formas de hacerlo. La más obvia es incluir una serie de evidencias de desempeño

escolar que muestren cómo es que el estudiante ha mejorado. Otros cambios observados

como reportes de actividades fuera de clase, lecturas, cambios actitudinales, etc., son otra

forma de mostrar crecimiento.

7)

Finalmente,  muchas  de  las  habilidades,  conocimientos  y  actitudes  involucradas  en  la

producción de un portafolios efectivo no ocurren por sí mismas. A manera de soporte, los

estudiantes requieren de modelos de portafolios y de ejemplos de cómo otras personas se

desarrollan y reflexionan sobre su aprendizaje mediante el portafolios.

Como bien apuntan los autores, un portafolios es genuino cuando genera un panorama amplio y

complejo del desempeño contextualizado de las y los estudiantes; cuando se es partícipe de la

evaluación más que el objeto a ser evaluado. Además, por sobre todas las cosas, un portafolios es

genuino cuando brinda un foro que alienta a quien evalúa a desarrollar las habilidades necesarias

para transformarse en un aprendiz independiente y autodirigido (Paulson, et.al., 1991).

Finalmente, como apunta Ahumada (2005), para que la calificación del portafolios esté

centrada en el proceso de aprendizaje más que en los productos, es necesario favorecer un

proceso formativo antes que uno sumativo. Para lograrlo, será necesario que el docente revise

sistemáticamente  las  carpetas  (mensual  o  quincenalmente),  utilizando  criterios  comunes  de

cumplimiento y responsabilidad para todas las personas que integran el grupo, además de tener

criterios específicos que favorezcan los diferentes niveles de aprendizaje significativo logrados por

cada integrante.  En este caso, es recomendable ayudarse de rúbricas acordes a las exigencias

propias de la disciplina.

**Registro anecdótico**

Un registro anecdótico es la descripción de un evento o conducta observada por un docente y que

no es posible registrar con otro instrumento de evaluación. Los eventos tienen más que ver con

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          71

actitudes y valores que difícilmente pueden contemplarse para una evaluación constante. Por

ejemplo, es posible evaluar el desempeño de un equipo y sus integrantes durante un trabajo

colaborativo.  Los  indicadores  que  se  establezcan,  seguramente  serán  mucho  menos  que  los

eventos que se presentan durante la actividad.

Supóngase que se evalúa el desempeño durante una actividad y además se pretende

incorporar  algunos  aspectos  del  trabajo  colaborativo  para  considerar  algunas  competencias

sociales mediante una rúbrica. Los indicadores en el trabajo colaborativo son, por ejemplo, la

participación y el respeto que se genere en el equipo. Suponga que se observa a un estudiante dar

su opinión para después ocuparse en otras cosas como interactuar con los integrantes de otro

equipo, o simplemente se queda callado y parece descalificar los comentarios de compañeras y

compañeros por medio de muecas. Además, al final de la actividad siempre está de acuerdo con

las decisiones tomadas por el equipo, aunque no se le ve realmente convencido. Este evento

puede ser registrado como se muestra en la tabla 14.

Aunque en la rúbrica se contempla la participación y el respeto, al interior del equipo se

presenta  esta  situación  particular  que  es  necesario  explorar  para  comprenderla  y  proponer

mejoras en el trabajo colaborativo. Nótese que el registro anecdótico tiene datos de identificación

como  el  nombre  del  estudiante,  la  fecha  de  observación,  asignatura,  hora  de  observación  y

nombre del observador, además estos datos se acompañan de la descripción del evento, de una

posible explicación y de algunas decisiones por tomar.

Tabla 14. Ejemplo de registro anecdótico

**Registro anecdótico**

Fecha de observación: 15/11/09

Asignatura: \_\_\_Historia de México\_\_

Hora de observación: 09:20

Estudiante: \_\_\_\_Raúl Díaz\_\_\_\_

Observador: Profra. María del Carmen

**Evento:**

Hoy es la tercera ocasión en que implemento el trabajo colaborativo en el salón de clases. En

todas  estas  ocasiones,  Raúl  expresa  su  opinión  al  equipo  pero  sólo  cuando  se  lo  piden

directamente. Cuando sus compañeros y compañeras opinan, Raúl busca algo qué hacer o con

qué

distraerse   y,

cuando

permanece   escuchándolos,

normalmente

hace

muecas

de

desaprobación pero no expresa verbalmente nada. Finalmente, cuando se establecen acuerdos

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          72

en el equipo, el estudiante siempre dice estar de acuerdo pero su actitud parece decir lo contario.

**Posible explicación:**

Tal vez Raúl no se lleva bien con los integrantes del equipo.

Tal vez el estudiante considera que las opiniones de sus compañeras y compañeros son poco

valiosas pero se le dificulta defender sus puntos de vista.

**Decisiones a tomar:**

Permanecer con el equipo cuando expresen opiniones y promover que los estudiantes hagan

preguntas  a  las  y  los  compañeros  que  están  participando.  Mencionar  que  las  opiniones  no

necesariamente tienen que coincidir.

La  importancia  de  los  eventos  que  se  describen  en  los  registros  anecdóticos,  queda  a

consideración del maestro o maestra, según sea el caso. Pueden ser situaciones que se presentan

constantemente

entre

los

estudiantes

(como

en

el

registro

anterior),

o

pueden

ser

comportamientos y actitudes que se presentan raramente, por ejemplo, que una o un estudiante

se proponga para participar o exponer por primera vez en la clase.

Sea cual fuere el criterio del personal docente a cargo, los registros anecdóticos permiten

apoyar o enriquecer otros instrumentos de evaluación,  abriendo espacio para hacer hipótesis

sobre  lo  que  está  sucediendo  con  las  o  los  estudiantes.  También  permiten  focalizar  los

comportamientos o actitudes en determinados estudiantes, proporciona información útil para

adaptar la enseñanza a estudiantes que comparten semejanzas, diferencias, características, etc.

Sin embargo, es necesario tener presente que los registros anecdóticos deben ser útiles para

mejorar el proceso de enseñanza, relacionado con el campo disciplinar de que se trate, y no para

averiguar aspectos meramente personales de las y los estudiantes, ya que éstos son ajenos a la

función del docente.

**Asignación de la calificación final**

Para asignar una calificación final dentro del contexto de la evaluación auténtica, es necesario

retomar los propósitos de las tres  funciones de la evaluación. En las respectivas secciones de este

documento  se  explicó  que  el  carácter  multidimensional  de  las  competencias  convertía  a  la

evaluación auténtica en el tipo de evaluación indicada para fomentar y evaluar a  las mismas. La

principal  razón que se esgrimió para afirmarlo fue que la evaluación auténtica se centra en los

procesos,  pero  aun  así,  evalúa  los  resultados.  A  diferencia  de  la  evaluación  tradicional,  la

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          73

evaluación auténtica cultiva la función formativa, dando espacio al desarrollo progresivo de las

competencias.

Tradicionalmente, la evaluación con una función sumativa (asignar una calificación final)

requería de sumar todas las calificaciones obtenidas en exámenes (y demás productos finales) y el

resultado  dividirlo entre el  número  de  productos.  Sin  embargo,  ya  se  ha explicado  que esta

manera de evaluar deja fuera a otros componentes de las competencias, como las habilidades y

actitudes, además de que representa una concepción de la evaluación desligada del proceso de

enseñanza.

Por supuesto que al final del curso se requiere de una asignación numérica final, pero su

lógica está vinculada a las características de su objeto de estudio: las competencias.

Cuando  un  estudiante  realiza  alguna  actividad,  muestra  un  determinado  nivel  de

desempeño, mismo que se evalúa y se le asigna un puntaje. Sin embargo, si posteriormente se

otorga a la persona la oportunidad de realizar una actividad semejante una vez más y muestra un

desempeño  superior  al  anterior  (y  por  lo  tanto  adquiere  un  mayor  puntaje),  no  es  lógico

establecer un promedio entre ambos desempeños, por el contrario, resulta en una práctica que

anula la naturaleza de las competencias.

Por ejemplo, en el caso de una exposición oral evaluada con una rúbrica, si el primer

desempeño se ubicó en el nivel *Requiere mejora*, y en una exposición posterior se ubicó en el nivel

*Bueno*, no sería lógico ni justo mencionar que su desempeño promedio fuera *Satisfactorio*. Por el

contrario, si durante la evaluación del primer desempeño el personal docente lo retroalimentó y

por la dinámica implementada en el curso (donde tienen oportunidad de enfrentarse nuevamente

a una situación semejante), las y los estudiantes lograron superar el nivel anterior, lo lógico es que

la asignación de su calificación final tome en cuenta el nivel actual de desempeño y no el promedio

de ellos, pues el objetivo de la Educación Media Superior es el desarrollo de las competencias y

eso es precisamente lo que sucedió en este caso hipotético.

Lo descrito con anterioridad es válido únicamente para actividades semejantes. Si en una

evaluación en la que se utilizan diversas rúbricas, a un bachiller se le ubica en el nivel *Satisfactorio*

en el análisis de un caso y posteriormente se le ubica en el nivel *Excelente* en la redacción de un

resumen (esto es,  dos rúbricas con diferentes objetos de evaluación), se podrá hacer un promedio

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          74

de puntajes. La razón es que las actividades no poseen las mismas características,  lo que hace que

los recursos se movilicen de manera diferente. Otro caso puede ser que algún hombre o mujer

bachiller no mostrara mejoría aunque se le hubieran brindado varias oportunidades. Por ello, se

recomienda  que  en  la  planeación  de  las  secuencias  didácticas  se  consideren  actividades

constantes  para  que  logren  percibir  la  superación  de  sus  desempeños y  tengan  más  de  una

oportunidad para demostrar mejoría.

En resumen, la evaluación formativa supone que en cada momento de evaluación, en este

caso, en cada actividad significativa implementada en el aula, se informa a las y los estudiantes

sobre  el  nivel  de  desempeño  logrado  y  se  les  retroalimenta  para  el  mejoramiento  de  sus

desempeños en  subsiguientes  actividades  significativas.  Cuando  la  actividad significativa  es  la

misma y se presenta constantemente, es recomendable tomar en cuenta el puntaje de la última (y

no hacer un promedio de todas), debido a que se espera que el estudiante haya logrado en ésta

un  nivel  de  desempeño  mayor  que  en  las  actividades  anteriores.  En  los  casos  en  que  las

actividades sean diferentes, se recomienda utilizar todos los puntajes.

**Consideraciones finales**

La implementación de una evaluación auténtica también requiere del trabajo colegiado de los

docentes,  sobre  todo  para  la  elaboración  de  instrumentos  que  evalúen  competencias,  esto

permite establecer acuerdos sobre el desempeño que se espera de las y los estudiantes. A este

respecto, también es importante que las y los docentes realicen intercambio de experiencias que

les  permitan  analizar  las  actividades  y  tareas  que  normalmente  realizan  en  clase  y  poder

enriquecerlas para promover el desarrollo de competencias en las y los jóvenes estudiantes.

Es imperativo dar a conocer los instrumentos de evaluación al estudiantado para que tengan la

oportunidad de dar aportes a la evaluación y clarificar lo que se espera de su desempeño. Es

conveniente  que  el  uso  de  los  instrumentos  elegidos  sea  constante  y  que  se  mantenga  la

posibilidad de su actualización, pues en la experiencia docente se pueden detectar situaciones,

indicadores  o  posibles  niveles  de  desempeño  que  no  se  habían  contemplado  o  que  no  se

presentan con los estudiantes.

Para promover la coevaluación y la autoevaluación, es fundamental la promoción de un

espacio de respeto que permita a hombres y mujeres bachilleres opinar sobre  el proceso de

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          75

aprendizaje individual y grupal, en un marco de respeto. De este modo, se gesta  una cultura de la

evaluación que se aleje de su función meramente instrumental, cuya característica es que los

estudiantes se autoevalúan con estándares altos porque desean obtener calificaciones elevadas,

sin importar la calidad o el nivel de desempeño mostrado. Por el contrario, se requiere promover

la  capacidad  de  valorar  el  propio  nivel  de  desempeño,  con  el  fin  de  mejorarlo,  para  ser

competentes en el desarrollo de las actividades útiles para la vida.

Para lograr tal fin, es conveniente que la implementación de actividades significativas sea

constante.  De  este  modo,  se  generan  varias  oportunidades  para  que  los  y  las  alumnos  las

experimenten más de una vez, así, tendrán elementos para enfrentar la situación con nuevos

recursos. También es recomendable brindar oportunidades para reelaborar algún trabajo, sobre

todo si ellos mismos se dan cuenta de que es necesario mejorarlo, porque así, tendrán elementos

para comparar su propio desempeño.

Finalmente, la evaluación auténtica también funciona para evaluar la propia práctica de

enseñanza y con ello mejorarla cada día, pues el docente no sólo contribuye en el proceso de

enseñanza. Cuando los maestros y las maestras asumen nuevos desafíos, también desarrollan su

propio proceso de aprendizaje, permitiéndoles  incrementar sus conocimientos, habilidades y

modificar sus actitudes. De esta forma, su práctica se hará acorde a los nuevos retos educativos,

pues definitivamente, el conocimiento no es fijo ni acabado, por el contrario, se encuentra en

constante cambio y es dinámico. Para que las y los estudiantes se relacionen con el conocimiento y

lo aproximen a las nuevas generaciones,  la educación necesita de maestros y maestras que

tengan el deseo de construir, en conjunto con sus estudiantes, aprendizajes para la vida.

**Conceptos clave a manera de resumen**

A  manera  de  resumen,  se  presentan  los  conceptos  de  aprendizaje,  enseñanza,  evaluación,

evaluación  auténtica,  actividad  significativa  y  competencia  empleados  en  los  lineamientos  de

evaluación:

El aprendizaje es un proceso constructivo y coconstructivo del conocimiento que parte de

los conocimientos y experiencias previas de las y los estudiantes, ésta relación le proporciona su

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          76

condición de significativo. Es un proceso constructivo porque el aprendizaje es interno, personal y

subjetivo,  donde  los  estudiantes  seleccionan,  organizan  y  transforman  la  nueva  información,

reorganizando internamente sus esquemas que le permiten adquirir y explicar el conocimiento. Es

un  proceso  coconstructivo  porque  el  aprendizaje  es  social  y  cooperativo,  se  facilita  por  la

mediación  e  interacción  con  otras  personas,  donde  los  estudiantes  reconstruyen  los  saberes

culturales  y  se  acercan  paulatinamente  a  las  prácticas  y  vocabulario  de  una  comunidad  de

conocimiento determinada.

La enseñanza es el proceso por el que maestras y maestros promueven en los estudiantes

la capacidad para desarrollar aprendizajes significativos, fomentando así, procesos de crecimiento

personal y social mediante la participación en actividades significativas, intencionales, planificadas

y  sistemáticas.  En  la  enseñanza  reconstruyen  los  conocimientos  culturales  para  hacerlos

accesibles, brindando los apoyos pertinentes a las características cognitivas de hombres y mujeres

bachilleres.

 La evaluación es el proceso de recolección, sistematización y análisis de información útil,

suficiente, variada y pertinente, sobre el objeto de evaluación que permita guiar la toma de

decisiones  para  mejorar  los  procesos  de  enseñanza  y  de  aprendizaje.  Para  ello,  requiere  de

instrumentos adecuados y pertinentes y acordes al objeto de evaluación.

La  evaluación  auténtica  plantea  nuevas  formas  de  concebir  las  estrategias  y  los

procedimientos de evaluación. Se realiza a través de actividades auténticas o significativas,  exige

de las personas, el empleo de sus conocimientos previos y el aprendizaje reciente en conjunción

con estrategias y habilidades, que los conduzcan al desarrollo de actividades significativas con

cierto grado de complejidad, de pertinencia y trascendencia personal y social.

Una actividad es significativa cuando es pertinente y tiene trascendencia personal y social, cuando

posee

cierto

grado

de

complejidad

que

exige

la

movilización

de

recursos

tales

como

conocimientos previos y aprendizajes actuales, habilidades para solucionar problemas y actitudes

en la interacción con otros e inclusive, actitudes hacia los campos disciplinarios. Por medio de una

actividad  significativa  se    promueve,  además,  el  trabajo  colaborativo  entre  pares  donde  se

aproximan  al  vocabulario  y  procedimientos  que  se  manejan  en  comunidades  científicas  y  de

práctica.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          77

Competencia: es la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para

th

 edition.

desarrollar adecuada e idóneamente tareas y funciones que incumben a una profesión o rol

profesional en un contexto situado y determinado. El desarrollo de una competencia requiere de

intercambios sociales, la muestra de un determinado grado de desempeño y una apropiación

consciente de recursos para promover la autonomía de las y los estudiantes del Bachillerato

General.

**BIBLIOGRAFÍA**

Ahumada, Pedro. (2005). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. Paidós.

Airasian, Peter (2000). Classroom Assessment: Concepts and Applications. McGraw-Hill College. 4

Bolívar, María. (2009).*“*¿Cómo fomentar el aprendizaje significativo en el aula?” *Temas para la educación*,

no.

3.

Documento

en

línea

recuperado

el

15

de

julio

de

2011.

Disponible

en

<http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docupdf.aspx?d=5097&s=>

Cazares, Leslie. (2008). Planeación y evaluación basada en competencias: fundamentos y prácticas para el

desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado. Trillas.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          78

Celman, Susana. (2003) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?

En  Alicia  C;  Susana,  C;  Edith  L;  y  María  P.  La  *evaluación  de  los  aprendizajes  en  el  debate  didáctico*

*contemporáneo*. Paidós. (pp. 35-66)

Cizeck , G. (1997). Learning, Achievement, and Assessment: Constructs at a Crossroads. En G. D.

Phye, Handbook of classroom assessment: learning, achievement and adjustment. P 2-32

Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas

escolares. En Cesar, C. (Coord.). Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación

secundaria. Barcelona. ICE/Horsori; pp. 15-44.

Comisión Europea. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la  vida. Un marco de

referencia

europea.

(29

de

junio

del

2009).

<http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf>

Comisión Europea. (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia

europeo.

(10

de

julio

del

2009).

[http://ec.europa.eu/dgs/education\_culture/publ/pdf/ll-](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf)

[learning/keycomp\_es.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf)

Delors, Jaques (1996): Los cuatro pilares de la educación. En el Correo de la UNESCO. *La educación encierra*

*un*

*tesoro*.

Documento

en

línea

recuperado

el

26

de

junio

del

2009.

Disponible

en

[http://www.itesca.edu.mx/temp\_pubs/2008/11/modelo\_educativo/index\_archivos/documentos/La\_educa](http://www.itesca.edu.mx/temp_pubs/2008/11/modelo_educativo/index_archivos/documentos/La_educacion_encierra_un_tesoro-cap_4.pdf)

[cion\_encierra\_un\_tesoro-cap\_4.pdf](http://www.itesca.edu.mx/temp_pubs/2008/11/modelo_educativo/index_archivos/documentos/La_educacion_encierra_un_tesoro-cap_4.pdf)

DeSeCo (2005). The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Documento en línea

recuperado el 20 de junio del 2009. Disponible en[*www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf*](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf)

Díaz-Barriga F.; y Hernández, G. (2002).  Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill.

Segunda edición. México.

Díaz-Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. McGraw Hill.

Ernest, P. (1998), “The Culture of Mathematics Classroom and the Relations between Personal and Public

Knowledge: An Epistemological Perspective”, En Falk Seeger, Jörg Voigt & Ute Waschescio (Eds), *The Culture*

*of the Mathematics Classroom,*Cambrige University Press.

Frade, L. (2006). Desarrollo de competencias en la educación básica. Calidad educativa consultores S.C.

Good, R. (2011). “Formative Use of Assessment Information: It’s a Process, So Let’s Say What We Mean”,

*Practical*

*Assessment,*

*Research*

*&   Evaluation*,

vol.

16,

no.3.

Documento

disponible

en

el

sitio:

<http://pareonline.net/getvn.asp?v=16&n=3>

Guaraz,  A.,  Yépez,  D.,  Fajardo,  R.,  Ben  Altabef,  C.,  y  Auad.  (2004).  La  Transposición  didáctica  como

transformación

del

conocimiento:

El

proyecto

arquitectónico   del

espacio

público

en

la

periferia

urbana..*Revista INVI*. (pp. 105-111). Documento en línea consultado el 27 de julio de 2009, disponible en

[http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=25804907#](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=25804907)

Hager, P; y Beckett, D. (1996). Bases filosóficas del concepto integrado de competencia. En

Antonio. A (Compilador). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*.

Limusa, Noriega Editores. (pp. 289-264).

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          79

Hernández, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. Paidós.

Hernández, G. (2006). Miradas constructivistas en psicología de la educación. Paidós.

Iafrancesco, G. (2004). La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias. Cooperativa

Editorial Magisterio. Bogotá.

INEE, (2005). PISA para docentes: la evaluación como oportunidad de aprendizaje. Instituto Nacional para la

Evaluación de la Educación.

Isaac, S., y Michael, W. B. (1981). Handbook in research and evaluation: a collection of principles, methods,

and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral

sciences (2nd ed.). San Diego, Calif.: EDITS Publishers.

Jones, E; Wilson, R y Bhojwani (1997), “Mathematics Instruction for Secondary Students with Learning

Disabilities”, *Journal of Learning Disabilities,*vol. 2, pp. 151-163.

Martínez-Rojas, J. (2008). “Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso”. *Avances en*

*Medición*, 6, 129-138

Mertler, Craig A. (2001). “Designing scoring rubrics for your classroom”. *Practical Assessment, Research &*

*Evaluation*, 7(25).

Moya (2007). Conferencia dictada por José Moya en Granada España en 2007. Video consultado el 13 de

julio, disponible en:<http://www.youtube.com/watch?v=oH-B-m7jCQ0>

Ovejero,

A.

(1990).

Métodos

de

aprendizaje

cooperativo.

Barcelona:

Promociones

y

publicaciones

universitarias.

Paris,  S.  y  Ayres,  L.  (1994):  *“Becoming  Reflective  Students  and  Teachers  with  Portfolios  and  Authentic*

*Assessment”.*American Psychological Association. Washington. D.C.

Paulson, L; Paulson, P; y Meyer, C. (1991).*“*What Makes a Portafolio a Portafolio?” *Educational Leadership*,

v48

n5

p60-63.

Recuperado

en

línea

el

1

de

julio

de

2011,

disponible

en

[http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/e-](http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/e-portfolio/what%20makes%20a%20portfolio%20a%20portfolio.pdf)

[portfolio/what%20makes%20a%20portfolio%20a%20portfolio.pdf](http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/e-portfolio/what%20makes%20a%20portfolio%20a%20portfolio.pdf)

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar*.*Graó, Col. Biblioteca del aula, No. 196.

Rivera, P. (1996), “Using cooperative Learning to Teach Mathematics to Students with Learning Disabilities”.

Documento en línea, disponible en<http://www.ldonline.org/ld_indepth/math_skills/coopmath.html>

Reynolds-Keefer, Laura (2010). “Rubric-referenced assessment in teacher preparation:  An opportunity to

learn by using”. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 15(8). Documento disponible en línea en:

[http://pareonline.net/getvn.asp?v=15&n=8.](http://pareonline.net/getvn.asp?v=15&n=8)

Santos, L. (1997), *Principios y métodos de la resolución de problemas en el aprendizaje de las matemáticas*.

México: Grupo Editorial Iberoamérica. S.A. de CV., 2ª Edición.

Schoenfeld, A. (1992), “Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, and

Sense Making in Mathematics”. En: Douglas Grows (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching*

*and Learning. A Project of the NCTM*. USA: Macmillian Publishing Company, pp.334-370.

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          80

SEP (2006) Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006.

Stufflebeam y Shinkfield (1987). Evaluación sistemática: guía, teoría y práctica. Barcelona. Paidós.

Tejada (1999). Acerca de las competencias profesionales. Documento en línea recuperado el 18 de junio del

2009

en

[http://74.125.47.132/search?q=cache:A7ualSaQ0RAJ:medicina.usac.edu.gt/opca/incl/libfile.php%3FPHPSES](http://74.125.47.132/search?q=cache:A7ualSaQ0RAJ:medicina.usac.edu.gt/opca/incl/libfile.php%3FPHPSESSID%3Df897c34af535b49db8087b06c06ca297%26path%3DCompetencias%2520Profesionales%252F%26filename%3Dcompetencias.pdf%26action%3Ddownload+acerca+de+las+competencias+profesionales&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=mx)

[SID%3Df897c34af535b49db8087b06c06ca297%26path%3DCompetencias%2520Profesionales%252F%26file](http://74.125.47.132/search?q=cache:A7ualSaQ0RAJ:medicina.usac.edu.gt/opca/incl/libfile.php%3FPHPSESSID%3Df897c34af535b49db8087b06c06ca297%26path%3DCompetencias%2520Profesionales%252F%26filename%3Dcompetencias.pdf%26action%3Ddownload+acerca+de+las+competencias+profesionales&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=mx)

[name%3Dcompetencias.pdf%26action%3Ddownload+acerca+de+las+competencias+profesionales&cd=4&hl](http://74.125.47.132/search?q=cache:A7ualSaQ0RAJ:medicina.usac.edu.gt/opca/incl/libfile.php%3FPHPSESSID%3Df897c34af535b49db8087b06c06ca297%26path%3DCompetencias%2520Profesionales%252F%26filename%3Dcompetencias.pdf%26action%3Ddownload+acerca+de+las+competencias+profesionales&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=mx)

[=es&ct=clnk&gl=mx](http://74.125.47.132/search?q=cache:A7ualSaQ0RAJ:medicina.usac.edu.gt/opca/incl/libfile.php%3FPHPSESSID%3Df897c34af535b49db8087b06c06ca297%26path%3DCompetencias%2520Profesionales%252F%26filename%3Dcompetencias.pdf%26action%3Ddownload+acerca+de+las+competencias+profesionales&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=mx)

Tejada y Navío, (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la

formación. *Revista Iberoamericana de Educación*. N0. 37 (2); (pp. 1-15).

Tudge, J; y Rogoff (1997). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y

vygotskiana. En Pablo F; y Mª Ángeles M (Comps.). La interacción social en contextos educativos. Siglo XXI.

Tercera edición. p. 99 – 133.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. En *Educatio*

*siglo XXI,*24, pp. 57 – 76

World Conference on Education for All. (1990). Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s. (p. IX).

Documento

en

línea

recuperado

el

9

de

Julio

del

2009.

Disponible

en

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>

Wiggins, Grant (1990). “The case for authentic assessment”. *Practical Assessment, Research & Evaluation*,

2(2).

Zazueta  y  Herrera.  (2008).    “Rúbrica  o  matriz  de  valoración,  herramienta  de  evaluación  formativa  y

sumativa”.

*Quaderns*

*Digitals*

25.

Documento

en

línea

disponible

en:

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10816)

[\_id=10816](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10816)

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          81

**ANTROP. CARLOS SANTOS ANCIRA**

**Director General del Bachillerato**

**José María Rico no. 221, Colonia del Valle, Delegación Benito Juárez. C.P.**

**03100, México D.F.**

DGB/DCA/SPE/DES-07-2011                                                                                                                          82