

La evaluación: un camino hacia el desarrollo de competencias dentro de la Reforma Integral de Educación Básica

Araceli Rentería Oviedo

ararentr@hotmail.com

Universidad de Durango. Campus Chihuahua

Resumen

En el contexto de los cambios educativos que hoy en día se viven en México enmarcados en la Reforma Integral de Educación Básica, específicamente en el nivel de educación primaria, se presenta esta comunicación que reporta los resultados de un estudio de caso sobre las prácticas evaluativas que realizan algunos docentes en sus aulas.

Los resultados del estudio que se reporta en esta ponencia forman parte de una investigación más amplia. Aquí se describen los datos de la aplicación de un modelo para el análisis de prácticas evaluativas, dentro de una perspectiva constructivista sociocultural y bajo un enfoque humanístico y situado.

Se empleó dicho modelo para analizar las prácticas de evaluación de nueve profesores de educación primaria de zona rural, dividiéndose en cuatro dimensiones: 1) el enfoque evaluativo, 2) programa de evaluación, 3) situaciones de evaluación y 4) tareas de evaluación.

De esta manera, los resultados parciales que se presentan corresponden a un avance en el análisis de la primera dimensión: *el enfoque evaluativo*, el cual revela un distanciamiento entre las capacitación recibida, los saberes de los docentes y lo que realmente se trabaja en el aula.

Por lo cual se puede concluir, hasta el momento, en la necesidad imperante de una introversión real por parte de los docentes sobre los cambios que exige la

nueva forma de trabajar para desarrollar las competencias que se requieren en la vida cotidiana.

Palabras clave:

Práctica evaluativa, competencias, práctica docente, planeación didáctica.

Introducción

Los cambios vertiginosos que se presentan en nuestra sociedad involucran al campo de la educación. En México la educación básica actualmente se encuentra inmersa en una Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que implica una profunda transformación de la educación y reorganización del sistema educativo nacional. Esta reforma inicia en el nivel de preescolar en el año 2004 [PEP 2004] (SEP, 2004) continuando con secundaria en el año 2006 (SEP, 2006). En lo correspondiente a educación primaria se implementa un plan piloto en 2009 que cubre los grados de primero y sexto y se generaliza hasta el ciclo 2010-2011 con los grados de segundo y quinto grado; trabajándose actualmente con tercero y cuarto, con lo cual se pretende que en este año 2012 se tenga cubierto el ciclo de articulación de la Educación Básica. La RIEB tiene como característica el trabajo con un enfoque que busca el desarrollo de competencias.

Esta investigación considera como campo de análisis el nivel de la educación primaria, la cual busca brindar a los niños y niñas de México oportunidades formales de adquirir, desarrollar y emplear los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y para enfrentar retos que impone una sociedad en permanente cambio, así mismo, para desempeñarse de manera activa y responsable.

La RIEB se traza como propósito la integración de los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria, como un trayecto formativo en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades y los

valores; esto es, del desarrollo de competencias con el fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura (SEP, 2009).

En ese sentido, los profesores necesitan conocer cuál es el dominio real de los estudiantes en su proceso educativo, qué retos globales y específicos se les plantean, y qué puentes se trazan con las mediciones que elaboran. Así, abordar la evaluación de competencias en el proceso de formación integral, es adoptar una nueva visión y actitud como docente, es ir de una mirada casual, coyuntural, artificial y totalmente accidental, hacia la construcción y acompañamiento de un proceso permanente y sistemático. La evaluación por competencias se constituye dentro de los procesos educativos en herramienta que ayuda en la formación de ciudadanos libres de pensamiento, de acción y gestores de su propia educación. (Fernández & Quiroz 2009).

Como campo de estudio, la evaluación es algo aparentemente nuevo, aunque desde hace muchos siglos los seres humanos la utilizamos como base de nuestro desarrollo y potencial. "La defensa de la evaluación como disciplina descansa en sus características científicas en contraste con las evaluaciones subjetivas" (Martín Fernández, 2001), de esta manera esta antigua práctica ha venido cobrando mayor relevancia al aceptarla como fundamento de todo un sistema de valoración integral de las competencias humanas y por ende de la educación. En lo referente al campo investigativo no se puede concebir un análisis sin resultados fidedignos, es decir, una evaluación objetiva. Existen algunas investigaciones, como la de Gómez y Seda (2008), que abordan las creencias sobre evaluación que tienen las educadoras del nivel de preescolar, en ella la evaluación se presenta como desprovista de exámenes y calificaciones y si bien esto se encuentra en congruencia con los planteamientos del PEP 2004 (SEP, 2004), se presentan conflictos al momento de informar los avances a los padres de familia, de manera específica en este nivel de preescolar, quienes solicitan las evidencias de la evaluación. Esto refleja la necesidad de realizar investigaciones que den cuenta de lo que realmente se está viviendo dentro de las aulas, en nuestro caso, en el nivel de educación primaria.

Esta investigación aportar elementos que contribuyan a conocer para fortalecer la labor docente, motivándolos a ver a la evaluación, dentro de la RIEB, con una visión que los lleve a transformar su práctica educativa dentro del aula. Por medio de este estudio de caso buscamos encontrar explicaciones que nos ayuden a entender las prácticas de evaluación en los grados de 1º, 2º, 5º y 6º de educación primaria, para ello empleamos un modelo de análisis socioconstructivista con un enfoque humanístico y situado compuesto por cuatro dimensiones 1) enfoque evaluativo, 2) programa, 3) situaciones o actividades y 4) tareas de evaluación, en donde se hace hincapié tanto en las creencias de los profesores como en el diseño y la práctica real dentro del aula (Coll, Barberá y Onrubia, 2000)

Así al tener presente tanto el modelo de análisis como las diferentes pretensiones de la Reforma Integral de Educación Básica surge la pregunta fundamental de esta propuesta:

¿Cuáles son las características de las prácticas evaluativas que realizan los docentes de 1º, 2º, 5º y 6º del Sector 22 en el nivel de Educación primaria?

Ya que el establecimiento de procesos de evaluación de procesos y/o resultados es una práctica relativamente nueva, la cual recibe la desconfianza de muchos docentes, pues se desconoce a ciencia cierta qué se evalúa y cómo, dando por entendido que el para qué se encuentra en la mejora de los estudiantes. Se enmarca de esta forma como objetivo general:

Caracterizar las prácticas evaluativas de los profesores en 1º, 2º, 5º y 6º de Educación Básica en el nivel de primarias dentro del contexto de la RIEB aplicando un modelo de análisis.

Marco de referencia: perspectiva constructivista sociocultural bajo un enfoque humanístico y situado.

En el transcurso de mi labor docente, he podido constatar la evolución constante que ha vivido la educación, en todos los sentidos, desde los tradicionales libros de

texto, hasta llegar a las versiones enciclomeciadas de los mismos, para poder interactuar con los conceptos, sin embargo, lo que más me ha provocado interés e incertidumbre es lo referente a los procesos de evaluación, tradicionalmente, ésta ha estado centrada en la evaluación del alumnado pero, con el paso del tiempo, ha incorporado a sus ámbitos de aplicación al profesorado, a los materiales curriculares, a los proyectos o programas educativos y a las propias instituciones. Dentro de esto se encuentra una relación intrínseca entre enseñanza, aprendizaje y por lo tanto de evaluación, en donde al retomar un enfoque socioconstructivista situado y humanístico se define al *aprendizaje* como una actividad personal del alumno para construir y asimilar conceptos y representaciones a partir de saberes previos, así mismo, apoyado por otras personas, en diferentes escenarios marcados de forma social y cultural, se refiere a la *enseñanza*, en donde la *evaluación* se observa como un instrumento para percibir los conceptos y competencias alcanzadas de acuerdo a las características establecidas y acordes al trabajo realizado (Coll, 2001; Coll, Barberá y Onrubia, 2000).

Con relación a cada uno de los elementos a evaluar siguen desarrollándose experiencias y estudios con el propósito de afinar sus aspectos o dimensiones, de mejorar los métodos e instrumentos para hacerlo o de clarificar los criterios para juzgarlos, entre otras cuestiones importantes (Nieto Cano, 2003). Así, con la finalidad de encontrar las características de las prácticas de evaluación que desarrollan los docentes en su quehacer cotidiano, en diferentes momentos dentro del proceso de educación, se retoma un modelo de análisis con un enfoque constructivista y sociocultural compuesto por cuatro dimensiones: *enfoque evaluativo docente, programa de evaluación, situaciones o actividades de evaluación y tareas de evaluación* (Coll, Barberá y Onrubia, 2000). Se utilizan las cuatro categorías ya que los autores parten de la premisa de que todas ellas intervienen en la configuración de éstas prácticas y por lo tanto son necesarias para su caracterización.

El modelo además cuenta con tres características que son imprescindibles para su comprensión pues, según Coll, Barberá y Onrubia (2000), las dimensiones se

encuentran interconectadas, y tres de ellas dependen intrínsecamente unas de otras, siendo la cuarta de una naturaleza distinta. La primera característica que indica la estructura, en forma de niveles, sirve para tener diversos grados de profundidad en el análisis de las prácticas. La característica siguiente nos habla de que la evaluación va más allá de la simple resolución de un problema en un momento determinado, pues no se reduce solo a resolver tareas de evaluación. La tercera característica se refiere a la importancia de los diferentes actores – profesor, alumnos y contenido- y de la relación estrecha que guardan entre ellos y con la evaluación.

Se describen a continuación de manera general las cuatro dimensiones que forman parte del modelo de análisis comentado anteriormente.

El enfoque evaluativo se refiere a la combinación de pensamientos, conceptos, ideas y creencias que tiene el profesor en relación con la función y naturaleza de la evaluación, del aprendizaje y el proceso de enseñanza en general y su relación con la evaluación, así como de la implicación de éstos en el desarrollo de competencias.

El programa de evaluación puntualiza sobre las actividades o situaciones que se desarrollan por parte del docente para evaluar saberes y competencias desarrolladas por los alumnos en una situación de aprendizaje, bimestre, curso o ciclo escolar.

Las situaciones o actividades de evaluación son los momentos de la secuencia didáctica que se dan específicamente entre el docente y el alumno en donde se muestran los conocimientos que se tienen o se han obtenido.

Las tareas de evaluación corresponden a los problemas, ítems o preguntas que los alumnos solucionan durante la situación de evaluación por lo que la cantidad está determinadas de acuerdo a la estructura de la situación.

Este modelo de análisis fue diseñado en un primer momento por el GRINTIEⁱ con el fin de estudiar las prácticas de evaluación que llevan a cabo los profesores de educación primaria y secundaria obligatoria en Cataluña, España. Por lo cual fue necesario adecuarlo tanto al contexto inmediato como al educativo dentro de la Reforma Integral de Educación Básica específicamente en el nivel de primarias en los grados de 1º, 2º, 5º y 6º asimismo dentro de la perspectiva constructivista sociocultural, bajo el enfoque situado y humanístico.

Método

En este trabajo se exhiben los avances de una investigación con un enfoque cualitativo, en donde se determinó el uso del estudio de caso para encauzar el trabajo, pues dentro de este método el investigador explora a profundidad un programa, un evento, una actividad, un proceso, o uno o más individuos. Los casos son delimitados en cuanto al tiempo y la actividad y los investigadores obtienen información detallada usando una variedad de procedimientos de obtención de datos durante un periodo sustancial de tiempo (Stake, 1995, como se cita en Creswell, 2003, p. 25).

2.1. Sujetos y situaciones de observación

La investigación se realizó en la Zona Escolar 105 con cabecera en Col. Soto Máynez municipio de Namiquipa, ubicada a una distancia de 220 km. de la capital del estado, siendo una zona rural. Se cuenta con siete escuelas primarias federalizadas ubicadas en este municipio, tienen una distribución heterogénea, pues algunas escuelas son de organización completa (seis maestros y director) y otras son bidocentes (maestros que atienden 2 ó 3 grados).

Se trabajó con un grupo de nueve profesores pertenecientes a igual número de escuelas primarias, quienes atienden los grados de 1º, 2º, 5º y 6º, quienes han

participado dentro de las diferentes capacitaciones de la RIEB, todos cuentan con la Licenciatura en Educación.

En la fase de intervención en el aula por parte de los profesores, la cantidad de alumnos atendida se encuentra en un rango de 20 a 25 por grado. El registro de datos se realizó en cinco fases durante el quinto bimestre del ciclo escolar 2010-2011 y el primer bimestre del ciclo escolar 2011-2012 por medio de una observación directa en donde se llevaron actividades de diferente tipo con el fin de obtener la mayor cantidad de información posible.

2.2 Procedimiento

El estudio se realizó en cinco fases. En ellas se pudo rescatar información diversa e importante que sirve como sustento para el análisis de las prácticas de evaluación que desarrollan los profesores. El registro de los datos se llevó mediante la grabación en audio y video de las sesiones de trabajo desarrolladas. A continuación se describen las cinco fases del estudio.

1. MAPEO. La primera fase consistió un diagnóstico sobre las formas e instrumentos usados en los profesores en su práctica educativa. Para ello se empleó un instrumento compuesto por cinco categorías: a) evaluación y cambio, b) evaluación y contenidos, c) autenticidad de la evaluación en situaciones reales, d) criterios de evaluación, y e) evaluación y diversidad, con un total de 73 ítems.

2. REDUCCIÓN TEÓRICA. La segunda fase se dividió en dos momentos, a) en primer término se tiene el proceso en el cual se enmarca la forma en cómo se organiza la capacitación a los docentes, sobre la RIEB, b) en el segundo momento se realizó una revisión teórica documental en donde se examinan tanto los fundamentos de la RIEB como otros documentos relacionados con la evaluación, los cuales dieron sustento al "Manual para la elaboración de dispositivos evaluación", que elaboramos como parte de la investigación.

3. **CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS.** En esta tercera fase, se organizó y desarrolló un taller con los profesores participantes en esta experiencia. Dentro de este momento de trabajo y, tomando el manual como base, los docentes elaboraron un instrumento de evaluación para cada uno de los seis grados de educación primaria, pretendiendo de esta manera evaluar los aprendizajes esperados del bloque I de la asignatura de español.

4. **INTERVENCIÓN EN EL AULA.** Dentro de la fase cuarta, el instrumento de evaluación fue puesto en práctica en el aula con los alumnos mencionados anteriormente. Este proceso de intervención fue documentado por los profesores con el propósito de describir la experiencia.

5. **REFINAMIENTO.** Posteriormente, dentro de la quinta fase, el docente presentó los resultados de esta intervención en el aula. Esto se desarrolló mediante un grupo de discusión con los nueve docentes participantes para debatir sobre los resultados del trabajo realizado, con la finalidad de compartir experiencias y refinar los materiales e instrumentos empleados.

2.3 Procedimiento de análisis de datos

Para el estudio de los datos se adecuó el modelo de análisis de prácticas evaluativas de Coll *et al*, tomando como referencia las dimensiones establecidas, se presenta la adecuación en la tabla I.

Con base en lo anterior se transcribieron los datos de los audios, en ellos se analizaron los diferentes conceptos, percepciones, situaciones que viven los docentes dentro del aula tanto en la elaboración de los instrumentos de evaluación como en las actividades que realizan para evaluar.

Tabla 1. Dimensiones de análisis para las prácticas de evaluación por competencias en la educación primaria desde una perspectiva constructivista y sociocultural con un enfoque humanístico y situado.

DIMENSIONES				
SUBDIMENSIONES	ENFOQUE EVALUATIVO DOCENTE	PROGRAMA DE EVALUACIÓN	SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN	TAREAS DE EVALUACIÓN
	Combinación de pensamientos, conceptos, ideas y creencias en relación a la función y naturaleza de la evaluación, del aprendizaje y el proceso de enseñanza en el desarrollo de competencias.	Actividades o situaciones por parte del docente para evaluar saberes y competencias desarrolladas por los alumnos en una situación de aprendizaje, bimestre, curso o ciclo escolar.	Caracterización de momentos de la secuencia didáctica que se dan entre el docente y el alumno para mostrar los conocimientos que se tienen o se han obtenido	Caracterización de problemas, ítems, o preguntas que los alumnos solucionan durante la situación de evaluación
	Ideología sobre: a) Concepto de competencias, enseñanza, aprendizaje, practica docente y evaluación dentro de la RIEB	Señalar dentro de ellas: a) Rol que desempeñan cada uno de los participantes.	Especificar en cada situación: a) Momento de evaluación —antes, durante, final-	Determinar: a) Participantes y formas de participación (individual-grupal)
	b) Relación entre conceptos personales y el sustento del Plan y Programas (SEP, 2011)	b) Especificación del tiempo a trabajar dentro del ciclo escolar o bimestre	b) Competencias a desarrollar y formas de organización	b) Producto a realizar

c) Apreciación del impacto de capacitaciones en el aula	c) Temporalidad de la actividad a realizar	c) Grado de participación y desarrollo del autoconocimiento.	c) Desarrollo de la autorregulación y los contenidos evaluados d) Materiales e instrumentos utilizados
---	--	--	---

Resultados

En seguida se presenta el avance de los resultados correspondientes al análisis de la prácticas evaluativas de los profesores. De las cuatro dimensiones referidas se describe la dimensión: *enfoque evaluativo docente*, enmarcando las subdimensiones mencionadas en la tabla 1 considerando que aportan información significativa para la caracterización que se pretende elaborar acerca de las prácticas de evaluación que desempeñan los docentes.

Enfoque evaluativo docente

Hemos definido al enfoque evaluativo como la combinación de pensamientos, conceptos, ideas y creencias que el profesor tiene respecto de la función y naturaleza de las concepciones que en este estudio incorporamos al análisis: competencias, evaluación, aprendizaje y enseñanza, todas ellas articuladas en torno al desarrollo y evaluación de competencias dentro de la RIEB, a todo esto agregamos dos cuestiones: la relación entre las nociones personales y el sustento del Plan y Programas (SEP, 2011), así como la apreciación del impacto de capacitaciones en el aula

En ese sentido lo que encontramos al respecto, en nuestro estudio, es lo siguiente. En el análisis realizado, algunos docentes mencionan sus nociones sobre competencias mencionándolas como “un saber, saber hacer y saber ser”, mientras otra docente comentó sobre la importancia de estos conceptos pero en situaciones complejas, y una más de su puesta en práctica, no solo en la escuela, sino fuera de ella, de su practicidad en su contexto y fuera de él, una profesora señala que es “el desarrollo de las competencias para la vida teniendo en cuenta el perfil de egreso de la Educación Básica”

Considerando, desde la teoría, que una competencia es el “conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2004, p. 22), lo cual implica que los niños crean experiencias de aprendizaje y desarrollan habilidades que les permiten movilizar de forma integral recursos que consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas, podríamos mencionar que los profesores manejan un enfoque muy cercano a las posiciones teóricas del enfoque de competencias, en esto influye el hecho de los efectos de una capacitación dada en diferentes momentos.

Desde esa posición puede rescatarse de la visión de los profesores que las competencias representan un sistema de acción complejo que cubre 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, 2008).

Así mismo, se rescata en el discurso de los profesores que el concepto de competencia consiste en una intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, a través de acciones en las cuales son movilizadas, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Zabala y Arnau, 2008).

Dentro del campo de la práctica docente, en la cual se desenvuelven los conceptos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, es de total relevancia el llegar a ver las características que tienen estas acciones realizadas por los docentes, en las cuales definen estos conceptos como "algo que llevamos a cabo todos los días dentro del salón de clases", en donde estos conceptos se convierten en los "como" desarrollamos las actividades, ante las diferentes situaciones de aula. Las situaciones a las que se refieren los maestros son aquellas que permiten al alumno desarrollar las competencias que se desglosan dentro del plan de estudios (SEP 2011).

Como se observa, los docentes dan cuenta clara de la forma en la cual manejan los diferentes conceptos, si bien un tanto apegados a lo que dicen los diversos autores que sustentan el plan de estudios, la mayoría puede realmente enunciar estos conceptos de manera clara, aunque al momento de llevarlos a la práctica consideran que hay una notable diferencia entre lo que dicen los autores y lo que realmente se puede hacer dentro del aula, esto se puede apreciar en los siguientes testimonios

"Si es fácil aplicar lo aprendido, lo que pasa es al transformar en número, los registros que usted tiene, usted dice es que es difícil. —es que se le está dando un valor, por ejemplo, el tres equivaldría al nueve o diez- pero es que, por ejemplo, yo ahí el tres, el dos y el uno, ó sea a mí los instrumentos no me sirven para dar un número a mí me sirven para saber en que se quedaron los niños y cómo voy a darles".

"—maestra, no está tan complicado, porque se puede hacer- (...) yo, en mis veinte años que tengo de servicio, no de experiencia, no se adecuar una clase para niños especiales; cuando los veo, y sé que yo hice algo para que aquel niño que está más tontito o más adelantadito aprenda, qué barbaridad salgo sorprendida. Yo si le veo cosas muy positivas a esta reforma, solo pido nada más que nos dejen aterrizarla bien y que no la cambien"

Se encuentra que los profesores conciben el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de manera comprometida y muy próximo al enfoque evaluativo

planteado por RIEB, entendida como "el proceso de recogida y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir, a los actores interesados, tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados" UNESCO (2005)

Se puede decir que la evaluación es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática y que su objetivo es determinar el valor de algo (Popham, 1990). Por lo que presenta resultados de los logros obtenidos por los estudiantes en el aprendizaje, así como retos y desafíos que se plantean a resolver en el futuro o bien obstáculos y deficiencias encontrados en el proceso para tomar medidas de cambio.

(...) Al uno no le puedo poner una calificación baja porque es su proceso, - está en el proceso ese niño a él es un diez- bueno al menos yo en primero y segundo yo sí lo veo más complicado que los otros grados,

-¿y qué es lo que hace maestra? O ¿cómo le hace para evaluar?

Pues al tanteo, pues al tanteo pero es como le digo, se me hace que no está correcto porque como ahora es sistemático....

Las diferentes acepciones que tienen los docentes de la evaluación muestran, al igual que los conceptos descritos anteriormente, que la definen como con un enfoque teórico correcto, sin embargo, los comentarios y su puesta en práctica demuestran lo contrario.

1. Reflexiones finales

Es importante entender la práctica docente que realizan los maestros para caracterizar el enfoque evaluativo que se encuentra detrás de ella. La práctica docente, si bien responde a objetivos individuales y grupales, también encierra

aspectos ideológicos y un conjunto de creencias, que dan un sello de identidad a los profesores.

Si bien es sistemática y creativa, y considera a la planificación, la ejecución y el seguimiento a partir del trabajo cotidiano, está llena de imaginarios que la enriquecen, está permeada por posiciones teóricas que al confrontarlas con la realidad de la práctica educativa, el profesor enfrenta sus contradicciones; de tal forma que, sobre la base de este diagnóstico o exploración de potencialidades y dificultades de los profesores que hemos realizado, podemos señalar que la variedad de estrategias de enseñanza —y por tanto de evaluación— empleadas por el profesor en su práctica diaria y en la experiencia desarrollada en la intervención en el aula, se acercan a un enfoque evaluativo que corresponde a la teoría de las competencias presente en la RIEB, que en papel, permitan promover el desarrollo del mayor número de competencias, pues integran las dimensiones social, cognitiva y emocional del estudiante, pero que en la práctica cotidiana, el profesor como diría Ortega y Gasset, es él y sus circunstancias. Está solo ante los problemas diarios que le plantea la reforma y tiene que valerse de diversas estrategias para salir adelante.

En la experiencia de intervención realizada por los profesores, consideramos que en un solo instrumento de evaluación es difícil concretar una sola forma de evaluar, pero si es posible avizorar el enfoque evaluativo que se emplea, puesto que todos los involucrados en dicho proceso evaluativo conceptualizan e interpretan, intenciones, instrumentos, principios o normas de diferente manera. Si bien algunos centran su interés en los instrumentos o bien en las técnicas, su concepción sobre la evaluación está presente, a veces explícita, otras no tan clara, habiendo la necesidad de desentrañarla. Esto le da más valor al método de análisis empleado como una herramienta útil para encontrar evidencias; para leer entre líneas o hermenéuticamente lo que algunos conciben como un proceso cotidiano y desprovisto de ideologías, otros lo ven como un proceso complejo en donde se tienen que definir diferentes situaciones que den cuenta de los avances

y retroceso de los estudiantes, de sus angustias y miedos, de la cultura que se genera en maestros y alumnos en torno a la evaluación.

Por lo anterior, más que discutir la validez o pertinencia del enfoque evaluativo de los profesores, se presenta una forma de abordar el análisis de las prácticas evaluativas a fondo, mediante un proceso en el cual media el conocimiento teórico y la realidad, en ese interjuego se construyen y deconstruyen esquemas y enfoques de evaluación que permitan al docente y, en consecuencia, a sus alumnos, realizar una amplia gama de tareas que permiten la interacción entre numerosos elementos: contenido cognitivo de un campo formativo (conceptual, procedimental o actitudinal) con algún referente de la realidad que a su vez le da sentido al hecho de evaluar y de esa manera poder llegar a un autoconocimiento el cual sirva como elemento para el desarrollo de competencias.

2. Referencias

Coll, C., Barberá, E., & Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*. 90, 111-132.

Creswell, J. W. (2003). *Diseño de Investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos. Segunda Edición*. California: Sage Publications, Inc.

General, C. D. (2009). La evaluación en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica, documento de trabajo.

Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: J.C. Sáenz editor.

Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*. México, D.F.: GRAO.