

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Mientras que en otros modelos de enseñanza la evaluación se circunscribe a apreciar el nivel de dominio de los conocimientos declarativos y procedimentales específicos de la asignatura que se trate, en la evaluación de competencias, además de evaluar tales conocimientos, se toma en consideración el nivel de dominio alcanzado en la adquisición y desarrollo de la competencia, teniendo en cuenta que la competencia no es visible y que por eso debemos aplicar estrategias de evaluación encaminadas a conocer sus manifestaciones, evidencias, realizaciones o logro, porque lo que sí está claro es que es evaluable.

Para poder comprender bien lo que proponemos en cuanto a evaluación con base en competencias resulta útil establecer una comparación entre esta y la evaluación tradicional.

La evaluación tradicional se caracteriza por:

- 1) Los parámetros tienden a ser establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales
- 2) Se brindan notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen
- 3) Generalmente se hace con el fin de ver quienes aprueban o reprueban una asignatura
- 4) Tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros
- 5) Establecida por el docente sin tener en cuenta la propia valoración y participación de los estudiantes
- 6) Tiende a castigar los errores y no se asumen estos como motores esenciales del aprendizaje
- 7) Son escasas las oportunidades para el auto-mejoramiento pues los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos, sin posibilidades de corrección o mejora
- 8) Se asume como un instrumento de control y de selección externo
- 9) Se considera como un fin en sí misma, limitada a la constatación de resultados
- 10) Se centra en los estudiantes de manera individual sin tener en cuenta los proyectos del docente y del centro

LA EVALUACIÓN CON BASE EN COMPETENCIAS

- 1) Se orienta a evaluar las competencias en los estudiantes teniendo como referencia la desempeño de estos ante las actividades y problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo (producto integrador)
- 2) Toma como referencia evidencia e indicadores, buscando determinar el grado de desarrollo de tales competencias en tres dimensiones (afectivo-motivacional, cognoscitiva y actuacional).
- 3) Brinda retroalimentación en torno a fortalezas y aspectos a mejorar, por eso siempre tiene carácter formativo, independientemente del contexto en que se lleve a cabo (inicial, final o en un determinado proceso de certificación) por eso siempre debe ser participativa, reflexiva y crítica (de ahí el valor de los procesos de autorregulación y de la evaluación en diferentes momentos de la secuencia didáctica).

4) Aún cuando la evaluación se hace con fines de promoción y certificación, allí debe tenerse presente la discusión con los estudiantes y la posibilidad de revisarla para que se ajuste a las evidencias del proceso y de los aprendizajes obtenidos, siempre teniendo como referencia los indicadores previamente concertados en el proceso de normalización

5) La evaluación con base en competencias no es una tarea puntual como ocurría en la evaluación tradicional, sino que es un proceso que implica:

- definir con exactitud las competencias a evaluar con sus respectivas dimensiones,
- construir los indicadores para evaluar las competencias de forma integral con criterios académicos y profesionales,
- definir el tipo de evidencias que se deben presentar para llevar a cabo la evaluación,
- establecer las estrategias e instrumentos con los cuales se llevará a cabo la evaluación,
- analizar la información con base en los indicadores, determinar fortalezas y aspectos a mejorar, retroalimentar de forma oportuna a los estudiantes y
- generar un espacio de reflexión en ellos tanto sobre el proceso como en torno a los resultados de la evaluación, con la posibilidad de cambiar los resultados de acuerdo a los argumentos que ellos presenten.

De forma resumida podemos plantear que la evaluación por competencias tiene las siguientes características:

- 1) Es un proceso dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados (docentes, estudiantes, institución y la propia sociedad).
- 2) Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados de aprendizaje.
- 3) Ofrece resultados de retroalimentación tanto cuantitativa como cualitativa.
- 4) Tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida (necesidades y fines, etc.) de los estudiantes.
- 5) Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante.
- 6) Se basa en criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente, reconociendo además la dimensión subjetiva que siempre hay en todo proceso de evaluación.
- 7) Se vincula con la mejora de la calidad de la educación ya que se trata de un instrumento que retroalimenta sobre el nivel de adquisición y dominio de las competencias y además informa sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en las mismas.

Dado que la evaluación por competencia privilegia el desempeño de los estudiantes emitiremos algunas consideraciones sobre ese desempeño

LA EVALUACIÓN PRIVILEGIA EL DESEMPEÑO

Una de las razones para la consolidación de este tipo de evaluación es que privilegia el desempeño del estudiante ante actividades reales o simuladas propias del contexto, más que en actividades enfocadas a los contenidos académicos como es el caso de la evaluación tradicional.

Sin embargo la evaluación basada en competencias también analiza los contenidos teóricos, pero lo hace teniendo como base el desempeño, es decir, la actuación ante actividades y problemas. En general deben buscarse estrategias de evaluación que tengan como base al desempeño, como por ejemplo, la realización de proyectos, demostraciones clínicas, análisis de casos contextualizados, se trata de estrategias que permitan evidenciar y valorar integralmente las competencias particulares y genéricas,

La tarea-problema o producto integrador, ya sea con origen en prácticas sociales o en el mismo proceso epistemológico de una disciplina debe tener en cuenta lo siguiente:

- a) Ser compleja en el sentido de que no se trata de yuxtaponer ni sumar recursos, sino una organización dinámica que se denomina integración y abarca recursos del orden del conocimiento, del saber-hacer, saber-ser, etc.
- b) Es finalizada y luego orientada a la acción, pues algo está orientado a la acción cuando persigue un objetivo concreto (Aunque eventualmente sea ficticio o simulado).
- c) Es interactiva, pues el contexto de la tarea problema y su objetivo son los que orientan la selección de los recursos y su organización. Semejante tarea obliga a los alumnos a: 1) leer la situación y notar las características pertinentes; 2) elegir entre un conjunto de recursos disponibles los que sean útiles para su resolución; 3) llegado el caso apropiarse de los que falten; 4) decidir el proceso que debe ponerse en acción para organizar los recursos que se explotarán.

El objetivo y el contexto no están allí sólo para justificar la necesidad de aprendizaje a la vista del alumno y por tanto, motivarlo aprender, sino que la contextualización y la finalización, que son características de las tareas o problemas de ese producto integrador, sustentan el postulado constructivista, según el cual aprender es interactuar con el medio.

- d) Es abierta; pues el proceso ni el producto esperado están completamente definidos. En general el proceso no está fijado de manera definitiva y unívoca, a menudo hay que adaptarlo y hasta inventarlo.
- e) Es inédita, pues el contexto cambia cada vez, de manera tal que el alumno no tenga que repetir o rehacer una lógica de ejecución o de aplicación, es decir no se trata de repetir mecánicamente y de manera idéntica lo aprendido con los mismos datos, ya aquí se requiere de un mayor nivel creativo, por eso los productos integradores para valorar el desempeño como resultado deben buscar evidencias sobre cómo se está dando el saber hacer reflexivo.
- f) Es construida pues está orientada a los objetivos de aprendizaje buscados y no refleja toda la realidad (verdades acabadas).

Un producto así concebido requiere de ser anticipado y evidenciado, sobre la base del establecimiento de criterios.

LAS EVIDENCIAS

Ahora bien, a ese producto integrador no podemos llegar “de golpe y porrazo”, necesitamos planificar las acciones que conduzcan a ese desempeño resultante o producto integrador como manifestación de la competencia. Es entonces que adquiere todo su valor la normalización de la escuadra invertida, a través de la cual planificamos los desempeños con carácter anticipado, para preparar con vista al desempeño resultante. Esos desempeños anticipados son los elementos de competencia.

Esos elementos de competencia deben ser desglosados en otras acciones que se convierten en el eje de toda la planificación, son las acciones o actividades que se traducen en términos de capacidades y entonces le denominamos evidencias de aprendizaje o criterios de realización que también son denominadas objetivo-criterio o tareas-criterio

El término objetivo–criterio o tarea-criterio le viene dado por el hecho de que el término evidencia es analizado en Lógica, dentro de los criterios de verdad, donde se parte de que una vez establecida la verdad, el otro problema está en ¿cuál es el criterio de verdad?, es decir ¿Cuál es la norma que nos permite reconocerla como tal?.

El criterio de la verdad es la evidencia, palabra que deriva de “ver” y que con ella se pretende expresar que la verdad se ve, pero en el sentido referido a la evidencia como carácter objetivo de la verdad y no un estado subjetivo del que la conoce.

Los estudiosos del tema dentro de la Lógica plantean que debe distinguirse entre la evidencia de un juicio de experiencia (Esto es verde) y la evidencia de un juicio de razonamiento (Si A es igual a B y B es igual a C entonces A y C son iguales). En el primer caso se muestra el objeto en el segundo se demuestra el juicio, aunque cuando se demuestra lo que se hace es mostrar que la afirmación que se hace deriva necesariamente de otras.

Esto es lo que sucede al señalar las evidencia de aprendizaje, en las cuales pretendemos demostrar cuáles son las acciones que se requieren para el desempeño como resultado (producto integrador) y luego pretendemos que el alumno lo demuestre en lo que hace en ese producto integrador, del cual derivamos evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto.

De esas evidencias se determinan los contenidos, a diferencia de los modelos tradicionales, donde los contenidos se extraen del índice de un texto, esa evidencias determinan también las actividades que se desarrollan en las secuencias didácticas, los medios y por sobre todo, los criterios de evaluación, los cuales guiarán la determinación de evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto, como parte del análisis del producto integrador

¿CÓMO SE CONSTRUYEN EVIDENCIAS?

El proceso de formación implica lograr avances y cualificación en el terreno de la sensibilidad, la autonomía, la inteligencia y la solidaridad, esferas estas que remiten a las dimensiones cognitivas, actitudinales y procedimentales de las acciones que se realizan como parte del desempeño.

Esos avances sólo pueden ser constatados a partir de *evidencias*, es decir de *pruebas que debe ir aportando el estudiante para demostrar que esos avances se están dando niveladamente como parte de su tránsito hacia el logro de mayores niveles de competencia*

Si las dimensiones del accionar son cognitivas, actitudinales y procedimentales, entonces se requieren evidencias de cada una de esas dimensiones; de ahí que se alude a evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto. Aunque algunos autores prefieren aludir a evidencias de saber, más que de conocimiento y aluden que el saber

es más abarcador, ya que insta a que se tengan en cuenta las habilidades cognitivas y de metacognición, (Tobón, 2006), es decir habilidades implicadas con las destrezas intelectuales y con las estrategias de autogobierno a las que alude Gagné. (1987).

Señalan además que la clasificación de evidencias de desempeño debían ser denominadas como evidencias del hacer, porque ello le confiere mayor especificidad, ya que en el desempeño están tanto el hacer, como el ser y el conocer, a lo que unen el hecho de que la clasificación triádica que denomina a las evidencias en “de desempeño, de conocimiento y de producto” tiende a dejar fuera a las evidencias de actitud.

En nuestra opinión, lo más valioso de estas rectificaciones está en el llamado de atención que se hace a no dejar fuera aspectos importantes que deben formar parte de lo que debe ir aportando el alumno durante su proceso de formación para demostrar que se está desarrollando su competencia, además pensamos que el carácter regulador de las actitudes incide en que estén presentes cuando estemos construyendo las evidencias de conocimiento, de desempeño y de producto

Por tal razón, exponemos a continuación algunas consideraciones esenciales para la construcción de evidencias, siempre teniendo en cuenta el carácter nivelado que exige

dicha construcción ,sin olvidar que cada vez que aludimos a construcción de evidencias estamos aludiendo a la construcción del “Piso”, el cual actuará como referente guía, sin pretensión de algoritmizar un recorrido didáctico hipotético, ya prescrito ,preestablecido y lineal, que el alumno tenga que recorrer de manera jerárquica.

No olvidemos que las diferencias individuales existen y que ese recorrido puede ser realizado de manera diferente por los alumnos, con el referente necesario que apunta a cuáles son evidencias de que se está identificando, por ejemplo, a diferencia de las evidencias de que se está argumentando o narrando, lo cual implica acciones dentro de otros tipos de desempeño.

El carácter nivelado debe tener en cuenta lo que hemos planteado en relación con las habilidades que se requieren para enfrentar la complejidad, o sea, si se está a un nivel de desempeño rutinario, de desempeño autónomo, de desempeño transferencial y de desempeño intuitivo, donde se manifiesta la experticia.

A continuación exponemos consideraciones sobre lo que debe incluirse en las evidencias de diferentes tipos:

LAS EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO

Las evidencias de desempeño son pruebas en torno al manejo que el sujeto hace de procedimientos y técnicas para realizar una actividad o tarea o para resolver un problema.

Recordemos que en el desempeño los sujetos deben poner en acción recurso cognitivos (del conocer), recursos procedimentales (del hacer) y recursos afectivos (del ser); todo ello en una integración que evidencia que no se está frente a un hacer por hacer , sino en una actuación que evidencia un saber hacer reflexivo (porque se puede verbalizar lo que se hace, fundamentar teóricamente la práctica y evidenciar un pensamiento estratégico, dado en la observación en torno a cómo se actúa en situaciones impredecibles, es decir , situaciones que requieren de alternativas propias de un pensamiento divergente).

Dentro de las evidencias del desempeño se puede y debe atender a lo siguiente:

-Evidencias relacionadas con el control emocional y la motivación para enfrentar la tarea y afrontar posibles fracasos o frustraciones.

-Perseverancia para persistir en las actividades pese a las dificultades y atención continuada.

-.Discriminar entre lo importante y lo secundario.

-Mostrar iniciativa en la toma de decisiones y anticipación de hechos.

Mostrar actitud creativa e imaginación, como una manera de percibir el medio.

-Análisis de situaciones complejas a partir de identificar problemas, planificar y organizar cómo va a solucionarlo.

-Mostrar un razonamiento crítico y un pensamiento sistémico superando la imagen de visión compartimentada de la realidad.

-Actuar para solucionar problemas explorando soluciones diferentes y distinguiendo causas y consecuencias.

-Mostrar que hace uso eficiente de recursos, informáticos, matemáticos y del tiempo.

-Muestra seguridad en el uso de técnicas y conocimientos.

-muestra sentido de cooperación a través del saber escuchar y saber redirigir cuando el caso lo requiera.

-Muestra buenos hábitos de trabajo

EVIDENCIAS DE CONOCIMIENTOS

Las evidencias de conocimiento deben proyectarse en dos direcciones fundamentales:

1) Cómo se están comportando los niveles de competencia a nivel interpretativo, argumentativo y propositivo. Frente a determinados problemas.

Para ello debemos ver cómo identifica (describe, ejemplifica, relaciona, reconoce, explica, etc); la forma en que argumenta (plantea una afirmación, describe las refutaciones en contra de dicha afirmación, expone sus argumentos contra las refutaciones y arriba a conclusiones para corrobora la afirmación inicial) y la forma en que propone a través de establecer estrategias, valoraciones, generalizaciones, formulación de hipótesis, respuesta a situaciones, etc.

2) El conocimiento y comprensión de conceptos, teorías, procedimientos, técnicas y todo aquello que evidencia que el desempeño no ha sido casual, para lo cual debe evidenciar además, que está informado, que ha buscado información para hacer juicios multidisciplinares y combinar el conocimiento, que puede comunicarse de manera fluida, coherente y en función de los receptores, que tiene técnicas de estudio, reflexión y autoevaluación,

El proceso de autoevaluación es clave y debe arrojar evidencias del nivel de atribuciones causales que tiene el estudiante, es decir, si al analizar las causa de sus fracasos siempre lo atribuye a causas externas a él, también si sucede lo contrario, o sea, sólo se atribuye las causa a sí mismo, ambos extremos requieren de ser tratados,

pues son extremos que no arrojan una visión real de la realidad y ambos pueden contrarrestar las posibilidades de cambio.

La autoevaluación debe encaminarse también hacia cómo se vienen dando en el sujeto sus procesos de autorregulación para planificar, ejecutar, monitorear o supervisar y evaluar sus acciones.

Tanto las evidencias de desempeño como las de conocimiento debe atender a evidencia actitudinales relacionadas con el espíritu autocrítico, la adaptación a circunstancias cambiantes, control emotivo, actitud curiosa y observadora, capacidad de abstracción que le permita interpretar y valorar con pensamiento lógico y crítico, así como actuar con responsabilidad y flexibilidad, mostrando cooperación, socialización, respeto a los otros y a la diversidad y todo aquello que eleve los niveles de empatía y comunicación interpersonal.

LAS EVIDENCIAS DE PRODUCTO

Se han limitado las evidencias de producto a creer que consiste en la entrega del producto en sí. Esto conduce a un error lamentable en el proceso de formación y afecta la verificación de las evidencias de aprendizaje, pues no se trata de que entreguen un ensayo, un plano o una maqueta, por ejemplo, sino de permitir que el producto evidencie que hay dentro de ello para poder determinar como se ha dado el aprendizaje en relación con el contexto de aplicación y específicamente cómo se ha dado la congruencia entre contexto de aprendizaje y contexto de aplicación, que no es más que el logro de correspondencia entre lo que se enseña y lo que se aprende.

Las evidencias de producto están implicadas en las finalidades de la competencia, por tanto no es cualquier producto, sino aquel que tiene que ver con el campo de acción y los requerimientos del contexto de aplicación. Por tanto puede concretarse en planos, ensayos. Diseño de estrategias, etc.

Este cuerpo de evidencias debe ser del dominio de los alumnos y constituyen la fuente de la cual se podrán elaborar rúbricas, las cuales están dadas por una matriz de valoración muy útil para la evaluación de tipo promocional y de certificación. Las rúbricas serán objeto de tratamiento en el texto dedicado a la evaluación de competencias.

No puede olvidarse que el acopio de evidencias forma parte de un proceso de verificación que ha de posibilitar medir y luego valorar, pues verificar, medir y valorar forman parte de las habilidades del docente para resolver problemas relacionados con la calificación y la evaluación de los niveles de competencia alcanzados por sus alumnos.

Sobre la base de las consideraciones emitidas podemos arribar a las generalizaciones siguientes, relacionadas con la elaboración de normas de competencia

- La elaboración de la norma debe partir de establecer una serie de descriptores desde los cuales se pretende reflejar las buenas prácticas para lograr lo esperado y deseado como piso de un rol determinado.
- La validez de los descriptores no es universal sino que depende de lo acordado entre los actores.
- Los docentes diseñadores han de atender a la relación entre las competencias generales reflejadas en el perfil, las competencias específicas (si el formato institucional atendiera a este nivel de derivación de los objetivos) y por sobre todo arribar al primer descriptor que exige altos niveles de consenso, esto es la
- Unidad de competencia o competencia particular, la cual se enuncia en la fórmula verbo+objeto +condición.
- La competencia particular entra a continuación en un proceso de desagregación que pretende especificar algunas actividades claves en relación con la competencia particular.
- El primer nivel de desagregación es determinar el elemento de competencia que es el desempeño anticipado de lo que se va a evaluar como resultado o producto integrador ese resultado tiene que ser planificado y bien concebido, entonces se determinan los desempeños anticipados que necesitamos para arribar a un desempeño como resultado o producto integrador.
- Esos desempeños anticipados hay que desagregarlos a su vez en las acciones o criterios de realización de lo que tiene que hacer el alumno. Recordemos que al traducir a capacidades las acciones o actividades en que desagregamos el elemento de competencias, ellas deben abarcar la dimensión cognitiva, afectivo-motivacional y actuacional. Esa evidencia se convierte en el eje de toda la planeación didáctica pues en dependencia de ellas se determinan contenidos, se desarrollan las actividades en las secuencias didácticas y se elaboran los indicadores de desempeño o como preferimos señalarlos, los criterios de evaluación.
- Los criterios de evaluación son determinantes como parte de la norma, pues en las actividades los docentes podrán hacer uso de sus recursos siempre y cuando estén atendiendo a los criterios de evaluación que regirán la forma en que arribemos a valoraciones del producto integrador.
- Esos criterios aluden a los niveles con que estamos evaluando determinados resultados.

- **La norma debe determinar el producto integrador**, no quiere decir que va a colocar cuál la pregunta o situación de desempeño a la que se enfrentará el alumno, pero sí precisando cómo el producto integrador que el profesor seleccione ha a atender a tres tipos de evidencias concretas.
- Se requieren acuerdos sobre cuáles son las evidencias de desempeño que se instaurarán, los cuales han de responder a un saber hacer reflexivo que implica, entre otros aspectos, atender a iniciativas en la toma de decisiones, anticipación a los hechos, perseverancia y atención continua, razonamiento crítico y pensamiento sistémico, que permite supera visiones compartimentadas de la realidad, actitudes creativas e imaginación, motivación y muestras de seguridad para asumir situaciones complejas, discriminar entre lo relevante y lo secundario, explorar, distinguir causas y consecuencias, uso de tecnologías, muestra buenos hábitos de trabajo y por sobre todo utilizar con seguridad las técnicas y los conocimientos.
- Se establecerán además las evidencias de conocimiento que permiten reflexionar y justificar los desempeños de manera tal que se constate que no se desempeñó por casualidad, sino con una base de conocimientos, pero además, las evidencias de conocimiento han de buscar pruebas en materia de competencias básicas relacionadas con comunicación, evidenciar que se está informado, hacer juicios multidisciplinares, reflexión y autoaprendizaje (aprender a aprender), aprendizaje a partir de los errores, buen dominio idiomático, etc.
- Se establecerán evidencias de producto con signos de evidencia tangibles en el nivel de los resultados (lo que el alumno puede entregar), siempre teniendo en cuenta la acción finalizada sobre la base del contexto de aplicación.
- Resulta recomendable consensuar la guía que permitirá recolectar de mejor manera las evidencias para acreditar y certificar las competencias.

En esta desagregación del elemento de competencia o desempeño anticipado está la fuente de concertaciones que pueden conducir a una labor más eficaz y eficiente por parte de los diseñadores lo que se traduce en que no sólo elaboren lo que deben (eficacia) sino como debe ser elaborado (eficiencia).

LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación deben derivarse de las evidencias o criterios de realización. Esos criterios deben responder a lo siguiente:

- Ser pertinentes (porque evalúen lo que realmente pretenden evaluar, si es competencias no se pueden limitar a evaluar solamente contenidos).

- Ser independientes (el fracaso de uno no puede llevar al fracaso de otros).
- Ser jerarquizados (hay criterios priorizados, porque determinan el éxito y otros que son complementarios porque influyen en la excelencia).
- Ser pocos (pues de lo contrario serían impracticables para el trabajo del aula).

No debe olvidarse que **la evaluación por competencia se basa en estándares** y que las evidencias de entrada, los criterios de evaluación las evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto, todos son estándares, ya que un estándar es un criterio público.

A continuación ofrecemos el glosario que cierra este módulo o unidad de aprendizaje

ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN

- 1) Haga un cuadro comparativo entre evaluación tradicional y evaluación por competencias.
- 2) Diseñe una situación de evaluación donde se ponga de manifiesto que se privilegia el desempeño y se atiende al conocimiento teórico, pero con base en el desempeño.
- 3) A qué se le denomina evidencias.
- 4) Cómo se construyen evidencias.
- 5) Qué relación existe entre las evidencias y el contenido.
- 5) Qué relación existe entre las evidencias y las actividades.
- 7) Qué relación existe entre evidencias y criterios de evaluación.
- 8) Cómo pueden ser las evidencias que se analizan para evaluar el producto integrador.
- 9) Cite un ejemplo de producto integrador que responda a las características siguientes:
 - Complejo
 - Inédito
 - Adidáctico
- 10) Cite ejemplos de criterios de evaluación que respondan a las características siguientes:
 - Que sean pertinentes
 - Que sean independientes
 - Que estén jerarquizados
 - Que sean pocos