



Situación para la reflexión



Una vez comprendidos tanto los principios teóricos como las acciones a tomar en consideración en una secuencia didáctica y tarea integradora, la instructora les ha pedido a los alumnos que ahora piensen cómo sabrán si es que los alumnos se han acercado al desarrollo de las competencias que se propusieron como ejes rectores de su trabajo; y al decir esto no sólo se refería a las que corresponden al contenido básico e instrumental (saber) sino a la integración de los saberes (saber hacer, saber ser, saber convivir).

A partir de la lluvia de ideas generada por los participantes, se habló en torno a exámenes o *quizes*, tareas del libro, ejercicios obtenidos de Internet como recursos comunes utilizados por el alumno para reforzar su proceso de aprendizaje y por el maestro para medir los alcances del aprendizaje. No obstante, se dieron cuenta que pensar de esa forma limita los alcances de la medición y corroboración que se quieren lograr bajo el modelo de Formación Basada en Competencias. Es entonces cuando Isabel decide profundizar en la perspectiva de la evaluación para la FBC antes de dar una respuesta apresurada ante la pregunta.

Introducción

En este módulo se cuenta con dos grandes apartados que tratarán el tema de evaluación en competencias, esta vez desde dos flancos. El primero se enfocará en que los participantes comprendan la naturaleza y características de la evaluación en competencias versus la tradicional. El segundo abordará la práctica, es decir, la puesta en marcha o aplicación de la evaluación relacionada con la FBC.



Red conceptual



Competencia 1

Unidad 1. Comprender las diferencias entre evaluación tradicional y evaluación para la Formación Basada en Competencias.

1.1 Introducción

En varias partes del curso se ha venido discutiendo sobre el tratamiento de la competencia que en realidad no es novedoso. La innovación, sin duda, radica en la evaluación. Es esta la que ha requerido de "fuertes sacudidas" para que se reoriente hacia el camino que le permita un impacto positivo, que lleve a decisiones para contribuir a mejorar la calidad de la educación. Como plantea Mauricio Contreras "para mejorar la calidad de la educación hay que formar competencias y evaluar resultados de los estudiantes, pero esos resultados no cuentan con un referente único, por tal motivo se necesitan los estándares" (Contreras, 2004).

Es aquí donde está la diferencia esencial entre la evaluación tradicional y la evaluación de competencias:

Los estándares se erigen en indicadores de nivel de logro, es decir, en evidencias de dichos logros.



En la evaluación tradicional por supuesto que también se ha hablado siempre de logros, pero estos están centrados en la conducta observable, esperada y eso se toma como un elemento de evidencia suficiente para evaluar bien al alumno. Sin embargo, en la evaluación de competencias, aunque también se evalúa la conducta observable, ésta viene siendo apenas un indicador, un síntoma, entre otros, que nos informa que el alumno se encuentra en cierto nivel de logro en una de las partes o subproceso en que fuimos dividiendo la labor para ir desarrollando la competencia (Contreras Hernández, M. 2004)

1.2 Diferencias entre evaluación desde el enfoque tradicional y en la FBC.



Una de las tareas más difíciles que tenemos los maestros es trabajar colectivamente para consensuar un procedimiento evaluativo que retome las generalidades en torno a la evaluación y luego nos entrene en cómo se concibe la evaluación de una competencia. Para ello hay que partir de establecer las diferencias entre evaluación tradicional y evaluación por competencias.

A continuación se presenta una tabla donde se han agrupado de manera ordenada las principales diferencias.

Evaluación tradicional	Evaluación en competencias
Los parámetros tienden a ser establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales.	Toma como referencia de la evaluación el proceso de desempeño de los estudiantes ante actividades y problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, teniendo a su vez de referencia evidencias e indicadores buscando determinar el grado de desarrollo de tales competencias en sus tres dimensiones (afectivo/motivacional, cognoscitivo y de actuación).
Se brindan notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen.	Se elaboran indicadores o criterios de evaluación.
Se hace con el fin de determinar quiénes aprueban o reprueban una asignatura.	Tiene un fin formativo, que toma en cuenta tanto el proceso como el resultado.
Tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros.	Siempre es necesario abordar las fortalezas y los aspectos a mejorar.
La establece el docente sin tener en cuenta la propia valoración y participación de los estudiantes.	Requiere de un enfoque donde los diferentes agentes intervienen con gran peso de la autoevaluación.
Se tiende a castigar los errores y no se asumen estos como motores esenciales del aprendizaje.	Los errores son el camino y motor para la mejora.
Son escasas las oportunidades para el auto mejoramiento, pues los resultados pues los resultados de las pruebas son	Se tiene presente la discusión de los estudiantes y la posibilidad de revisarla para que se ajuste más a las evidencias del proceso



definitivos, sin posibilidades de corrección o mejora.

Se asume como un instrumento de control y de selección externo.

Se considera como un fin en sí misma, limitada a la constatación de resultados.

Se centra en los estudiantes de manera individual sin tener en cuenta el proyecto docente y de centro.

y los aprendizajes obtenidos, tomando como referencia los indicadores previamente concertados y contruidos colectivamente.

Asume el referente externo y el interno a través del cual se registran avances, estancamientos o retrocesos.

Se adentra en la valoración de logros sin tener en sí misma un fin o estar limitada a constatar resultados.

Tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida (necesidades personales, fines, etc.) en consonancia con el proyecto institucional.

Has terminado la Unidad 1.



Competencia 2

Unidad 2. Aplicar los principios básicos de la evaluación para la FBC en las disciplinas en que los participantes trabajan como maestros.

1.1. Funciones básicas de la evaluación

Se sabe que la evaluación cumple dos funciones básicas:



Función pedagógica

La función pedagógica la cumple cuando se pone al servicio de un proceso de toma de decisiones para lograr que los aprendizajes de los alumnos sean lo más profundo y significativos posible, lo que requiere de que sea efectuada en diferentes momentos del proceso educativo, con carácter formativo y generando la realización de ajustes, de acuerdo a los resultados evaluativos que se constatan en esos diferentes momentos.

La naturaleza de la evaluación formativa es reguladora, lo que implica que las estrategias y actividades estarán sometidas a adaptaciones *in situ* y ajustes siempre en función de favorecer el aprendizaje de los alumnos; ellos son los receptores reales de todos los ajustes y adecuaciones que se realicen en este tipo de evaluación, por tanto, la idea de reestructuración estará cabalgando continua o periódicamente entre la propuesta pedagógica que realizamos y las respuestas o acciones del alumno. Los términos continuo y periódico, revelan la necesidad de un enfoque integral en la tipología evaluativa ya que la evaluación continua (a cada momento, de forma interactiva) y la periódica (realizada después de un cierto número de episodios dentro del curso) responden a un criterio de temporalidad, mientras que la formativa responde a un criterio de intencionalidad, pero ambas deben darse, como ya apuntamos en integración. Esta aclaración resulta válida si tenemos en cuenta que hay docentes que confunden evaluación continua con formativa y se la pasan haciendo evaluaciones continuas todo el curso, pero que en realidad, por su intención, son evaluaciones de tipo sumativo.

La estrategia caracterizadora de este tipo de evaluación es **la estrategia supervisora o de monitoreo**. Dicho monitoreo o supervisión permitirá constatar los progresos, fundamentalmente en las representaciones ya logradas, las características de esas representaciones y sus niveles de complejidad y profundidad, para lo cual se requiere de haber establecido los niveles de competencia en el aprendizaje. Lo importante es ir arribando a juicios de valor sobre la forma en que se está dando el vínculo o relación entre la información nueva y las ideas y conocimientos previos activados.



Por supuesto que en este proceso se darán múltiples errores por parte de los alumnos, los cuales deben ser abordados con una visión diferente. Se trata, pues de asimilar estos como reveladores de la calidad de las representaciones y estrategias construidas por los alumnos y a partir de ello, utilizarlos estratégicamente para ir propiciando cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales en los alumnos o simplemente para que los errores más frecuentes le vayan proporcionado información sobre lo que ellos han aprendido.

Función social

La función social pretende asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema, lo que la asocia mucho a la evaluación sumativa.

Lamentablemente es la función que priorizan los maestros, sin tener en cuenta que si bien la función social es importante, ella sólo puede cumplirse satisfactoriamente, cuando se desarrolla un proceso adecuado para que se cumpla la función pedagógica de la evaluación. No se trata de sumarles calificaciones a los alumnos para informar que no le podemos entregar a la sociedad el egresado que espera, porque tienen muchos problemas "de atrás"; **se trata de priorizar desde su entrada al sistema la función pedagógica de la evaluación, para ir regulando y mejorando sus aprendizajes y así poder lograr al cumplimiento de la función social.**

La atención a estas dos funciones básicas nos remite a la necesidad de asumir la evaluación desde un enfoque integrado, esto es:



Por todo lo anterior, es pertinente presentar un decálogo de la evaluación para la FBC en el cual se describen los principales ejes rectores que moldean este proceso. De aquí se irán desprendiendo explicaciones clave sobre este tema.

Por todo lo anterior, es pertinente presentar un decálogo de la evaluación para la FBC en el cual se describen los principales ejes rectores que moldean este proceso. De aquí se irán desprendiendo explicaciones clave sobre este tema.



Lineamientos para evaluar competencias

1. La evaluación por competencias exige modularse en función de los alumnos y el contexto, no simplemente en función del contenido disciplinar.
2. La evaluación por competencias implica definir las competencias a evaluar, con sus respectivas dimensiones (cognitiva, afectiva y de acción) y atendiendo a referentes internos y externos.
3. La evaluación basada en competencias debe concebirse buscando mayores niveles de congruencia entre la evaluación masiva y la evaluación a nivel de aula, con énfasis en la evaluación para aprender.
4. La evaluación para aprender debe entrenar a los alumnos en el proceso de autoevaluación, para lo cual la rúbrica se convierte en una herramienta útil.
5. La aplicación del método para evaluar competencias debe atender a referentes teóricos y metodológicos concretos.
6. El método de evaluación por competencias debe atender al objeto de evaluación; objeto dado en la articulación de conocimientos, saber hacer y competencia articulados en tareas que pueden presentarse de manera escindida, integrada o semintegrada.
7. Las tareas que se propondrán para la evaluación deben responder a las características siguientes: ser nuevas, complejas, didácticas, porque el alumno es el que debe tomar decisiones para usar los recursos que necesita para enfrentar la tarea, y por último, la tarea ha de obedecer a ciertos criterios de evaluación.
8. Los criterios deben ser pertinentes, jerarquizados, independientes y pocos, pues de lo contrario harían inviable cualquier propuesta; además, esos criterios han de ser especificados a través de indicadores.
9. Los criterios e indicadores deben permitir objetivar el nivel de dominio alcanzado por el alumno y los niveles de la competencia en cuestión. Dichos niveles se han de establecer de forma convencional, pero de una forma u otra van transitando de niveles de novato hacia el logro de niveles de experticia.
10. La fase de resumen debe guiarse por la interpretación e integración en función de comunicar los resultados y favorecer la toma de decisiones propias de la evaluación para acreditar o promover y la evaluación para certificar.

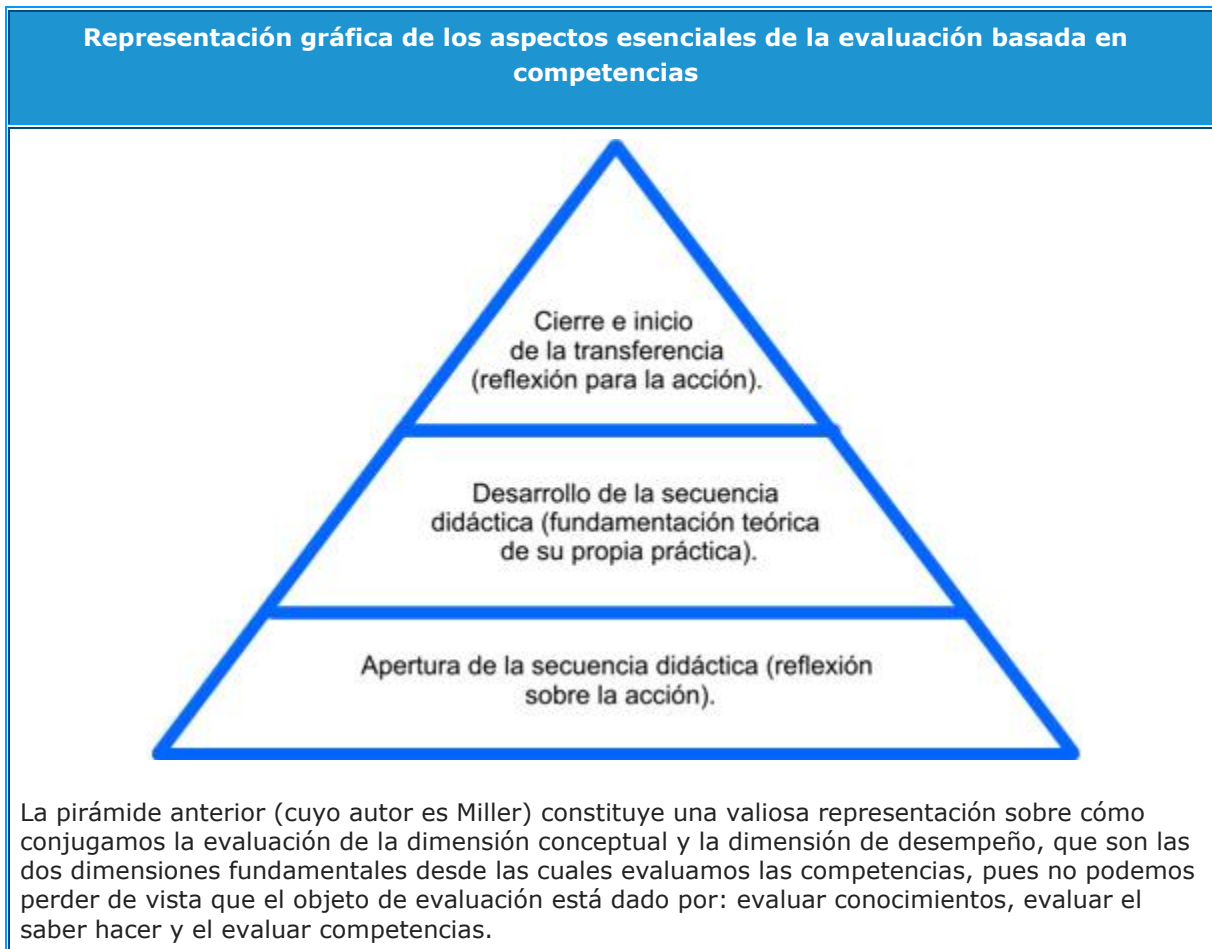
1.2. El papel de la norma como referente para orientar la evaluación en competencias

Los puntos número 2 y 3 del decálogo de evaluación nos llevan a abordar a continuación este punto de suma importancia para comprender aún más la naturaleza de la evaluación para la FBC. La codificación normativa es aquella que permite modelar el proceder en determinados niveles del currículum, en la articulación vertical y horizontal a la que hay que atender en las secuencias didácticas y en el modelo teórico que guía la comprensión de la evaluación basada en competencias y los códigos normativos para la aplicación de los procedimientos evolutivos.

Esos diferentes códigos normativos los hemos representado gráficamente de la manera siguiente. Representación gráfica de la perspectiva horizontal que determina el carácter modular en el segundo y tercer nivel del currículum. La escuadra invertida representa una modelización o patronización de procedimientos hilvanados y justificados desde la experiencia en su doble perspectiva, es decir, **la experiencia como práctica en sí misma** o conjunto de tareas o de actividades y **la experiencia como los efectos producidos** por esa actividades en las personas que las ponen en práctica y que las experimentan.



Es importante recordar lo que se vio sobre el tema de normalización en el Módulo 1. Además, hay que tomar en cuenta **los tres momentos cruciales de la evaluación en la FBC** que se describen en el siguiente gráfico, mismo que se enuncian en el punto número 1. La evaluación, se debe recordar, no debe realizarse sólo en función del contenido.



1.3. La emisión de criterios y su papel en la evaluación para la FBC.

Para seguir profundizando en el tema de evaluación para la FBC, es importante comprender los rasgos esenciales de cada uno de sus procesos, por lo cual se hace importante precisar **las relaciones entre competencia y evaluación del desempeño**, visto el desempeño como los recursos que pone en juego un individuo para actuar, **recursos que son cognitivos, afectivos y procedimentales**.

En varias ocasiones hemos afirmado que la competencia está centrada en el desempeño y que es contextual de manera específica, por lo tanto estamos pensando que la evaluación no puede seguir pensándose como un sistema para valorar si una persona es competente o no, si es que no lo hace evaluando los desempeños de esa persona de acuerdo a una determinada competencia y desde las expectativas o criterios creados en torno a determinado tipo de producto o tarea integradora.



Por lo tanto, mientras que en el modelo tradicional de evaluación se puede decir que las decisiones para conocer los alcances del desempeño se toman de manera discontinua, asistemática y sin referentes, en el modelo de evaluación para la FBC el proceso y toma de decisiones para llevar a cabo la evaluación se debe caracterizar por tres rasgos.



La evaluación como proceso continuo



Cuando se habla del proceso continuo de la evaluación, nos estamos refiriendo a una "recolección permanente de información", lo cual se refiere a darle seguimiento al desempeño durante todo el año escolar, pensando impulsar el mejoramiento continuo, lo cual sólo es posible si hay reflexión permanente del proceso de enseñanza aprendizaje y seguimiento al desempeño.

La continuidad en el proceso permite igualmente recolectar información representativa de los evaluados, y no solamente observaciones aisladas y puntuales para emitir valoraciones ajustadas al desempeño real. Esas aproximaciones sucesivas ponen el carácter continuo del proceso y obligan a que dicho proceso de recuperación de evidencias entre a desempeñar papeles protagónicos dentro de la evaluación.

Hay que cuidar que este proceso de recolección de datos de manera continua no se limite solamente a la integración inerte de información. Recoger evidencias de lo que los alumnos representa un cambio de postura en el proceso de evaluación, porque si la finalidad es lograr una actuación competente esta información nos permite planear estrategias dirigidas y luego búsquedas más autónomas, dándole seguimiento a la forma en que los alumnos van haciendo portaciones (entregando evidencias).



La evaluación como proceso sistemático.

El proceso debe ser sistemático.

Cuando señalamos que algo tienen carácter sistemático rápidamente lo asociamos a la esencia de sistema, el cual requiere de insumos o nivel de entrada, mecanismos de conversión a nivel procesual, salidas o metas y retroalimentación. Pues bien, cuando afirmamos que el proceso de evaluación tiene carácter sistemático ello implica que desde la entrada del proceso, es decir, en el diseño preinstruccional, ya se concibe cuál será el comportamiento de esa evaluación en la instrucción o fase procesual, donde adquiere pleno esplendor la evaluación para aprender, es decir, la evaluación formativa.

Es importante remarcar en este punto que al hablar de evaluación formativa nos referimos a que en sí misma la evaluación contempla aspectos de autorregulación y metacognición como ejes, así como elementos que permitan realizar reajustes, pues de lo contrario no estaría formando nada.

El carácter sistemático de la evaluación del desempeño **implica planificar y organizar el proceso, desarrollar las actividades necesarias para recolectar y valorar la información de forma metódica y estructurada, y hacer seguimiento a los compromisos que se deriven de la evaluación**, para saber si estos tuvieron efectos positivos en el desempeño del evaluado. Estas condiciones garantizan rigor en el proceso, y repercuten por lo tanto sobre su objetividad.

La evaluación como proceso sistemático incluye determinar lo que funcionará como insumo al planear y organizar la evaluación, además, determinar lo que funcionará como mecanismo de conversión o proceso, que tiene que ver con la evaluación formativa, en la cual adquiere **gran importancia la sistematización de instrumentos que ayuden a las valoraciones** (por ejemplo las rúbricas), así como los registros y anotaciones que en una especie de diario van realizando los maestros sobre cuestiones relevantes de su práctica. Por último, sistematizar supone analizar las salidas o metas desde un proceso post-instruccionista. Todas estas fases deben estar guiadas por procesos de retroalimentación de manera constante.

La evaluación como un proceso basado en evidencias: la esencia de un modelo centrado en el juicio.

El proceso debe estar basado en evidencias.

La tercera característica del proceso de evaluación está referida al hecho de



ser un proceso basado en evidencias, esto abarca todo lo que se pretende estandarizar (criterios, indicadores, evidencias propiamente dichas) para contar con referentes básicos a la hora de evaluar. En este punto se hace indispensable que entendamos lo mismo por evidencias. ¿Qué son éstas? .

El concepto de evidencia es ambiguo, pues puede ser entendido como muchas cosas y además, responde a una variada tipología: evidencias prácticas, empíricas, judiciales, directas, indirectas, completas, incompletas, etc. y tal clasificación lo mismo responde al terreno en que se constatan dichas evidencias que al carácter que poseen. De aquí la necesidad de buscar vías de clarificación conceptual en torno a las mismas porque lo que sí es "evidente" es que ocupan un lugar central en un modelo evaluativo que se auto declara cada vez más integral, equitativo y por tanto justo.

En la propuesta de la FBC asumimos la evidencia como una aportación que debe hacer el alumno **en función de un criterio de verdad**. Más específicamente busca la manifestación de una cosa, de manera que no se dude de ella. Las evidencias se convierten en definitiva en pruebas que se aportan, aunque este último aspecto referido a "pruebas que se aportan", por ejemplo, que una evidencia de ensayo argumentativo se limita a la entrega del ensayo, sin tener en cuenta que dentro del mismo es donde están las evidencias de si responde a un ensayo argumentativo o no, pues puede haberse etiquetado como ensayo la simple entrega de una reproducción textual, sin la estructura interna que caracteriza a un ensayo argumentativo o un ensayo crítico; estructura que de una forma u otra responde al planteamiento de una idea o tesis, la refutación de contrarios a la misma, los argumentos y puntos de vista sobre tal refutación y las conclusiones que remiten al porqué de la idea inicial.

1.4. La evaluación diferenciada de los contenidos como objeto de evaluación.

La determinación del objeto de evaluación adquiere vital importancia en el diseño del proceso evaluativo. Ese objeto no debe verse reducido como tradicionalmente se ve en los enfoques tradicionales, donde dicho objeto se limitaba a evaluar los resultados del alumno; sin embargo, el arribo a esos resultados depende de una serie de variables que también se convierten en objeto de evaluación o lo que es lo mismo, la determinación de "qué evaluar".

En la alternativa de formación de competencias el "qué evaluar" ha de centrarse en primer lugar en la competencia en sus diferentes niveles de concreción, esencialmente el comportamiento de la relación entre competencia-elemento de competencia y evidencias, con sus correspondientes saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales.

La determinación de este objeto de evaluación nos remite necesariamente a otro objeto clave imbricado en el objeto competencia u objetivo expresado en términos de resultados, nos referimos a los tipos de contenidos de aprendizaje y a los tipos de aprendizajes, ambos involucrados en el objeto "proceso de enseñanza –aprendizaje".

Por supuesto que los objetos identificados anteriormente no se dan en el aire, sino insertados en un contexto que también ha de ser objeto de evaluación.

Con estas miras tenemos que identificamos como objeto de evaluación para el diseño de la misma a lo siguiente:



- **Las competencias** (objetivos expresados en términos de resultados de aprendizaje).
- **La enseñanza** (fundamentalmente en lo referido al accionar del maestro y sus estrategias de enseñanza para dar tratamiento a los diferentes contenidos de aprendizaje, dentro de determinado contexto de adquisición).
- **El aprendizaje** (fundamentalmente en lo referido al comportamiento de los tipos de aprendizaje y su contexto de recuperación).
- **El contexto** que abarca las características de la situación o condición en donde se realiza la enseñanza y el aprendizaje.

En esta parte de nuestra exposición nos detendremos en el objeto referido a los diferentes tipos de contenidos, pues ello deriva en la forma en que evaluamos diferentes tipos de aprendizajes.

Los contenidos con los que trabajamos los maestros para propiciar aprendizajes en los alumnos pueden ser:



Factuales

Los contenidos factuales son los únicos que en realidad pueden ser evaluados de memoria, pues están dados por hechos, fechas, fórmulas, etc; ellos promueven un tipo de aprendizaje repetitivo y reproductivo que se apoya en la memorización literal, del tipo todo o nada.

Los instrumentos fundamentales que se emplean para evaluarlos son los reactivos de apareamiento, de verdadero o falso, de opción múltiple y de completamientos que recaban la reproducción literal de la información, es decir, el contenido factual tiende a evaluarse con pruebas objetivas con alto nivel de estructuración. La utilidad de este tipo de evaluación es servir de base para trabajar otros aprendizajes que requieren una memorización más constructiva.

Conceptuales

Los contenidos conceptuales no se evalúan sobre la base del "todo o nada" sino que son evaluados por aproximación, a partir de indicadores.



Su condición esencial es favorecer la comprensión de conceptos, principios, reglas y explicaciones; de ahí que sus formas fundamentales de evaluación estén dadas por la comprensión de conceptos o definiciones, el trabajar con ejemplos, relacionar conceptos, hacer exposiciones temáticas o aplicar lo conceptual a la solución de problemas, etc.

La comprensión de definiciones no se evalúa memorizando las mismas sino a través de parafrasear, explicar o ejemplificar.

El maestro también puede dar tratamiento a un concepto buscando que el alumno reconozca el significado de un concepto entre varios. Este reconocimiento puede hacerse a través de una test de opción múltiple, para lo cual hay que tener presente que este tipo de evaluación forma parte de las pruebas de reconocimiento, que son aquellas en las cuales se dan pistas o información al alumno para que él tenga que elegir, relacionar u ordenar.

Los contenidos conceptuales pueden ser abordados también por la vía del trabajo con ejemplos.

Otra vía importante para el tratamiento de los **conocimientos declarativos** es posibilitar el que los alumnos puedan relacionar conceptos, para lo cual se requiere de prepararlos de manera tal que aprendan a clasificar, organizar y jerarquizar dichos conceptos a través de redes y mapas conceptuales

Los mapas conceptuales son diagramas o dibujos que muestran las conexiones mentales de los estudiantes cuando trabajan con los conceptos principales y otros que han aprendido, se trata de asociaciones con base a un concepto focal.

Dentro de las metas que pueden lograrse con esta técnica están las siguientes:


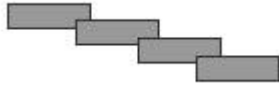

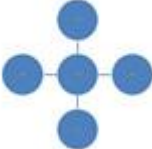
1. Desarrollar habilidades para **llegar a inferencias razonables** a partir de la observación
2. Desarrollar la habilidad **para sintetizar e integrar** la formación de ideas.
3. Desarrolla la habilidad para **ver de manera holística**: ver el todo y también las partes
4. Desarrolla **habilidades para el estudio, estrategias y hábitos**
5. Favorece la **apertura ante las nuevas materias**
6. Favorece la **capacidad de pensar por sí mismo**.

El relacionar, junto con la determinación de ideas principales de lecturas o clases, se convierte en habilidades básicas en todo aprendizaje. Ese relacionar incluye estrategias de organización, las cuales, vistas dentro de las estrategias de elaboración, se refieren a habilidades para juntar o unir de manera compacta materiales en unidades que contienen elementos similares, lo que hace más fácil y posible la adquisición y manipulación del conocimiento, o sea, la organización tiene que ver con distinguir dos formas de trabajo:

Resumen	Trata de resaltar los aspectos más relevantes, apuntando hacia la comprensión global.
Cuadros sinópticos	Tienen la virtud de estructurar de forma más precisa la información y en relación con algún criterio.



Estas interrelaciones son representadas de manera gráfica. Existen diferentes modalidades de representación:

	Estructuras jerárquicas (supraordinadas-subordinadas) las más generales como tronco y las subordinadas como ramas
	Encadenamientos: Relación a través de eslabones, para presentar los pasos de una secuencia
	Agrupamiento: Relación de conceptos, atributos, clases, en torno a un concepto determinado
	Diagramas diversos: hay diferentes formas de representar espacialmente la información, por lo que al alumno se le dan diversas técnicas gráficas para que él escoja.

Otra vía de búsqueda de comprensión del **conocimiento declarativo** está en a exposición temática, no limitada a exponer por exponer, sino buscando la relación entre conceptos, pero una relación discursiva.

Podemos resumir señalando que las formas de tratamiento del contenido conceptual en el proceso de enseñanza deriva en una concepción de evaluación de esos conocimientos que deriven en evaluar lo siguiente, según propuestas de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2003):

1. **Comprensión de definiciones**
 - parfrasear
 - explicar
 - ejemplificar
2. **Reconocimiento del significado de un concepto entre varios (opción múltiple)**
3. **Trabajar con ejemplos**
4. **Relacionar los conceptos (clasificar, organizar, jerarquizar)**
5. **Emplear la exposición temática (relacionar conceptos discursivamente)**
6. **Aplicar a la solución de problemas**



Procedimentales

En cuanto a los **contenidos procedimentales** es importante decir que el saber procedimental se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, métodos, etc, es de tipo práctico porque está basado en la realización de acciones y operaciones.

El hecho de que el alumno haya realizado ejercicios en la aplicación conceptual, ello no quiere decir que se logren habilidades, pues estas se corresponden con otro tipo de aprendizaje que es el procedimental y hay que enfatizar en que el manejo flexible y seguro del conocimiento se logra cuando se desarrollan habilidades. Una habilidad es la utilización de los conocimientos que se poseen y de los hábitos para seleccionar y realizar los medios de acción correspondientes con el objetivo propuesto, además, el dominio de un sistema de acciones psíquicas y prácticas necesarias para una regulación racional de la actividad con la ayuda de los conocimientos y hábitos que la persona posee.

El aprendizaje de una habilidad implica lo siguiente:

- 1) Información sobre la misma, o sea, conocimiento de los pasos. Lamentablemente tendemos a preguntar a los alumnos por los pasos de una habilidad y en esa respuesta ya damos por sentado el dominio de la misma, cuando en realidad la información en trono a la habilidad es sólo el inicio y no determina que se maneje la misma.
- 2) La fijación de la habilidad es el siguiente paso, que por supuesto se inicia lento, inseguro, por tanteo y error y con altos niveles de conciencia, pensando paso a paso en lo que tienen que hacer. Este etapa de fijación pasa por una serie de procesos, en los cuales se van buscando rutas alternativas, desechando otras, arribando a excepciones, realizando las acciones cada vez con menos nivel de conciencia, hasta llegar a estar en condiciones de pasar al otro paso, que es el de la automatización.
- 3) El paso de la automatización ya implica ejecuciones rápidas, seguras e inconscientes.
- 4) El último paso es el perfeccionamiento indefinido de la habilidad.

Esta secuencia de pasos induce a establecer niveles de logro en cada uno de ellos y sobre esa base ir estableciendo una visión gradual y progresiva de los criterios de evaluación, es decir es en cada uno de ellos donde se evalúa la seguridad, soltura, rapidez, niveles de dominio, etc.

Actitudinales

Sobre el conocimiento actitudinal, **se debe de partir por definir que el aprender una actitud significa mostrar una tendencia consistente y persistente al comportarse de una determinada manera ante clases, situaciones, objetos, sucesos o personas.**

Estos tipos de aprendizaje (de valores, normas y actitudes) se suelen expresar con verbos tales como: comportarse, respetar, tolerar, apreciar, practicar, ser consciente de, interesarse por, reaccionar a, preocuparse por, preferir,... y no se evalúan atendiendo a la conducta verbal externa (sólo lo que se



dice) sino a cuestiones internas implicadas en la disposición de los sujetos a actuar de determinada manera.

El tratamiento de lo **actitudinal requiere de una práctica sistemática y continua, tanto en el aula como fuera de ella**; de ahí que la observación intencional se convierta en una de las vías o técnicas fundamentales para la obtención de información, unida a la discusión y el diálogo, las cuales constituyen la plataforma de base tanto para el desarrollo de actitudes, como para su evaluación, teniendo en cuenta siempre el seguimiento al comportamiento de indicadores internos. Resulta muy importante el establecer procesos colegiados para la evaluación de actitudes, pues es una de las esferas que, como ninguna otra, exige de las relaciones laterales o congruencia de mensajes para el logro de efectividad.

Has terminado la Unidad 2.

Competencia 3

Unidad 3. Diseñar estrategias de evaluación con base en herramientas que coadyuvarán a llevar a cabo el proceso de evaluación bajo los lineamientos y criterios establecidos por el modelo de evaluación para la FBC.

Cuando hablamos de **método** podemos asumir el término con base en lo siguiente:

1. **Método:** modo de decir o hacer con orden una cosa.
2. **Método:** como manera razonada de conducir el pensamiento con objeto de llegar a un resultado determinado.

Ambas acepciones guían la propuesta de método que abordaremos para la evaluación basada en competencias. Específicamente la acepción referida **a método como manera razonada de conducir el pensamiento** es la que ha determinado que al exponer el método de evaluación basada en competencias lo hagamos estructurándolo en cuatro elementos que representan:

1. El sustento teórico-metodológico de dicho método pues apuntan hacia un aparato cognitivo.
2. Un aparato legal y
3. Un aparato instrumental.

Al comenzar a fundamentar el método desde un aparato cognitivo estamos reconociendo implícitamente que el problema de la evaluación basada en competencias no se resuelve ofreciendo un método previamente establecido, ni un método elaborado solamente a partir de instrumentos, pues ello dejaría a los docentes sin la búsqueda de las innovaciones que exige el tratamiento de la evaluación de los aprendizajes. Por ello, resulta determinante entretener referentes teóricos y metodológicos que contribuyan a que los docentes deriven propuestas en las cuales documenten variadas experiencias, guiados por sólidos fundamentos teóricos, capaces de marcar la diferencia

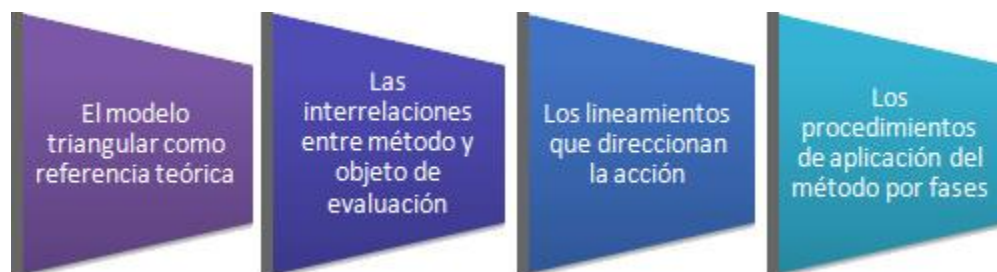
entre la evaluación convencional de los aprendizajes y la evaluación que se deriva de una sistematización de evidencias; es esta sistematización la que requiere de entretejer un aparato cognitivo, uno legal y otro instrumental.

Desde el punto de vista cognitivo el método para la evaluación basada en competencias alude al modelo triangular que le sirve de referente teórico y a la relación entre el método y el objeto, que determina qué es lo que se evalúa.

Desde el punto de vista legal exponemos lineamientos o directrices para la concreción en la práctica y desde el punto de vista instrumental aludimos a los procederes para la implementación práctica en el proceso instructivo educativo.

Elementos del método para evaluar competencias

Con estas miras, el método para la evaluación de competencias consta de los siguientes elementos:



Una representación gráfica de los elementos anteriores, conformadores del método, queda conformada de la manera siguiente:



Elementos del método para evaluar competencias



El cambio hacia una evaluación basada en competencias está sustentado en un modelo triangular que actúa como referente teórico para guiar las acciones de los maestros a la hora de hacer propuestas innovadoras en evaluación en las tres fases esenciales de la intervención instructiva-educativa, a saber: la preinstrucción, la instrucción y la posinstrucción.

Cada una de esas fases responde a modos de actuación cuyo sustento teórico está en cada uno de los tres ángulos de un modelo triangular que puede ser representado de la forma siguiente:





El modelo
triangular como
referencia teórica

Cognición.

Orienta el diseño de tareas integradoras como eje de la programación a partir de la preinstrucción. Las evaluaciones tradicionales pretenden evaluar aprendizajes pero lo hacen al margen de los aportes que ha realizado la ciencia de la cognición a los procesos incidentes en el aprendizaje.

De continuar concibiendo pruebas de evaluación de espaldas a cómo la gente aprende puede seguir siendo un requisito formal, para cubrir demandas normativo-administrativas, pero nunca constituirá un verdadero acto que contribuya a prepara al individuo para la vida, aunque sí le dé "el pase", a otro nivel educativo o al mundo laboral.

Si la evaluación debe adquirir sentido para el alumno, tal sentido puede lograrse si tenemos en cuenta los avances que existen en materia de estudios sobre la cognición.

Si trazáramos un hilo, de manera imaginaria, que hilvane las aportaciones citadas, contaremos con el sustento requerido para **proponer tareas evaluativas en las que se atiende a lo siguiente:**

Caracteres de las tareas evaluativas sustentadas por los aportes de los estudios sobre cognición.

Tareas evaluativas que requieran de recursos externos(textos, consultas, internet,etc) y de recursos internos (capacidades, aptitudes, formación, experiencia, recursos del saber, saber ser y saber hacer).

Tareas evaluativas con visión integral que no se centren en que el alumno memorice o restituya el conocimiento, sino que usen ese conocimiento para enfrentar situaciones.

Tareas que exijan rebasar el marco estrecho de la disciplina.

Tareas que evidencien el nivel de logro alcanzado como resultado del tránsito gradual por proceso cognitivos básicos y superiores a través de los cuales se constate que la nueva información sirvió de base para la adquisición y desarrollo de habilidades y procesos valorativos relacionados con esa información inicial, no para memorizarla, sino para traducirla en saberes integrados que contribuyan a saber transferir, ya sea al terreno del saber, del saber hacer o del saber ser.



Tareas que permitan valorar la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

Tareas contextualizadas que permitan precisar que no se es competente para todo, sino en determinadas condiciones contextuales.

Tareas complejas que permitan arribar a juicios de valor sobre la forma en que el alumno resuelve, interrelacionando variables interdependientes.

Tareas que eduquen para la construcción, desde un pensamiento integrador que permita tomar decisiones para enfrentar la incertidumbre.

La creación de tareas evaluativas integradoras, como se estudió en el módulo anterior, deber ser una acción que permita responder a los aportes de la cognición, requiere de espacios de interacción entre los docentes con la finalidad de "imaginar tareas integradoras". Se necesita más trabajo para llevar a la práctica de la evaluación lo que se sabe sobre la ciencia de la cognición, como también para desarrollar más análisis cognitivos del conocimiento y la competencia. El hecho de aceptar que la evaluación del aprendizaje logrado debe dejar de estar centrada en verificar cómo los alumnos restituyen o memorizan el conocimiento o cómo reproducen procedimientos de aplicación de manera reproductiva, constituye un paso de avance hacia la esencia de la evaluación basada en competencias y la forma en que este tipo de evaluación se inspira en los aportes de la ciencia de la cognición, la cual reconoce aspectos más complejos en los logros de los estudiantes.

El modelo
triangular como
referencia teórica

Integración.

Por su parte, el aspecto referido a la integración de proceso cognitivos se pretende que el docente **evalúe la forma en que el alumno activa su pensamiento para interactuar con la nueva información**, buscando cada vez percepciones más claras y sensibles, destacando lo relevante y adentrándose en un proceso de codificación y decodificación que le permite memorizar constructivamente la información, interpretarla, estableciendo conexiones lógicas, clasificarla si fuera necesario, con vista a favorecer la comprensión, en constante intercambio con la experiencia.

Sobre el esquema de pensamiento anterior se ha de obtener información sobre cómo el estudiante se adentra en un proceso de interrelaciones, en donde las ideas se apoyen en argumentos válidos, como muestra de un pensamiento crítico, en el cual los elementos de razonamiento y los patrones intelectuales de los cuales ya hablamos se combinan en un sistema de pensamiento dinámico, flexible y sólido; solidez que significa en esencia una constantemente actualización de nuestro proceso de pensar al explorar información nueva, evitando prejuicios personales, manteniendo la flexibilidad conceptual y apoyando la imparcialidad. **Se trata en definitiva de un nivel argumentativo que siempre está atravesado por determinada postura ética a la hora de dar razones o justificaciones, desde nuestras representaciones de la realidad.**

Se trata en definitiva **de reconocer que el aprendizaje y la formación competente no se da en un momento dado y para siempre**, limitado a las formas tal vez simplificadas del contexto inicial,



sino que el conocimiento y las competencia que permiten acceder a él van creciendo y se van desarrollando a medida que los alumnos ejecutan repetidas veces y con diversos propósitos, en un aprendizaje que continúa más allá del aula, pero que innegablemente podemos iniciar con la intervención del docente y con el apoyo que brindan los medios designados.

Recordemos que la transferencia implica ayudar a los alumnos a aplicar lo aprendido en contextos diferentes de aquel en que se introdujo dicho aprendizaje. Por ello, tanto el docente como las actividades deben ayudar a lo siguiente:

1. Reconocer las claves que indican que es adecuado usar determinada operación mental.
2. Ayudarlos a percibir cualquier cambio sutil en el uso del conocimiento o la aplicación de los atributos de la competencia, requerido por el nuevo contexto.
3. Ayudarlos a poner en marcha los hábitos de transferencia que se han venido fomentando.

La integración siempre encierra la idea de horizontalidad no de verticalidad, por tanto no se trata de acciones acumulativas de arriba abajo, lo que tal vez llevaría a ponderar más el final que lo primero ,o lo intermedio o cualquier otro aspecto que no haya sido analizado en sus interrelaciones horizontales, para un mayor nivel de interpretación y valoración global.

Sobre la base del elemento de cognición y el de observación del aprendizaje resulta indispensable arribar a un adecuado modelo de interpretación, pues es aquí donde se sentirían las mayores afectaciones que se presentan cuando las informaciones para evaluar el desarrollo de las competencias ha sido muy limitada. **Para contrarrestar tales limitaciones se requiere de que las observaciones se hayan realizado sobre la base de tareas con diferentes propósitos**, los cuales se han erigido en criterios que abarcan tanto conocimientos como procesos cognitivos sugeridos por el modelo de aprendizaje en cuestión. **Sería incongruente pretender que los resultados apunten solamente al análisis de la adquisición de contenidos, cuando estamos argumentando un modelo de aprendizaje para el desarrollo de competencias.**

La integración requiere de adecuadas valoraciones y un instrumento útil para dichas valoraciones **lo constituyen las rúbricas**, denominadas también matrices de valoración. No se puede construir rúbrica para todo pues ellas no serían pertinentes para evaluar tareas que implican respuestas correctas o incorrectas, esa polarización no forma parte de su esencia, sino aquella que permite constatar cómo de modo progresivo , el alumno va transitando de niveles de novato hacia niveles de experticia, por ello las rúbricas se caracterizan fundamentalmente en aspectos cualitativos, aunque no soslayan la ponderación hacia puntuaciones numéricas para facilitar la necesaria labor de calificación, sin perder de vista que la calificación no es su verdadera finalidad, pues no está insertada en la naturaleza de la rúbrica en sí. El establecimiento de criterios claros a la hora de elaborar la rúbrica es lo que más puede ayudar a que esta adquiera el valor que debe tener tanto para la enseñanza como para la evaluación del aprendizaje, por sobre todo cuando esos criterios permiten arribar a juicios de valor sobre la forma en que el alumno actúa e interactúa para resolver problemas complejos., desterrando la inútil práctica de exponer literalmente la información de los textos, seleccionándola de manera fragmentada y con serias limitaciones para poder sustentar dicha información. **Las rúbricas**



deben convertirse en fuente nutricia de los procesos de autoevaluación y en una vía de atención a la diversidad, pues necesariamente tiene que ser construida , atendiendo a diferentes niveles de calidad al desempeñarse y ello permite ajustes de las rúbricas de acuerdo a las características de las clases en cuestión.

Presentamos un ejemplo de rúbrica comprehensiva o total.

[Ver ejemplo](#)

Las matrices analíticas o rúbricas analíticas, por su parte, tienen **toda la riqueza retroalimentadora que está en el corazón del compromiso de evaluar formativamente**, por ello permiten derivar un perfil de fortalezas y debilidades del estudiante, y sustentan las propuestas de mejora de una manera enfocada. Por supuesto que es más difícil de confeccionar y también de usar ,por ello hay que dedicarle tiempo inicial al adiestramiento para el manejo de rúbricas.

Para ello los maestros deben consensuar tipologías pues existen muchas maneras de hacer rúbricas, pero como su valor no es formal ,sino de esencia, hace falta que la estabilidad que preconizan las cuestiones de esencia por sobre las de forma, se patenten en este momento para que los alumnos perciban la utilidad de la rúbrica ,lo que sin duda constituiría un valor agregado, en relación con el pensamiento crítico y metacognitivo.

Reiteramos que existen diversas formas de elaborar rúbricas analíticas, pero el denominador común es el siguiente:

- Su elaboración está ligada a un objeto de evaluación, o sea, a qué se evalúa(en el caso de la evaluación basada en competencia el objeto de evaluación está dado en la articulación entre conocimientos, saber hacer y competencias).
- Se evalúan cada una de las partes que componen un determinado desempeño y no la totalidad de este, como ocurre en las rúbricas comprehensivas.
- Tiene en su base analítica la determinación de los criterios de desempeño específicos que va a utilizar el estudiante en esa área concreta y esos criterios deben ser expresados de forma tal que permitan establecer qué tanto ha aprendido el estudiante en el aspecto concreto que se analiza.
- Exige de que se establezcan los niveles de desempeño, con lo que se abre el abanico de posibilidades.



¿Cómo se construye una rúbrica en la práctica?

Se aconseja seguir los siguientes pasos para construir una rúbrica.

Establecer bien la unidad de aprendizaje que va a ser estudiada.

Establecer dentro de esa unidad las interrelaciones entre competencias, desempeño como resultados, objetivos expresados en términos de capacidades (elementos de competencia y evidencias de entrada, en unidad con la dimensión actitudinal o de acción) actividades en las que se va a enfocar para concretar el aprendizaje y determinar qué es lo que se va a evaluar.

Expresar el objeto de evaluación.

Señalar el desempeño o los desempeños (elementos de competencia) sobre el cual o los cuales trabajará el alumno para contribuir al desarrollo de la competencia.

Colocar en la primera columna vertical los elementos que va a evaluar.

Colocar, de manera horizontal, la escala de calidad para calificar los diversos aspectos se han de evaluar, con una gradación de mayor a menor, velando porque la gradación se perciba obviamente, además que se destaque con precisión la diferencia entre los diferentes grados que se puede lograr en determinados conocimientos, saber hacer y competencias propuesto.

Colocar en las celdas centrales la descripción lo más clara y concisa posible, los criterios que se van a utilizar para evaluar los aspectos. Téngase en cuenta en esta parte deben quedar claros las características de un trabajo excelente, uno malo y las variaciones intermedias entre uno y otro.

[Ver ejemplo](#)

Estas rúbricas posibilitan determinar con precisión el grado en el cual el estudiante se desempeña.

Por supuesto que se requiere de asignar un puntaje total posible y rangos de puntaje para determinar la calificación y proceder al proceso integrado de valoración. Tras la reflexión, el evaluador debe calificar cada competencia con base en los criterios e indicadores establecidos, atendiendo a rasgos de puntaje, cada uno con más de una condición de calificación.

Luego de calificar cada competencia, hay que calcular la calificación total, teniendo en cuenta las diferentes momentos que en que se ha dado la valoración y teniendo en cuenta las ponderaciones realizadas para arribar a obtener resultados derivados del análisis de puntajes y ponderaciones en las diferentes aspectos vinculados a la competencia que se evalúa a través de articular conocimientos, saber hacer y competencia propiamente dicha.



El modelo
triangular como
referencia teórica

Observación.

Este elemento se refiere a la observación y seguimiento que requiere el proceso de enseñanza aprendizaje para ir determinando, a tiempo, cuáles son las oportunidades de mejora ya sea a través de estimular los aciertos y hacer los reajustes que exige el análisis de las dificultades. Observar permite orientar cómo se va a desarrollar el proceso. Es aquí donde tanto la autorregulación como la metacognición se convierten en base de la evaluación formativa o evaluación para aprender.

La observación del proceso de aprendizaje requiere atender al papel relevante de la interacción que propicia el trabajo cooperativo, así como a la importancia de organizar adecuados procesos de autorregulación y metacognición. La evaluación para aprender exige de la observación sistemática del modelo de aprendizaje en cuestión, lo que en materia de evaluación basada en competencias implica observar lo siguiente:

<p>El acompañamiento</p>	<p>Requerido para la activación e integración de procesos cognitivos a través de los cuales se favorece el aprendizaje y cómo ellos determinan la forma en que se use el conocimiento de manera contextualizada, desde un saber hacer reflexivo. Si en la evaluación basada en competencias se pretende que el alumno sea capaz de enfrentar o resolver situaciones complejas, la tarea fundamental del docente no está en "rellenarlo" de información, sino en enseñar a resolver, lo que implica, en primer lugar buscar mediaciones efectivas, dentro de las cuales se destaca la mediación del tipo <i>couching</i>. El acompañamiento es una fase ideal para la obtención de información sobre el saber estar y el saber ser del alumno. Con respecto al saber estar los indicadores más relevantes han de especificar cómo se va dando en él la evolución y cómo reacciona ante las evoluciones del contexto y los cambios tecnológicos, la forma en que se manifiestan sus actitudes de predisposición activa al entendimiento interpersonal, si muestra que sabe comunicarse cooperativamente y si demuestra una conducta orientada a la interacción grupal.</p>
<p>La forma en que se logra que surjan en los estudiantes reflexiones metacognitivas, interrelacionadas con acciones autorreguladoras</p>	<p>Como base de las vías centradas en mejorar estrategias para el logro de los objetivos planteados. Con respecto al saber ser, que remite a competencias personales, los indicadores deben ofrecer información sobre la forma en que el alumno asume responsabilidades personales, saber tomar decisiones y las actitudes vinculadas a fortalecer la perseverancia, la creación y otros aspectos de la voluntad encaminados a salvar obstáculos en función de elevar las actitudes positivas hacia el trabajo y por sobre todo, al trabajo creador.</p>



Elementos del método para evaluar competencias

Las interrelaciones entre método y objeto de evaluación

Entre el método y el objeto existe una estrecha interdependencia ya que de acuerdo al objeto de evaluación, así se manifiesta el método; de ahí que si declaramos que nuestro objeto es evaluar competencias, pero realmente lo que se esté evaluando son los contenidos, indudablemente estaremos una vez más ante una incongruencia entre el discurso y la práctica; incongruencia riesgosa si tenemos en cuenta que de forma declarada o implícita los maestros laboran en el aula, en función del modelo de evaluación que le exigen las instancias administrativas y si en el discurso y la acción de estas instancias se da incongruencia, menos posibilidades tenemos de aspirar a un verdadero cambio.

Si declaramos que estamos en un enfoque para desarrollar competencias pues hemos de evaluar competencias, pero los lectores se preguntarán ¿y qué sucede con los conocimientos y el saber hacer? En este apartado explicaremos la articulación entre conocimientos, saber hacer y competencias, pues es esta articulación la que constituye objeto de evaluación en este enfoque

La articulación en la evaluación de los recursos y de las competencias.

En la evaluación de competencias se evalúan las competencias y los recursos que se activan para su desarrollo. Esos recursos están dados por los conocimientos y el logro de un saber hacer reflexivo, con estas miras, conocimientos, saber hacer y competencias conforman el objeto de evaluación, por supuesto, sólo si estos elementos son vistos en articulación.

Los recursos a los que nos referimos incluyen conocimientos, nivel de logro alcanzado, actitudes ante la tarea, la flexibilidad, el potencial aptitudinal y en definitiva cómo realiza las actividades, o sea cuál es el comportamiento de su saber hacer. Estos recursos son evaluados en articulación con la competencia, pero surge otra pregunta clave:

¿qué se evalúa específicamente cuando se alude a que la competencia es objeto de evaluación?

Plantea Guy Le Boterf (1994) que la competencia no es un mero conocimiento ni un conjunto de saberes; no se refiere a un saber, ni a un saber hacer; ni siquiera es asimilable que se recibe en un curso formativo o un proceso de cualificación. Antes, al contrario, la competencia requiere todo eso, pero no es reductible a ninguna de esas cosas, ni a la mera suma de ellas. Sería competencia aquella capacidad de un individuo para orquestar y movilizar en el momento oportuno y de manera más apropiada ciertos saberes (distinguiendo cuáles sí y cuáles no) necesario para producir una determinada prestación o resultado eficaz en una situación concreta o en equis situaciones diferentes, desarrollando de alguna manera un sistema constructivo más que un sistema aplicativo. (María Luisa Moreno, pág 110).



El hecho de que se asegure que la competencia implica la capacidad para orquestar y movilizar de manera oportuna y apropiada ciertos saberes en situaciones concretas desde una perspectiva de sistema constructivo más que aplicativo nos remite necesariamente a determinados elementos significativos del aprendizaje (Rodríguez Moreno, pág 209) los cuales están directamente comprometidos con que a la hora de atender a la competencia como objeto de evaluación, tengamos referentes para valorar si en el arribo a resultados se está actuando más desde un sistema constructivo que desde un sistema aplicativo. Esos elementos significativos del aprendizaje son los siguientes:



Toda vez que en el proceso de formación se haya atendido a estos elementos se ha de tener muy en cuenta a partir de que criterios e indicadores se han de evaluar los mismos, cuando se se está tomando a una competencia, como objeto de evaluación: A continuación realizamos una propuesta que puede ser útil, por sobre todo para que los maestros focalicen la atención en los aspectos relevantes dentro de cada uno de los elementos citados.

Criterio	Indicadores
<p>Reflexividad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar con claridad los criterios sobre los cuales se va a reflexionar, en función de un trabajo de calidad para evitar concentrarse en criterios superficiales. • Establecer indicadores para la reflexión, teniendo en cuenta vincularlos con objetivos de aprendizaje individual y con justificaciones en torno a las decisiones que se tomen o ideas que se expresen. • Crear espacios de colaboración con otros en función de generar nuevas ideas y evitar el aislamiento reflexivo. • Ejercitarse en la elaboración de comentarios reflexivos breves y no superficiales, evitando la impulsividad para lograr un pensamiento más completo. • Evitar estereotipos del aprendizaje para evitar competencias inmutables. • Muestra capacidad de generalización • Pone en práctica estrategias aprendidas en diferentes condiciones. • Mostar postura abierta ante el proceso reflexivo • Dedicar espacios específicos para la reflexión • Analizar de manera realista sus logros o sus limitaciones en un ambiente de confianza, liberado de temores al fracaso. • Mostar actitudes de proyección, a través de una mirada hacia delante que se concrete en fijación de metas hacia la acción futura.



	<ul style="list-style-type: none"> • Conecta reflexión y acción
<p>Desarrollo de la metacognición</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica y usa estrategias de aprendizaje, concretando estas acciones en la elaboración de un plan de acción que define las etapas necesarias para lograr sus objetivos. • Asume procesos de autocontrol a través de revisar continuamente sus actividades intelectuales y sus estrategias de aprendizaje, de manera tal que demuestre su capacidad de autorregularse. • Toma conciencia de sus propios errores • Modifica sus propios sistemas de razonamiento. • Muestra interés y deseos de dar respuesta al porqué de los hechos. • Muestra capacidad de previsión en la forma en que organiza las habilidades y cómo aplica en determinadas situaciones el resto de competencias que posee, colaterales a la competencia en cuestión. • Muestra desarrollo en la habilidad de aprender a aprender, partiendo de la habilidad de observación y de análisis críticos continuados y de ser objetivo al valorar su conocimiento y el nivel metacognitivo en que se encuentra. • Muestra aptitudes para transferir

Los criterios e indicadores descritos pueden formar parte del marco interpretativo de lo que es evaluar competencias a partir de tareas evaluativas integradoras que impliquen el enfrentar situaciones cada vez más complejas, las cuales permitan rebasar la idea de que evaluar competencias se reduce a evaluar sus conocimientos.

Los conocimientos o el potencial de una persona por sí solos, no conforman una competencia porque le falta la posibilidad de prever el éxito profesional de esa persona que está en posesión de un patrimonio más o menos amplio de saberes, aptitudes, potencialidades e inteligencia.

Por todo ello afirmamos que el objeto de evaluación ha de ser la articulación de conocimientos, saber hacer y competencias, pero hay que tener presente que tal articulación puede ser concebida de diferentes maneras. Estas son las siguientes:



Cuando hablamos de que el objeto de evaluación se puede dar de manera **escindida**, aunque dentro de una articulación, nos referimos a las tareas que diseñamos para evaluar por una parte el conocimiento y las habilidades y por otra la competencia .

Cuando el objeto de evaluación se da de manera **integrada** la tarea propuesta permite integrar conocimientos, saber hacer y competencia, mientras que las tareas **semi integradas** tienen la misma



forma que la integrada, pero particularizan el alguno de los componentes, ya sea referido al conocimiento o al saber hacer.

odas estas formas tienen fortalezas y debilidades que bien vale la pena atender en función de explicaciones tentativas, las cuales vayan conformando el camino en la búsqueda de respuestas.

A continuación emitimos consideraciones más particularizadas sobre estas diferentes formas de articulación entre competencias y recursos a la hora de la evaluación.



La evaluación escindida:

Los que han asumido ya la evaluación de competencia tienden a optar por una evaluación escindida que si bien es un cambio en relación con la evaluación tradicional, ciertamente aún no cubre las expectativas integradoras que caracterizan al enfoque de competencias

En estos casos, como ya anunciamos, la tendencia es a evaluar diversos conocimientos y saber hacer de los alumnos, por una parte; y por la otra, evaluar entonces los niveles de competencia alcanzados en las tareas complejas, sin que los primeros sean los recursos implicados en los segundos (Denyer, pá 153). Tal escisión puede darse en el hecho de concebir pruebas de evaluación donde queden bien delimitadas la intención de evaluar el dominio conceptual por un lado, con preguntas encaminadas a evaluar el desempeño, por otro.

La escisión también puede darse en la misma pregunta, incluso cuando enfrentamos al alumno a un caso o problema en el cual quedan bien marcadas las partes dedicadas a obtener información sobre conocimientos y saber hacer y en otra la intención de obtener información en torno a cómo se manifiesta el nivel de competencia deseado y evidenciado en la forma en que maneja los recursos para enfrentar la situación novedosa.

Los maestros tratan de solucionar la escisión a través de la ponderación de notas de cada una de las dos partes. En algunos casos se establecen porcentajes. Un porcentaje para la evaluación de los conocimientos y el saber hacer y otro para la evaluación de competencias. El arraigo de la cultura del fragmento incide en que a la hora de concebir la tarea evaluativa los docentes tiendan a asignar



tareas que le permitan verificar qué conoce el alumno, o sea, cómo está su nivel de información en torno a lo enseñado y luego cerrar con la valoración de una tarea integradora o desempeño.

Un ejemplo de una evaluación basada en competencias sobre la base de una tarea escindida es la que exponemos a continuación. Se trata de una tarea evaluativa en la cual se debe manifestar la competencia siguiente:

Informar sobre los resultados de intervenciones primarias en la experiencia clínica teniendo en cuenta las particularidades de los informes de experiencias y la fundamentación de juicios propios.

Tarea

Como parte de su experiencia en la clínica describa el concepto de estrategia de intervención primaria y secundaria asumido por el equipo de psicólogos y entregue un informe argumentativo de la experiencia derivada de su período de práctica, teniendo en cuenta destacar sus puntos de vista propios sobre los aspectos más destacados.

Como puede apreciarse ante la situación planteada el alumno debe por una parte dar prueba de sus conocimientos sobre estrategias de intervención primaria y secundaria y por otra debe enfrentar la tarea relacionada con informar experiencias de una estrategia de intervención primaria, evidenciando que domina la estructura de sección preliminar, cuerpo del informe y sección de anexos y referencias, pero por sobre todo que este tipo de comunicación se produce como discurso científico y por tanto se caracteriza por un lenguaje preciso y unívoco, dada su finalidad de ser medio de comunicación del conocimiento, conocimiento que debe enfatizar en acciones de mejoramiento o reciclaje adelantado.

El estudiante debe enfrentar la situación compleja que implica informar una experiencia desde la óptica del discurso científico-argumentativo, necesario para hacer la tarea, pero no hay ningún nexo entre las dos partes. Las cuestiones del dominio conceptual en torno a las competencias no dependen para nada de los recursos necesarios para hacer la tarea centrada en hacer el informe.

En este caso se requiere prever las posibles fallas incidentes en que los alumnos no puedan ser evaluados satisfactoriamente en la realización de la tarea, pues tales fallas pueden deberse a lo siguiente:

- A. Que el alumno no pueda ser evaluado satisfactoriamente porque no sepa cómo se elabora u informe de tipo argumentativo
- B. Que el alumno no pueda ser evaluado satisfactoriamente porque no puede relacionar adecuadamente las preguntas que apuntan al dominio conceptual con la situación en que se demanda el uso de ese dominio "
- C. Que el alumno no pueda ser evaluado satisfactoriamente porque no haya comprendido el material de lectura propuesto para conocer sobre tipos de estrategias interventivas
- D. Que no podamos evaluarlo satisfactoriamente porque muestre incapacidad para integrar sus conocimientos previos y sus experiencias en la práctica psicológica con el tema de las competencias y con la tarea concreta que se le pide.

Como puede ser, esta tarea integradora, si bien rebasa la segmentación de los test y las preguntas que persiguen la comprobación del dominio de definiciones, no está exenta de estar sujeta a



profundos análisis y redirecciones en las consignas para prever algunos factores intervinientes que afectarían también las adecuadas valoraciones.

Una Evaluación Integrada:

Si bien una evaluación integrada es la recomendable, no se puede perder de vista el riesgo que implica una visión global que no permita aislar claramente lo referido al dominio de los recursos y en este caso resulta entonces indispensable un buen diagnóstico pertinente que permita retroalimentar de manera objetiva los avances de los alumnos evaluados en relación con los recursos cognitivos, actuacionales y afectivos puestos en acción.

Tarea:

Elabore un informe argumentativo de la intervención primaria que realizó en su período de práctica en la clínica, teniendo en cuenta destacar los pros y los contra y las particularidades de un informe de experiencias

Aquí el profesor tendrá sus dudas y lagunas para diferenciar si el alumno no pasa la prueba por desconocimiento de lo requerido sobre el estrategia de intervención primaria, por incapacidad de leer correctamente los textos donde se describen estos tipos de intervención ,incapacidad para unir conocimientos previos requeridos y sus formas concretas en un texto, etc

La tarea concebida con carácter integrador se aleja de preguntas que busquen que los alumnos respondan sobre conceptos de estrategias de intervención primaria y secundaria, pues puede darse el caso de que reproduzcan toda esa información ,pero no le encuentren funcionalidad, por tanto, se trata de una tarea que, además de obligarlos a adentrarse en el dominio conceptual de los tipos de estrategias los obliga a discernir críticamente la aplicabilidad de ese dominio conceptual en el contexto de aplicación específico de la práctica psicológica

Ahora bien, esta tarea integradora, al ser evaluada, puede situarnos ante varios escollos que debemos prever. Esos escollos pueden ser los siguientes:

- A. Que el alumno no pueda ser evaluado satisfactoriamente porque no sepa cómo se argumenta en la interacción comunicativa entre pros y contras
- B. Que el alumno no pueda ser evaluado satisfactoriamente porque no puede "leer" acertadamente los materiales informativos sobre tipos de estrategias de intervención
- C. Que no podamos evaluarlo satisfactoriamente porque muestre incapacidad para integrar sus conocimientos previos y sus experiencias en la práctica psicológica con el tema de las competencias a la tarea concreta que se le pide, centrada en informar resultados de una estrategia de intervención primaria en una práctica clínica

Como puede apreciarse, esta tarea integradora, también rebasa la segmentación de los test y las preguntas que persiguen la comprobación del dominio de definiciones pero no está exenta de estar sujeta a profundos análisis y redirecciones en las consignas para prever algunos factores intervinientes que afectarían también las adecuadas valoraciones.



Evaluación semi integrada:

Tarea:

Elabore un informe argumentativo de la intervención primaria que realizó en su período de práctica en la clínica, teniendo en cuenta destacar las principales características de un informe de experiencias y la estructura que asume.

Es una solución intermedia en la que se evalúan además de las competencias, los recursos en relación con las complejas tareas para las cuales deberán o han debido ser movilizados. En la evaluación semi integrada la tarea puede seguir siendo la misma, lo único que se le interroga también sobre las características significativas de aquello que permite distinguir lo que depende de los recursos y lo que concierne a la resolución de la tarea

Se trata en definitiva de ayudar al alumno a reunir sus conocimientos de manera organizada.

La tarea sigue teniendo el mismo corte de la tarea integrada, pero evidentemente se le está interesando también sobre las características significativas de la competencia en cuestión.

En este caso el docente evaluador puede distinguir lo que depende de los recursos y lo que depende del dominio de los caracteres de la competencias

Los maestros se preguntarán ¿cuál es entonces la forma más adecuada ¿Las tareas escindidas, las integradas o las semintegradas? Como pudo apreciarse todas estas formas tienen ventajas y desventajas: aunque en la tres sí está presente el interés de evaluar competencias, como objeto de evaluación propio de este enfoque. Lo más importante es tener bien precisado los propósitos de lo que se pretende evaluar y en consonancia con ella seleccionar el tipo de tarea que debe enfrentar el alumno.

Para el docente resulta importante saber que si opta por evaluar las competencias desde una tarea integradora o desempeño como resultado, ello implica establecer consignas lo más clara posible, en la cual se precise bien qué se pretende que el alumno aporte como evidencia de su aprendizaje, pues son las consignas claras las que más pueden ayudar a contrarrestar las limitaciones de las tareas evaluativas ya sea desde una concepción escindida, integrada o semiintegrada.

Los docentes debemos asumir el reto de determinar cuáles son entonces las dimensiones a las que se ha de atender para realizar la evaluación inspirados en aportes de la teorías de la cognición .Una de las prácticas más extendidas es centrarse en dos dimensiones fundamentales, a saber: 1) la dimensión de dominio conceptual y 2) la dimensión de desempeño pues ambas permiten obtener información sobre aspectos más complejos de los logros del estudiante.

A continuación emitiremos consideraciones breves sobre el comportamiento que está teniendo la evaluación de estas dos dimensiones en algunas experiencias latinoamericanas.



Las dimensiones en las que se centrará la evaluación en función de los aspectos más complejos de los logros del estudiante.

La tendencia predominante de la evaluación ha sido enfrentar al alumno a un saber hacer o a **que demuestre hasta dónde domina algunas porciones aisladas de conocimiento**, sin embargo, el modelo que venimos argumentando exige de que las evaluaciones abarquen aspectos más complejos del logro del estudiante, teniendo en cuenta la propia diversidad de los alumnos, de manera tal que la evaluación no se restrinja a medir el manejo de una destreza o el recuerdo de algunos conceptos, más que su comprensión real y sus posibilidades de transferencia.

La búsqueda de información para evaluar comprensión real y posibilidades de transferencia constituye uno e los móviles incidentes en la determinación de las dimensiones de dominio conceptual y desempeño, aunque ciertamente las dimensiones de la evaluación pueden orientarse en varias direcciones, toda vez que un desempeño bien concebido conduce a que el alumno ponga en marcha recursos intelectuales, actitudinales y actuacionales.

El dominio conceptual se refiere a los saberes específicos en determinadas áreas de estudio. Recordemos que el dominio tiene un fuerte compromiso con la información almacenada. Los dominios se convierten en una especie de taxones que nos permiten identificar una entidad, en este caso referido a los saberes.

Por su parte el desempeño muestra el nivel de apropiación y uso de los saberes en el contexto en el cual hemos propuesto la tarea integradora. Un error que se comete en las propuestas evaluadoras es asignar tareas para evaluar dominio conceptual, las cuales no tienen que ver con las tareas que asignamos luego para evaluar desempeños. **El reto del docente está imaginar tareas que le permitan evaluar el desempeño, en el cual se da el uso del conocimiento y el saber hacer, de manera tal que pueda derivar de ese desempeño el dominio conceptual, con actividades y preguntas que evidencien que el desempeño no fue casual, sino que está sustentado en un dominio conceptual que consolida la actuación de manera reflexiva.**

No se trata de "inventar" un solo problema para todo (si se pudiera lograr sería mucho mejor) pero de lo que se trata en realidad de reconocer que evaluamos con múltiples propósitos y que esos propósitos deben abordarse en la evaluación, siempre sobre la base de integración, que es lo que caracteriza a una actuación competente. Nadie muestra su competencia respondiendo solamente preguntas aisladas y puntuales, con las que lo que hace es demostrar cómo restituye o memoriza los contenidos, como formas de saber, tratados en clases.

Concluyendo podemos señalar que a la hora de evaluar competencias, debemos prever desde la instrucción, las dimensiones en que vamos especificar la evaluación que se realizará, teniendo en cuenta que la evaluación asignada propicie tanto obtener información sobre dominio conceptual como sobre el desempeño, al nivel previsto.