

Artículo de Revisión Bibliográfica

**No es lo mismo calificar que evaluar
La evaluación en el modelo por competencias**

It is not the same qualifying than evaluating
The evaluation in the competences model

Mayra Romero Isetta

Licenciada en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Maestría en Educación Universitaria en Competencias, mención en Investigación y Asesoramiento de Proyectos de Grado.

mromeroi@univalle.edu

RESUMEN

El presente documento tiene como objetivo revisar la bibliografía concerniente al tema educativo que está en boga: el modelo por competencias y la evaluación planteada desde el mismo. Asimismo, pretende llamar a la reflexión a instancias educativas, personal y administrativo y docentes a revisar los procedimientos y prácticas, justamente para no repetir modelos que ya han quedado obsoletos y promover la actualización de sus contenidos y herramientas de evaluación. En este entendido, se ha sintetizado y sistematizado la información recogida de autores reconocidos en el tema.

Palabras clave: Evaluación. Modelo por competencias. Proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to review the bibliography concerning the educational theme that is in vogue: the competencies model and the evaluation proposed from it. Likewise, it intends to call the reflection to educational, personal and administrative instances, and teachers to review the procedures and practices, precisely so as not to repeat models that have already become obsolete and to promote the updating of their contents and assessment tools. Therefore, the information collected from recognized authors on the subject has been synthesized and systematized.

Keywords: Evaluation. Competences model. Teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

La actual transición y adopción —y posterior ejecución— de modelo pedagógico por competencias en el entorno universitario ha significado el replanteamiento no sólo de mallas curriculares, sino también de la práctica docente y, por ende, del sistema de evaluación. Acostumbrados a tomar como sinónimos los términos de “calificación” y “evaluación”, docentes, administrativos y estudiantes deben asumir el reto de separar ambos conceptos y asociarlos al de “competencia”, de modo que se integren entre sí con el fin de ampliar el enfoque educativo actual, proyectándolo hacia un modelo que busque cubrir las necesidades de la sociedad.

En primera instancia, es necesario definir el concepto de competencia, pues el error más común es substituir los objetivos del modelo anterior y reformularlos como si fuesen competencias. No obstante, la formación profesional ya no tiene ese tinte reduccionista en el cual su fin último era cumplir con las

metas trazadas (y sólo en ese momento final se procedía a evaluar los resultados). Por el contrario, en el modelo por competencias, el enfoque está en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que la evaluación es continua y se diversifica. Entonces, no se puede pensar en aplicar el mismo sistema de evaluación que en el modelo por objetivos.

En segundo lugar, a la par de las competencias, se debe hablar de saberes, criterios de desempeño y evidencias que nos permitan fundamentar el desarrollo de las competencias. Y, en tercer lugar, pero no menos importante, es a partir de la correcta concepción de competencias y saberes que puede tener lugar una evaluación apropiada e integral.

Por lo tanto, el presente artículo pretende revisar la literatura respectiva con el propósito de entender mejor la aplicación del modelo por competencias, y por consecuencia, el papel que juega el proceso de evaluación en dicho modelo.

DESARROLLO

¿Cómo surge el modelo por competencias?

Tomando en cuenta que la pedagogía como ciencia está en un constante proceso de evolución, los diferentes enfoques en torno a cómo se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje han ido evolucionando también. Esto ha llevado a crear diversas líneas de pensamiento que han derivado en modelos y escuelas, los cuales además se han apoyado en otras ciencias, como la psicología o la antropología, para explicar estos procesos educativos.

De esta variedad de enfoques, se destacan el conductismo, el cognitivismo, el procesamiento de información, el constructivismo y el pensamiento complejo. El progreso de los mismos ha sido interesante, ya que se ha ido desde la modificación de la conducta del “aprendiz” a partir de patrones establecidos hasta romper con los mismos y plantear que el aprendizaje debe ser multidisciplinario. En los últimos años, han sido el constructivismo y el pensamiento complejo los dos ejes para reestructurar sistemas educativos, tanto a nivel primario como en educación superior.

Desde la segunda mitad del siglo XX, destacados pensadores plantean un enfoque que se centra en el individuo como “constructor” de su propio aprendizaje; esto quiere decir que “somos constructores, arquitectos, productores o hacedores activos y principales de nuestros conocimientos” (Aragón, 2001 p.26).

Desde esta perspectiva, según Florez Ochoa, las condiciones para potenciar la enseñanza constructivista son:

- Generar insatisfacción con los prejuicios y preconceptos (facilitando que los alumnos caigan en la cuenta de su incorrección).
- Que la nueva concepción empiece a ser clara y distinta de la vieja.
- Que la nueva concepción muestre su aplicabilidad a situaciones reales.
- Que la nueva concepción genere nuevas preguntas.
- Que el estudiante observe, comprenda y critique las causas que originaron sus prejuicios y nociones erróneas.
- Crear un clima para la libre expresión del alumno, sin coacciones ni temor a equivocarse.
- El alumno podría ser partícipe del proceso de enseñanza desde su planeación misma, desde la selección de las actividades constructivas, de las fuentes de información, etc. (Florez, 2005, p. 275).

El modelo social-cognitivo

Por otro lado, el enfoque por competencias deriva del modelo socio-cognitivo, toda vez que este propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades, intereses del estudiante, y dicho desarrollo debe estar influido por la sociedad, pues es ésta genera problemas y permite resolver los mismos, ofreciendo así, oportunidades a la población, esto desde la generación de problemas y la resolución de los mismos.

Al menos tres requisitos se deben cumplir para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga lugar:

- Los retos y problemas a estudiar son tomados de la realidad.
- La situación problemática se trabaja de manera integral, en su contexto natural.
- Aprovechamiento de la oportunidad de observar a los compañeros en acción, para revelar los procesos ideológicos implícitos, sus presupuestos, sus concepciones y marcos de referencia. (Florez Ochoa, 1999, p. 51).

Pensamiento Complejo

Entonces, desde las bases del constructivismo y el modelo social-cognitivo, aparece en escena el pensamiento complejo:

Somos criaturas sensibles, neuróticas y delirantes al mismo tiempo que racionales, y todo ello constituye el tejido propiamente humano. Este ser humano es a la vez un ser racional e irracional, capaz de medida y desmesura (...) Lo nutren conocimientos comprobados, pero también las ilusiones y las quimeras. (Grinberg, 2003, p. 12).

Es así como Grinberg (2003) cita a Edgar Morin para explicar el pensamiento complejo, tomando en cuenta que los seres humanos somos multidimensionales y que el conocimiento también lo es; por lo tanto, “El Pensamiento Complejo se opone al aislamiento de los objetos de conocimiento, los restituye a su contexto, y siempre que resulte posible, los reinserta en la globalidad a la que pertenecen”.

A partir de esta multidimensionalidad, Morin, citado por la UNESCO (1999), plantea siete saberes básicos, de los cuales se desprenderán después los tres primarios utilizados para crear los criterios de desempeño en las competencias: saber conocer, saber hacer y saber ser.

El primer saber se refiere a la consciencia del error y la ilusión: el conocimiento es una percepción limitada de nuestros sentidos. El segundo saber propone la necesidad de un conocimiento pertinente capaz de abordar los problemas globales para luego inducirlos a problemas parciales. El tercer saber es enseñar la condición humana, tomar conciencia de la identidad compleja individual y de la identidad común a todos los seres humanos. El cuarto saber es enseñar la identidad terrenal siendo conscientes del destino del planeta. El quinto saber es enfrentar las incertidumbres. El sexto se refiere a enseñar la comprensión, el medio y el fin de la comunicación humana. Por último, el séptimo saber es la ética del género humano, el control mutuo entre la sociedad y los individuos.

Como se puede observar, antes de plantearse los contenidos teóricos, se hace una revisión del contexto, además de realizar una introspección del individuo y de su relación con el entorno, de su capacidad para solucionar problemas y de adaptarse. Entonces, ya no se habla de un modelo educativo que uniforma a sus actores, sino de uno de que los entiende.

En los ámbitos educativos nacionales, se ha optado por sintetizar los siete saberes en tres: el saber conocer (conceptual), el saber hacer (procedimental) y el saber ser (actitudinal). Sin embargo, algunas instituciones, especialmente de educación escolar, han incluido un cuarto que es el saber decidir, como consecuencia del actitudinal y el conceptual, y como proyección para el procedimental.

Competencias

Desde el pensamiento complejo, surge lo que se entiende como la pedagogía basada en competencias y el enfoque socio-formativo. El diccionario de la Real Academia Española define la palabra competencia como la “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, 2017). Esto quiere decir que, en el ámbito pedagógico, las competencias son entendidas como las habilidades que se adquieren en diferentes áreas de estudio; así pues, los modelos educativos basados en competencias están formando individuos competentes para contraponerse a situaciones nuevas y cumplir con tareas específicas.

El enfoque socio-formativo se define como un marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad (...) Tiene como propósito esencial facilitar el establecimiento de recursos y espacios para promover la formación humana (...) (Tobón, 2015, p. 39).

Entonces, los actuales modelos educativos no tienen como meta el aprendizaje, sino el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje, debido a que se busca formar estudiantes multidisciplinarios capaces de razonar de forma compleja y de adaptarse a cualquier entorno. Es por eso que la formación por competencias ha trascendido el escenario pedagógico: actualmente también se maneja este concepto en espacios laborales, de mejora personal y de convivencia en comunidad.

Esto nos lleva a la necesidad de integrar diferentes áreas del currículo para que los estudiantes aprendan a actuar desde la educación inicial con base en el saber hacer, el saber conocer y el saber ser (que integra el saber convivir), con el fin de alcanzar determinados propósitos en el contexto. (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 12).

En síntesis,

Las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético. En tal perspectiva, están constituida por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican siempre una acción de sí para los demás y/o contexto. (Tobón, 2015, p. 107).

Así pues, desde la década de los 90, el modelo por competencias comienza a consolidarse en todo el mundo, generando cuatro grandes orientaciones, las cuales han surgido a partir de diferentes contextos y líneas de investigación:

- **El enfoque conductual-organizacional**, donde las competencias son consideradas como comportamientos clave que deben desarrollar las personas para facilitar el logro de las metas con eficacia y eficiencia. Este enfoque es predominante en países anglosajones.
- **El enfoque funcionalista**, que se enfoca en buscar que los procesos de aprendizaje y evaluación se centren en las tareas del contexto externo. También es predominante en países anglosajones, así como en Finlandia, México y Colombia.

- **El enfoque constructivista**, el cual plantea que las competencias son una serie de habilidades, conocimientos y actitudes que las personas usan para la resolución de problemas propios de un contexto determinado. Finlandia, Brasil y Francia son los países donde este enfoque destaca.
- **El enfoque socio-formativo o sistémico complejo**, el cual se basa en la interpretación, argumentación y resolución de problemas actuales y futuros. España y la mayor parte de Latinoamérica, incluyendo a Bolivia, ponen en práctica este enfoque. (Tobón et al, 2010, p. 26).

Sin importar el enfoque, el cambio educativo es inminente a nivel mundial. Las necesidades del mercado laboral han cambiado y ya no se forman profesionales masificados e industrializados; por el contrario, se busca la formación de personas íntegras, ágiles en la toma de decisiones y resolución de problemas.

Competencias versus aptitudes y objetivos

La adopción de un modelo pedagógico basado en competencias tampoco debe reducirse a cambiar simplemente los objetivos por las habilidades que se adquirirán. Por el contrario, es justamente a partir de la multidisciplinariedad del pensamiento complejo que se deben plantear estos modelos de manera que no se repita el proceso, y esto se consigue replanteando los programas a partir de una resolución de problemas en contexto, es decir, que los estudiantes, no solo sepan saber conocer, sino también saber hacer y saber ser.

Por lo que los objetivos, desde la perspectiva del modelo basado en competencias, dejan de ser etapas que se deben alcanzar, y se convierten en criterios y evidencias de retos superados dentro de un contexto determinado (Tobón, 2015, p. 125).

Asimismo, Tobón plantea que las competencias no son lo mismo que aptitudes, por lo que, como se mencionó anteriormente, al momento de formular nuevos modelos educativos, se tienden a confundir y se cae nuevamente en la formulación de objetivos de aprendizaje, según las aptitudes y no las competencias:

Las aptitudes son los talentos potenciales que cada persona tiene en la inteligencia, y que se pueden desarrollar mediante la formación (...) Las competencias, en cambio, son la forma como se desarrolla y se pone en acción la inteligencia ante las diversas situaciones del contexto. (Tobón, 2015, p. 118).

Evaluación

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, se entiende por evaluación el proceso de estimar conocimientos y aptitudes de estudiantes (RAE, 2017). Hablar de evaluación implica asociar el término con el de medición de característica de un objeto o situación particular. Dicha medición incluye actividades de estimación cuantitativa y cualitativa, pero al mismo tiempo involucra otros factores. Según Díaz Barriga (2004, p. 349), el proceso de evaluación implica seis aspectos para que este proceso se lleve a cabo:

La demarcación del objeto o situación.

1. El uso de criterios para la realización de la evaluación.
2. Sistematización mínima para la obtención de información.
3. Construir una representación fidedigna del objeto o situación evaluada.
4. Emisión de juicios.
5. Toma de decisiones.

Evaluación de competencias

La idea de evaluación a partir del modelo basado en competencias ya no se toma desde el punto de vista tradicional, por el contrario, se propone el concepto de valoración, justamente “para resaltar el carácter apreciativo de la evaluación y enfatizar que es un proceso de reconocimiento de lo que las personas aprenden y ponen en acción-actuación en un contexto social” (Tobón, 2015, p. 325).

Un aspecto importante para evaluar las competencias desde la perspectiva socio-formativa es considerar un problema significativo y pertinente del contexto, porque ya no se habla de una educación meramente formativa a nivel teórico, sino de plantear situaciones en escenarios sociales que requieran un actuar dirigido a resolver problemas (Tobón et al, 2010, p. 65).

Tobón (2015) plantea que existen cuatro momentos importantes para valorar las competencias: a) la autovaloración, que implica valorar la propia formación, construyendo su autonomía y siendo la persona gestora de su propia educación; b) la covaloración, que se constituye en la herramienta por la cual los estudiantes se valoran entre sí, recibiendo retroalimentación de sus pares; c) la heterovaloración, refiriéndose al medio de valoración que se usa desde agentes externos, como el docente, por ejemplo; y por último, d) la metaevaluación, que consiste en analizar la pertinencia, utilidad y claridad de las mismas estrategias e instrumentos empleados para los anteriores momentos, de modo que exista una mejora continua.

La siguiente tabla (Nº1) destaca las pautas para cada momento de la valoración por competencias:

Tabla Nº1. Pautas específicas para cada momento de la valoración por competencias

| MOMENTO DE LA VALORACIÓN | PAUTAS |
|--------------------------|--|
| AUTOVALORACIÓN | <p>Crear un espacio de confianza y aceptación dentro del espacio educativo. Generar el hábito de comparar los logros con criterios propuestos. Facilitar la corrección de errores a partir de cambios necesarios. Construir la actitud de responsabilidad desde la ética.</p> |
| COVALORACIÓN | <p>Generar consciencia sobre las opiniones de otros. Crear un clima de confianza en grupo. Motivar hacia la asunción de comentarios desde una perspectiva constructiva.</p> |

| MOMENTO DE LA VALORACIÓN | PAUTAS |
|--------------------------------|---|
| <p>HETEROVALORACIÓN</p> | <p>Preparar a los estudiantes para tener una disposición a someterse a una valoración por parte de instancias superiores. Valorar la formación de competencias desde actividades y problemas similares a los del contexto laboral. Tener en cuenta los resultados de la auto y covaloración. Brindar oportunidades a los estudiantes de alcanzar los logros previstos a partir de sus potencialidades. Revisar periódicamente los instrumentos de valoración para mejorar la calidad del proceso.</p> |
| <p>META-EVALUACIÓN</p> | <p>Presentar estrategias e instrumentos de evaluación de competencias a pares de la institución que brinden sugerencias de mejoramiento. Posibilitar que estudiantes también sugieran uso de estrategias e instrumentos de valoración.</p> |

Fuente: Elaboración propia (2017) a partir de Tobón (2015).

Por otro lado, Alles (2008) se cuestiona sobre los motivos y la importancia de la evaluación en general. Si bien la autora aplica su razonamiento para el área de marketing y recursos humanos, ella misma aclara que la importancia de la evaluación de competencias y de la metaevaluación es aplicable a cualquier área, y eso también implica el ámbito educativo.

Alles destaca que la evaluación no sólo es útil para “la mejora permanente de resultados”, sino que también la considera “un puente entre el responsable y sus colaboradores de mutua comprensión y adecuado diálogo en cuanto a lo que se espera de cada uno y la forma en que se satisfacen las expectativas y cómo hacer para mejorar los resultados” (Alles, 2008, p. 31).

Asimismo, Alles, a partir de la evaluación de desempeño para su posterior aplicación a la evaluación por competencias, plantea tres tipos básicos de métodos:

a. Método basado en características

Con este método se miden las cualidades de los participantes, en este caso, tanto de los docentes como de los estudiantes, para considerar las mismas en acciones presentes y futuras. Las herramientas que se pueden emplear aquí son las escalas gráficas o las formas narrativas, o la combinación de estas (Alles, 2008, p. 36).

b. Método basado en comportamientos

Este método se caracteriza por su inmediatez, ya que permite identificar cuándo los involucrados se alejan o cumplen una escala, teniendo por objetivo la retroalimentación de desarrollo; la idea es relacionar el comportamiento con las competencias planteadas y vincular ambos de manera coherente.

¿Cómo se mide ese comportamiento? En relación con lo requerido para el puesto. Para ello el puesto debe tener definidas las competencias requeridas, abiertas en grados, y es imprescindible contar con un Diccionario de comportamientos, que debe ser diseñado a medida de cada organización. Cuando la organización ha implantado un modelo de Gestión por Competencias, los comportamientos observados se relacionan con la competencia (Alles, 2008, p. 121).

Entonces, si se aplica este razonamiento al ámbito educativo, por un lado, la evaluación que se aplicará a los estudiantes debe tomar en cuenta sus comportamientos, a fin de evitar que sea un solo criterio el que defina su desempeño. Por otro lado, también es menester revisar el comportamiento de los docentes, con el fin de asegurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea coherente entre las competencias planteadas y los contenidos impartidos.

Por lo general, las herramientas empleadas para este método son escalas numéricas y literales; no obstante, la elaboración de estas debe ser detallada y específica para cada situación y competencia.

c. Método basado en resultados

Como su nombre indica, se evalúan los resultados obtenidos a partir de las competencias planteadas. “La observación de resultados como cifras (...) supone menos subjetividad, por lo cual quizá esté menos abierta al sesgo o a la opinión subjetiva, sea a favor o en contra de los evaluadores” (Alles, 2008, p. 38).

Entre las herramientas que se utilizan en este método se pueden mencionar las mediciones de productividad y la administración por objetivos. Por lo general, en el área educativa, es la administración por objetivos la que sigue teniendo prioridad para valorar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metaevaluación

Al descomponer el término metaevaluación, debemos recordar que el prefijo meta- significa “más allá” o “a continuación” (Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, 2016). Esto implica que, al referirnos a la metaevaluación, estamos yendo más allá de cualquier proceso evaluativo, es decir, que estamos evaluando la evaluación, valga la redundancia.

Según Stufflebam (1987, p.37), la necesidad de “evaluar la evaluación” surge de “asegurar la calidad de los servicios evaluativos, evitar o enfrentarse a las prácticas ilegales o a los servicios que no son de interés público, señalar el camino para el perfeccionamiento de la profesión y promover una mayor comprensión de la empresa evaluativa” (Dopico, s/f. p.10).

En los últimos 20 años del siglo XX, vimos que el ámbito evaluativo de la educación se amplió desde los aprendizajes —pasando por los programas, tomando en cuenta a la docencia, permeando el currículum como un todo, preocupándose por la evaluación de instituciones educativas— hasta llegar a la propuesta de evaluación de los sistemas educativos nacionales (Pimienta, 2008, p. 10).

Así, la intención principal de la metaevaluación es valorar y validar los procesos que se aplican en la enseñanza y el aprendizaje, y comprobar su lógica con los contenidos impartidos.

Según Alles, la evaluación 360° o 360° feedback “es la forma más novedosa de desarrollar la valoración de desempeño, ya que procura la satisfacción de las necesidades y expectativas de las personas, (...) tanto internos como externos” (Alles, 2008, p.149).

Esta valoración sigue una serie de pasos que se pueden observar en la siguiente tabla (Tabla N°2):

Tabla N°2. Proceso de evaluación 360°

| | |
|--|---|
| Definición de competencias | Las competencias deben ser tanto cardinales o troncales como específicas; no obstante, es necesario que todas estén relacionadas entre sí. |
| Diseño de herramienta | Generalmente, un cuestionario que se constituirá en el soporte del proceso. |
| Elección de personas | Involucrados en el proceso, quienes a su vez deben designarse como evaluadores: superiores, pares, colaboradores, internos de otras áreas y externos. |
| Lanzamiento del proceso | Ejecutar el proceso <i>perse</i> . |
| Relevamiento y procesamiento de los datos | Para mayor objetividad, este paso debe ser ejecutado por un agente externo para mantener la objetividad. |
| Comunicación a los interesados | Socializar los resultados. |
| Informes | Documento para evidenciar el proceso. |

Fuente: Elaboración propia (2017) a partir de Alles (2008, p.28).

Por otro lado, Pimienta, haciendo un estudio histórico retrospectivo de los modelos evaluativos, también coincide con Alles al resumir el Modelo Iluminativo y Holístico, el cual explica el proceso de enseñanza-aprendizaje “como un todo utilizando más la descripción que los números” (Pimienta, 2008, p. 17). Es decir, la metaevaluación debe abarcar todos los aspectos del propio proceso de evaluación, de manera que se revisen debilidades y fortalezas y, a partir de la misma, se pueda actualizar constantemente un modelo educativo.

Evaluación holística

Si se entiende el término holístico como “la concepción de cada realidad como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen” (RAE, 2017), la evaluación holística es abarcadora, globalizadora:

comprende al estudiante y su proceso de aprendizaje como un todo (con sus habilidades motrices, psicosociales y afectivas) y no solo sus aspectos intelectuales (Fingermann, 2010 p.1).

Pimienta (2008), en el resumen histórico que plantea en su libro Evaluación de los Aprendizajes, menciona la evaluación iluminativa, que pretende explicar holísticamente el programa evaluado, entendiendo que también puede tratarse como intervención. Desde este punto de vista, resulta innovador, y en su conformación participaron varios investigadores. Las metas planteadas por la evaluación iluminativa (Stufflebeam y Shinkfiel, 1985) son las siguientes:

1. Estudiar el programa innovador: cómo opera, cómo influye en las distintas situaciones escolares donde se aplica, (cuáles son) sus ventajas y desventajas, y cómo se ven afectadas las tareas intelectuales y las experiencias académicas de los estudiantes.
2. Descubrir y documentar qué significa participar en el esquema, ya sea como profesor o como alumno.
3. Discernir y comentar las características más significativas en la innovación, las concomitancias recurrentes y los procesos críticos (Pimienta, 2008, p. 17).

Asimismo, también surgen otros tipos de evaluación que, si bien no se originan en el ámbito pedagógico, tienen incidencia en el mismo porque se consideran aplicables para hacer seguimiento del proceso de aprendizaje. Repasemos ahora algunos de esos métodos.

Evaluación integral

La evaluación integral es el estudio y análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) de una organización, con el fin de detectar oportunidades de mejora. Sus objetivos son: a) detectar oportunidades de mejora en toda la organización; b) identificar los elementos que están frenando el desarrollo y crecimiento de la institución; c) reconocer las amenazas existentes en el entorno; y d) establecer las estrategias necesarias para superar las deficiencias detectadas (Fleitman, 2007, p. 106).

Este tipo de evaluación es útil para el trabajo diario de aula y su respectivo seguimiento y progreso de los estudiantes. Es fácil combinarla con la auto y co valoración, así como con la evaluación 360°.

Evaluación auténtica

La llamada Authentic Assessment plantea que la misión de una institución es formar ciudadanos productivos, es decir, que sean capaces de cumplir con tareas significativas en el mundo real; por lo tanto, las instituciones educativas deben preparar a los estudiantes simulando situaciones reales (Mueller, 2016).

Este proceso de evaluación vuelve al principio planteado por David Ausubel de relacionar los conocimientos previos con los nuevos para llegar a una síntesis lógica. Los docentes focalizan la enseñanza dentro de marcos de referencia amplios, plantean problemas significativos, estimulan a indagar y descubrir, estructuran actividades de aprendizaje en torno a conceptos primarios, valoran los puntos de vista y los conocimientos de los estudiantes y comparten con ellos los procesos evaluativos (Educarchile, 2013).

En esa realidad, atendiendo a las decisiones que se pretende tomar al final del proceso, se lleva a cabo la recopilación de información, al mismo tiempo que determinamos nuestras instancias de referencia. (En la actualidad están de moda los criterios expresados como competencias.) Posteriormente, con los datos obtenidos, realizamos los análisis correspondientes, para después compararlos con los criterios formulados derivados de las instancias (en el marco actual, las manifestaciones de esas competencias); para al final establecer la comparación que permitirá la emisión del juicio de valor y proceder a tomar las decisiones pertinentes (Pimienta, 2008, p. 22).

ANÁLISIS

Ahora bien, el conflicto surge cuando se trata de que tanto competencias, contenidos y práctica sean congruentes al momento de aplicar una evaluación integral a cualquier proceso educativo planteado desde el enfoque por competencias. Y es que el punto débil resulta ser ese regreso inconsciente a la calificación de criterios limitados, pues la evaluación de aprendizajes se constituye en una dicotomía que termina debilitando el proceso educativo.

Por un lado, hay quienes le dan a la evaluación un carácter objetivo y racional, en el que la cuantificación y la presentación de evidencias son la única forma de medir el aprendizaje. Por otro lado, están quienes se enfocan en un fundamento filosófico que raya en el existencialismo, y se cae en no medir ni el proceso, ni el aprendizaje, ni las experiencias del estudiante, ni existen evidencias, simplemente se es. Así, cuando el modelo por competencias entra en su apogeo, la tendencia es integrar estos polos opuestos, lo cual conlleva la generación de interminables papeleos burocráticos en los que se trata de señalar indicadores criterios de desempeño y saberes, para terminar colocando una calificación numérica sin entrar en detalles de cómo, cuándo y por qué se dio el aprendizaje.

Entonces, surge una serie de cuestionantes, que aparentemente tienen una respuesta obvia; sin embargo, la presente revisión aborda una reflexión más profunda con el fin de examinar mejor la evaluación en el modelo por competencias.

¿Qué es evaluar?

En primera instancia, reforzamos la idea de que “debemos evaluar los aprendizajes propuestos en los programas, expresados en las competencias y claramente especificados en las manifestaciones de las mismas” (Rocabado, 2015, p. 15), con el fin de buscar una constante mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo.

¿Para qué evaluar?

A estas alturas, resulta pertinente la emisión de juicios acerca de productos y procesos; entonces, tomando en cuenta el fin de la evaluación mencionado anteriormente, nos vamos a topor también con una división en la función que este cumple:

Tabla N°3. La evaluación según su función

| EVALUACIÓN SUMATIVA | EVALUACIÓN FORMATIVA |
|---|---|
| Es aplicable a la evaluación de los productos terminados. | Es aplicable a la evaluación de procesos. |
| Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando este se considere acabado. | Se debe incorporar al mismo proceso de aprendizaje. |
| Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el proceso evaluado. | Su finalidad es la mejora del producto evaluado. |
| Permite tomar medidas a mediano y largo plazo. | Permite tomar medidas de carácter inmediato. |

Fuente: Casnova (1999, p. 72) citado por Rocabado (2015, p. 9).

¿Quiénes evalúan?

La respuesta a esta pregunta parece evidente, no obstante, no solamente son los educadores quienes deberían evaluar. También se debe permitir que los estudiantes emitan juicios acerca de los docentes, y de hecho, también se podría enjuiciar la práctica educativa de las autoridades (como sucede en la formación primaria). Entonces, “la evaluación no es tarea exclusiva de quien desempeña un papel particular, ni debe ser un instrumento para dominar o ejercer el poder sobre otros, sino un instrumento para que los docentes tengan poder sobre sí mismos y mejoren lo que desarrollan dentro del aula” (Rocabado, 2015, p. 37).

¿Cómo evaluar?

Rocabado (2015), citando a Casanova (1999), propone dos tipos de evaluación: 1) un normotipo, que no es otra cosa que un referente de comparación, el cual en este caso se planteará desde dos perspectivas: la nomotética y la idiográfica; y 2) la evaluación según tiempo, rescatando lo anteriormente dicho.

Por un lado, la evaluación nomotética consiste en comparar el rendimiento de los estudiantes, y es aquí donde entran los indicadores de criterios de desempeño, competencias y saberes. Si se normalizan, se convierte en evaluación normativa; en caso contrario, se está hablando de evaluación criterial. Por otro lado, la evaluación idiográfica se concentra en las competencias que el estudiante posee y las posibilidades de su desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, debería ser el ideal al cual se apunta en el modelo por competencias, si vale la redundancia (Rocabado, 2015, p. 11).

Ahora bien, tomando en cuenta la evaluación atendiendo al tiempo —y recuperando lo ya mencionado—, nos encontraremos con la evaluación diagnóstica o inicial, que en esencia no tiene calificación y solo sirve para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje; la evaluación continua, que puede relacionarse con la formativa; y la final, que es posible asociar con la sumativa.

Es necesario hacer hincapié en que todos los tipos de evaluación ya mencionados, no son independientes el uno del otro, por el contrario, en un imaginario ideal, deberían integrarse para lograr

la emisión de juicios de valor que se acerquen lo más posible a la realidad. Entonces, lo mencionado en este acápite, también debería combinarse con lo planteado en las tablas N°1 y N°2.

¿Qué técnicas e instrumentos usar?

Llegado a este punto, el tema se torna más complejo porque, una vez más, evaluar competencias no es reduccionista ni limitante. Entonces, surge la necesidad de, en primer lugar, organizar el procedimiento de evaluación, y para eso resulta útil construir una tabla de especificaciones. Rocabado (2015) plantea lo siguiente:

Tabla N°4. Ejemplo de formato de especificaciones

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----------|---------------------------------------|-----------------------|---------------|-----|-----------------|---------------------------|
| CONTENIDO | DESCRIPCIÓN | TIEMPO (N° de clases) | PESO RELATIVO | % | NÚMERO DE ÍTEMS | Ajuste NÚMERO DE ÍTEMS |
| I | Geografía como ciencia mixta | 3 | 2 | 19 | 5,7 | 6 |
| II | Coordenadas geográficas | 3 | | 19 | 5,7 | 6 |
| III | Puntos, líneas y círculos imaginarios | 3 | | 19 | 5,7 | 6 |
| IV | Método geográfico | 2 | 3 | 13 | 3,9 | 3 |
| V | Análisis de mapas | 5 | 1 | 30 | 9,0 | 9 |
| Totales | | 16 | | 100 | 30,0 | 30 |

Fuente: Rocabado, 2015, p. 16.

- En la columna 1 se detalla el tema o la competencia que deseamos evaluar.
- En la columna 2 se especifican los subtemas o las manifestaciones de las competencias.
- En la columna 3 se indica el tiempo dedicado a cada uno de los aspectos anteriores, en términos de horas de clase o número de sesiones, lo importante es tener un referente de cuánto tiempo hemos dedicado cada aspecto.
- En la columna 4, atendiendo a la columna 3, esto es al tiempo empleado para cada aspecto, se le otorga un peso de importancia al tema.
- En la columna 5 se expresa el porcentaje (tomando como base el 100% de horas de clase), el tiempo que se emplea en todos los aspectos a evaluar precisando cuánto le corresponde a cada uno.
- En la columna 6 se determina una cantidad de reactivos o preguntas que incluirá la evaluación.
- En la columna 7 se ajusta a números enteros, en el caso de que se hayan obtenido decimales. (Rocabado, 2015, p. 16).

Así pues, cuando se organizan de esta manera las especificaciones para llevar a cabo una evaluación, se facilita el orden lógico de los contenidos y su distribución. Asimismo, esta tabla también nos permitirá

decidir qué técnicas e instrumentos podremos usar, con el fin de obtener información precisa como los criterios de desempeño y los saberes.

La mayoría de las veces, los instrumentos que se emplean en la evaluación muestran una inclinación por un tipo de aprendizaje. Por tanto, aunque de partida pueda parecer que los instrumentos son neutros, su utilización trata de demostrar un tipo de enseñanza y aprendizaje, reflejado en la metodología y las finalidades educativas (...) La evaluación condiciona el proceso de aprendizaje (Perrenoud, 1990, citado por Rocabado, 2015, p. 28).

Por lo tanto, la creación o utilización de un instrumento u otro, deberá cumplir ciertos requisitos para que —dentro de lo posible— mantenga neutralidad y a la vez se refleje la relación intrínseca con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla N°5. Requisitos de los instrumentos de evaluación

| REQUISITOS | INFORMACIÓN RECOGIDA | | |
|--------------|--|--------------|--|
| VARIABILIDAD | Obtener información de los diferentes ámbitos de conocimiento. | CONOCIMIENTO | Qué contenidos son los importantes para incluirlos en la evaluación. |
| CONCRECIÓN | Información concreta y precisa. | COMPRENSIÓN | Analizar e interpretar los aspectos que son significativos en una materia. |
| VERSATILIDAD | Adaptarse a marcos concretos y situaciones abstractas. | EXPLICACIÓN | Justificar y argumentar estos aspectos significativos. |
| TRANSFERIBLE | Acomodarse a contextos diferentes. | APLICACIÓN | Ejemplificar, actuar o poner en práctica los contenidos. |
| | | REFLEXIÓN | Deliberar y valorar los contenidos. |
| | | CRÍTICA | Razonar ante un producto. |

Fuente: Elaboración propia basada en Rocabado, 2015: 31-34.

El siguiente trabajo ya surge por sí solo: se trata de determinar si los contenidos serán evaluados de forma escrita u oral, si será individual o grupal; esto dependerá de la cantidad de estudiantes y de la reacción del mismo grupo desde la evaluación diagnóstica. Para eso, la creación de rúbricas resulta útil; no obstante, el tema es tan complejo, que se debe dedicar un documento aparte al respecto.

EVALUACIÓN DE SABERES

El punto álgido de la evaluación en el modelo por competencias; es la transición de medir el

cumplimiento de objetivos a valorar las competencias, ya que esto implica superar el sólo tener evidencias e instrumentos repetitivos; por el contrario, va más lejos y se consideran el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, las estrategias y su entorno. En resumen, ya se comienza a hablar de saberes.

Si bien en un apartado anterior se ha mencionado que son siete saberes los que propone Morin (1999), muchas instituciones han optado por sintetizarlos y formular tres: el saber conceptual o saber conocer (a veces solo saber); el saber procedimental o saber hacer; y el saber actitudinal o saber ser. Es fácil inferir en qué consiste cada uno, lo complejo está en cómo se evalúa el aspecto subjetivo, en especial del tercer saber. Entonces, al igual que en los anteriores apartados, el “truco” está en sistematizar el tipo de saber, su posible metodología y el tipo de evaluación/valoración de los contenidos, como se describe en la siguiente tabla:

Tabla N°6. Evaluación de saberes

| SABER | CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS | TIPO DE EVALUACIÓN | OBSERVACIONES |
|---------------|---|---|---|
| Saber conocer | Definir y reconocer conceptos claves. Descripciones y argumentaciones. Ejemplificación. Solución de problemas. | Pruebas de respuesta simple y breve. Pruebas de identificación de componentes. Pruebas de ordenamiento o jerarquización. Pruebas de falso verdadero. Pruebas de complementación de frase. Pruebas a libro abierto. Disertaciones orales. Ensayos. Organizadores gráficos. | Sólo debe exigirse la memorización cuando el hecho pueda ser relevante y explique otros. Procurar contextualizar las situaciones para facilitar la asimilación de conceptos, leyes o teorías clave. |
| Saber hacer | El enfoque está en el reconocimiento de acciones, órdenes y condiciones. Se enfatiza el uso de procesos. Evita la automatización. Promueve la selección crítica de acciones. | Disertaciones. Diario reflexivo. Incidentes críticos. Grupo de discusión. Mesa redonda. Panel de expertos. Memoria de prácticas. Actividades de contradicción. | Determinar claramente y de manera concreta los procedimientos que se van a trabajar. Crear las condiciones de aprendizaje. Las escalas de calificación podrán ser rígidas o móviles. Promover la auto y co evaluación. Exige la constante guía y supervisión del docente. |

| | | | |
|-----------|---|--|---|
| Saber ser | Recurrir a compromisos (escritos o verbales) sobre las actitudes. Rescatar componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Contextualizar constantemente el entorno de aprendizaje. | Diario reflexivo. Escucha activa. Debate. Pensar en voz alta. Seminarios de organización piramidal. Simulación. | Observación constante de las actitudes del estudiante. Conocimiento <i>in extenso</i> de razones científicas, sociales y culturales para comprender una actitud. Promover la co y la auto evaluación. |
|-----------|---|--|---|

Fuente: Elaboración propia con base en Rodríguez - Ibarra (2011, p. 35) y UMSS (2016, p. 22).

CONCLUSIÓN

Ante lo expuesto, se puede concluir que la evaluación en el modelo por competencias se basa en la actuación ante problemas del contexto, por lo que se convierte en un proceso dinámico y, sobre todo, multidimensional, donde se toma en cuenta no solamente el resultado final, sino también el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, todos los involucrados se hacen partícipes de dicho proceso, y es por eso que también se habla de valoración, de ahí que el fin máximo de la evaluación sea mejorar la formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alles, M. (2008). Desempeño por competencias: evaluación 360°. 2ª edición. Granica: Buenos Aires.
- Aragón, J. (2001). La Psicología del Aprendizaje. San Pablo: Venezuela.
- Díaz, F.; Hernández, G. (2004). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. McGraw Hill: México.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2017). <http://dle.rae.es/?id=SHmDVXL>. Fecha y hora de consulta: 10 de julio de 2017, 20:34.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2017). <http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>. Fecha y hora de consulta: 13 de julio de 2017. 22:05.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2017). <http://dle.rae.es/?id=H8KIdC6>. Fecha y hora de consulta: 14 de julio de 2017. 14:20.
- Dópico, I. (s/f). Metaevaluación ¿Por qué y para qué? <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/metaevaluacion.pdf> Fecha y hora de consulta: 9 de agosto de 2017 4:48.
- Educarchile (2013). Evaluación Auténtica. <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217517> Fecha y hora de consulta: 14 de agosto de 2017 16: 58.
- Fingermann, H. (2010). Evaluación holística. <http://educacion.laguia2000.com/evaluacion/evaluacion-holistica> Fecha y hora de consulta: 14 de agosto de 2017 15:58.
- Fleitman, J. (2007). Evaluación Integral para implantar modelos de calidad. México: Editorial Pax https://books.google.com.bo/books?id=j-B7FE7eWAYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Fecha y hora de consulta: 14 de agosto de 2017 17:02.
- Florez, R. (1999). Evaluación pedagógica y cognitiva. Bogotá: McGraw Hill
- Florez, R. (2005). Pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw Hill.
- Gringberg, M. (2003). Edgar Morin y el Pensamiento Complejo. Madrid: Campo de Ideas SL.
- Larousse (2016). Gran Diccionario de la Lengua Española. Barcelona: Larousse.
- Morin, E. (1999). Siete Saberes. París: UNESCO.
- Mueller, J. (2016). Authentic Assessment Toolbox. <http://jfmuellder.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit>.

htm#authentic Fecha y hora de consulta: 14 de agosto de 2017 16:51.

Pimienta, J. (2008). Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México: Pearson Educación.

Rocabado, W. (2015). Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón, Diplomado en Educación Superior Basado en Competencias.

Rodríguez, G.; Ibarra, M.S. (2011). e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en educación superior. Madrid: Narcea.

Tobón, S. (2015). Formación Integral y Competencias. Lima: Editorial Macro.

Tobón, S.; Pimienta, J.; García, J. (2010). Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. México: Pearson Prentice Hall.

Universidad Mayor de San Simón (2016). Evaluación de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales (2a version). Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.

Derechos de Autor (c) 2019 Mayra Romero Isetta.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#)

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)