

LA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Magalys Ruiz Iglesias

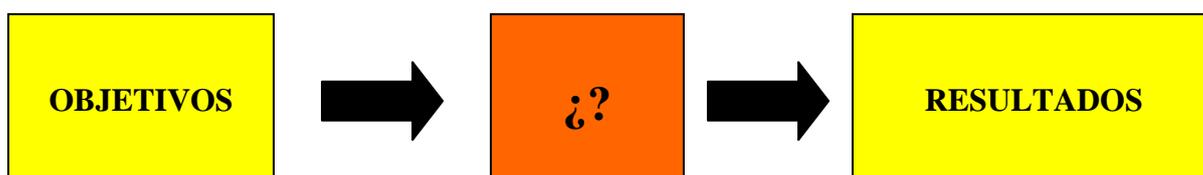
Coordinadora de enseñanza del ministerio de cultura de Cuba.

Directora del Centro de Internacionalización de Competencias Educativas y Profesionales, Monterrey

La evaluación es útil como herramienta para el mejoramiento de la calidad educativa, ya que a través de la misma se puede obtener información para tomar decisiones efectivas.

Si la información que se busca es determinar en qué medida el alumno memoriza o reconstruye en ejercicios la información que le brindamos, entonces la toma de decisiones que se derive de dicha información nunca será efectiva, sobre todo si asumimos la efectividad como la correspondencia entre lo previsto y lo logrado, pues los logros a los que aspiramos con lo que enseñamos no pueden reducirse a aspiraciones tan pobres.

Convencidos de que las aspiraciones al evaluar no pueden reducirse a apreciar qué recuerdan o cómo reconstruyen la información los alumnos, los maestros establecemos una relación más amplia entre objetivos y resultados, pero ¿en qué nos basamos para evaluar y obtener determinados resultados? Algunas veces nos basamos en nuestra experiencia evaluativa o en la experiencia evaluativa de otros, en la tradición que marca “lo que siempre se ha evaluado” o en nuestras creencias en torno a lo que debe considerarse importante, en fin, al evaluar se da una relación como la que representamos a continuación:

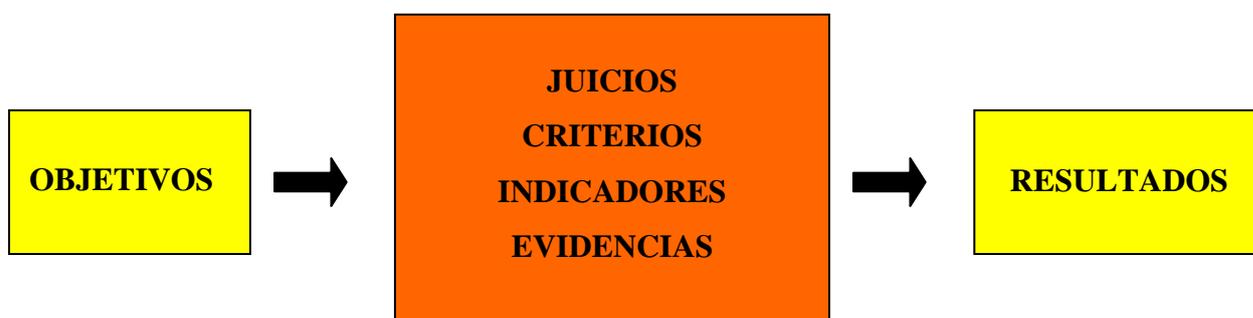


Los signos de interrogación que aparecen en la gráfica incitan a preguntarse qué sucede en ese recorrido que se da entre los objetivos y los resultados, pues evidentemente se está frente a un enfoque evaluativo que ofrece más preguntas que respuestas en torno al objetivo de la evaluación, su intención, sus procedimientos, las ponderaciones y los instrumentos que se emplean.

Este tipo de evaluación centrada en la medición se caracteriza, generalmente, por objetivos orientados hacia el dominio de los contenidos, o hacia un saber

hacer operativo. Tiene la intención de verificar cómo el alumno reconstruye el conocimiento; aplica procedimientos fundamentalmente estadísticos; y tiende a hacer ponderaciones al azar, de modo que pueden ponderarse con el mismo puntaje tanto la puntualidad en la entrega de un trabajo como la asistencia a clases, en contraste con aportaciones reales o evidencias que determinan el aprendizaje en cuestión. Además, se apoya fundamentalmente en instrumentos de evaluación del tipo de pruebas objetivas, las cuales, como veremos más adelante, cubren finalidades aún no comprometidas con el hecho de que el alumno pueda mostrar el uso que hace del conocimiento.

Ante esta realidad, los docentes estamos convocados a un cambio de enfoque en la evaluación del aprendizaje, tal cambio puede insertarse en diferentes modelos, pero innegablemente los caminos convergen en modelos evaluativos pertenecientes a la Educación basada en competencias, cuya representación en relación con el modelo tradicional sería la siguiente:



Para facilitar la comprensión y la generación de modos de actuar en la evaluación basada en competencias proponemos abordar el marco conceptual y el marco metodológico de este tipo de evaluación:

El marco conceptual abarca la definición de lo que es la evaluación de competencias, las características de esta evaluación, y las características de las evidencias en las que se basa la evaluación de competencias, el modelo teórico triangular que inspira este cambio evaluativo y los tipos de evaluación que se derivan de dicho modelo teórico.

El marco metodológico, por su parte, abarca el objeto de evaluación, o sea, qué se evalúa en esta opción educativa. Los métodos evaluativos, con énfasis en cómo se establece la relación entre criterios, indicadores y evidencias en los diferentes tipos de evaluación. Esos métodos incluyen las técnicas e instrumentos evaluativos y los procedimientos evaluativos en las diferentes fases de la instrucción.

A continuación emitiremos consideraciones sobre los dos marcos citados que apuntan en definitiva a la comprensión y la aplicación en materia de evaluación basada en competencias.

Concepto de evaluación de competencias.

Cualquier concepto de lo que es evaluación basada en competencias depende del enfoque que se asuma, pues dependiendo de dicho concepto se van a precisar las formas en que evaluaremos.

Los enfoques fundamentales son:

- a) Conductista
- b) Genérico
- c) Constructivista

Dependiendo de esos enfoques se focalizarán los polos de atención. Por ejemplo:

1) Enfoque centrado en el comportamiento Vs Enfoque centrado en la capacidad.

2) Enfoque centrado en el desempeño Vs Enfoque centrado en el desarrollo de competencias.

3) Enfoque centrado en la competencia como representación del conocimiento Vs Enfoque centrado en la competencia como habilidad.

4) Enfoque centrado en la capacidad de aprender Vs Enfoque centrado en la inalterabilidad de la competencia.

5) Enfoque centrado en la disgregación contextual Vs Enfoque centrado en la unión situacional de competencia, o sea, en el uso contextualizado.

6) Enfoque centrado en la persona Vs Enfoque centrado en el sistema como portador de las competencias.

7) Enfoque orientado hacia las funciones Vs Enfoque orientado hacia roles.

- Si el enfoque está en el comportamiento, entonces hablaremos de conducta observable y medible para evaluar las competencias.

- Si el enfoque está en el desempeño, hablaremos de la competencia como resultado.

- Si el enfoque está en la competencia como representación del conocimiento, enfatizaremos en evaluar los conocimientos declarativos.

- Si el enfoque está en la inalterabilidad de la competencia, entonces evaluaremos desde la perspectiva de competente/no competente.

- Si el enfoque está centrado en la unión situacional, entonces se enfatizará en el contexto de uso.

- Si el enfoque está centrado en la persona, se enfatizará en evaluar las características individuales más transversales; por ejemplo, inteligencia, aptitud, habilidades, etc.

- Si el enfoque está orientado hacia las funciones, se enfatizará en la evaluación de destrezas, desde un funcionalismo con elevado nivel de especificidad.

En fin, el poder identificar dónde se está centrando el enfoque permitirá corregir errores en el proceso evaluativo de competencias y permitirá poder orientar las estrategias y evaluar las competencias desde una perspectiva integradora.

Desde esa perspectiva integradora definimos la evaluación de competencias como:

Proceso a través del que se verifica y valora la capacidad de una persona con relación al desempeño establecido, puede estar traducido en una norma. Se puede llevar a cabo mediante pruebas, exámenes prácticos, observación o examen de evidencias sobre el desempeño. Su propósito es formarse un concepto sobre su competencia, a partir de un patrón (normas o criterios, indicadores y evidencias), e identificar aquellas áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas mediante capacitación, para alcanzar la competencia.

La evaluación basada en competencias es, en definitiva, un proceso de aportación de evidencias.

Características de la evaluación basada en competencias:

El proceso de evaluación basado en competencias se caracteriza por los siguientes rasgos:

- 1) El proceso es continuo.
- 2) El proceso es sistemático.
- 3) El proceso está basado en evidencias.

La evaluación como proceso continuo

No se puede pensar que dándole mayor peso a la evaluación final del curso, se va a lograr que la información obtenida pueda llevar a la toma de decisiones efectivas. Los diferentes momentos de aprendizaje ponen el carácter continuo del proceso como primera prioridad y obligan a que la recuperación de evidencias pase a desempeñar un papel muy importante dentro de este proceso.

La recuperación es un proceso a través del cual el sujeto rescata la información almacenada en la memoria a largo plazo para usarla en la actividad actual, para lo cual debe decidir la utilidad que tiene esa información. Se trata, en definitiva, de traer al presente o tener disponible la información aprendida, en lo que se denomina contexto de recuperación.

Para que el alumno pueda tomar decisiones sobre cómo recuperará lo aprendido de la tarea -criterio o criterios de realización – ya sea para usarlo dentro o fuera de la escuela– hay que planear estrategias para potencializar la recuperación. Dentro de estas estrategias, se destacan el reconocimiento y la evocación, esta última como aspiración a la cual debemos ir arribando progresivamente, ya que revela el comportamiento de búsqueda cada vez más autónoma, más que el de una búsqueda dirigida. Por supuesto que el reconocimiento y la evocación son procesos interdependientes a través de los cuales se va avanzando progresivamente.

El proceso de reconocimiento se efectúa a través de la asociación entre estímulos, que sirvan de pistas para recuperar la información.

Si lo que pretendemos es apreciar cómo el alumno recupera la información evocativamente, para usarla a través de la transferencia en situaciones cada vez más auténticas o en contextos más reales, entonces le presentamos la actividad en un ambiente en el cual no están tan claramente definidas las pistas para que recuperen información de la memoria a largo plazo, de forma en que el alumno deba adentrarse de manera autónoma en procesos de recuperación para decidir cuáles, de las informaciones que posee, son las que necesita. Estos son los casos en que planteamos que las tareas integradoras para evaluar deben ser adidácticas.

La evaluación como proceso sistemático

Cuando señalamos que algo tiene carácter sistemático, rápidamente lo asociamos con 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, implica que desde la entrada del proceso, es decir, en el diseño pre instruccional, ya se concibe cuál será el comportamiento de esa evaluación en la instrucción o fase procesual. Es en esta fase donde adquiere pleno esplendor la evaluación para aprender, es decir la evaluación formativa, que tiene a la autorregulación y la metacognición como ejes. Una evaluación es formativa cuando permite reajustes, pues de lo contrario no estaría formando nada. También desde la pre instrucción se está direccionando la fase post instruccional, donde se da una valoración final de resultados desde una óptica integradora, que permite adentrarse en la evaluación para promover o acreditar, y en la evaluación para certificar.

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 dar 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 basado en evidencias

La evaluación basada en competencias se ha definido de manera muy operativa y funcional como una evaluación en la cual se aportan evidencias.

Esta tercera característica del proceso de evaluación abarca todo lo que se pretende estandarizar (criterios, indicadores, evidencias propiamente dichas) para contar con referentes básicos a la hora de evaluar.

¿Qué son las evidencias?

El concepto de *evidencia* es ambiguo, pues puede ser entendido como muchas cosas y, además, responde a una variedad tipológica que nos remite a 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 ahí 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 cada vez más integral, equitativo y, por tanto, justo.

En nuestra propuesta asumimos la evidencia como una aportación que debe hacer el alumno en función de un criterio. A esto pudiéramos añadir que 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. Este último aspecto “pruebas que se aportan” exige clarificación, pues los docentes frecuentemente tienden a limitar el concepto de prueba a “documento físico”. Por ejemplo, una evidencia de ensayo argumentativo frecuentemente 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. 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.

Vamos a presentar una tipología de competencias que nos permitirá corroborar porqué se ha afirmado que las evidencias no pueden sólo reducirse a lo observable, o sea, no sólo se clasifican como evidencias directas, sino que pueden ser indirectas, inferidas, judiciales, etc.

La tipología expuesta por Prieto (1997) es la siguiente:

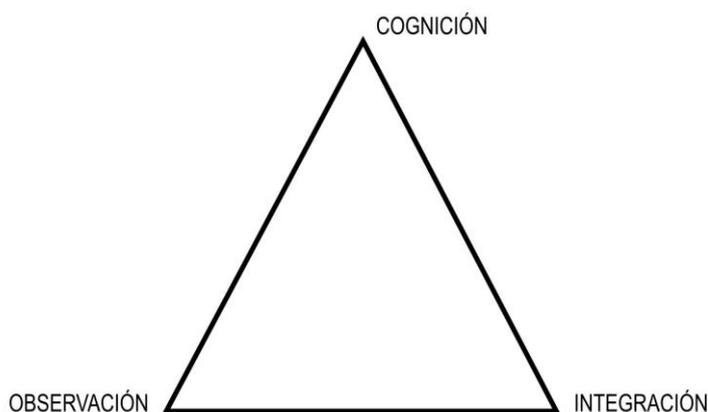
- 1) Las competencias observables y medibles o competencias de índole objetiva.
- 2) Las competencias percibidas y atribuidas, de índole subjetiva.
- 3) Las competencias contrastables y certificables, o de índole institucional.

Cuando abordemos el marco metodológico de las competencias nos detendremos en este importante término, el cual le confiere identidad a este tipo de evaluación.

El modelo triangular como referente teórico

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

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 componente Cognición

Los aportes de los estudios sobre cognición han sido muy importantes para comprender cómo se aprende en especial por las características de las tareas evaluativas. Estas características son las siguientes:

- 1) 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).
- 2) Tareas evaluativas con visión integral que no se centren en que el alumno memorice o restituya el conocimiento, sino que use ese conocimiento para enfrentar situaciones.
- 3) Tareas que exijan rebasar el marco estrecho de la disciplina.
- 4) Tareas que evidencien el nivel de logro alcanzado como resultado del tránsito gradual por procesos cognitivos básicos y superiores. En estos procesos se constata 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.
- 5) Tareas que permitan valorar la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

- 6) Tareas contextualizadas que permitan precisar que no se es competente para todo, sino en determinadas condiciones contextuales.
- 7) Tareas complejas que permitan arribar a juicios de valor sobre la forma en que el alumno resuelve situaciones de incertidumbre, interrelacionando variables interdependientes.
- 8) Tareas que eduquen para la construcción desde un pensamiento integrador que permita tomar decisiones para enfrentar la incertidumbre.

Las tareas evaluativas que respondan a estas aportaciones de la ciencia de la cognición requieren de docentes con desarrollo de la competencia heurístico-creativa, (lo heurístico se da por la selección que se realice de las estrategias o tareas más adecuadas) y que muestren capacidad para condicionar la utilización o aplicabilidad de la estrategia . Por su parte, lo creativo se da por la creación o generación de nuevas estrategias, hipótesis y alternativas de solución.

El componente Observación

El elemento de observación, centrado en la evaluación formativa, orienta cómo se va a desarrollar el proceso en el cual la autorregulación y metacognición se convierten en base de la evaluación formativa o evaluación para aprender.

Este elemento se refiere a la observación y seguimiento que requiere el proceso de enseñanza-aprendizaje para ir determinando, cuáles son las oportunidades de mejora, ya sea a través de estimular los aciertos o de hacer los reajustes que exige el análisis de las dificultades.

La observación del proceso de aprendizaje requiere atender al papel relevante que tiene en el aprendizaje, la interacción que propicia el trabajo cooperativo, así como a la importancia de organizar procesos adecuados de autorregulación y metacognición, los cuales constituyen la base de la evaluación formativa.

El componente Integración

Se refiere a la necesidad de integrar las dimensiones cognitiva, afectiva y actitudinal, así como atender a lo cuantitativo y lo cualitativo. La integración implica, reconocer qué evidencias han de ser aportadas desde el inicio, el medio y el final y que todas ellas responden a diferentes niveles de logro.

Los tipos de evaluación que se derivan de dicho modelo teórico

Cuando hablamos de evaluación basada en competencias se impone preciar a cuáles de los tipos de evaluación nos referimos, pues en esta concepción están clasificadas tres tipos de evaluación fundamentales:

- a) la evaluación para aprender
- b) la evaluación para acreditar o promover
- c) la evaluación para certificar

La evaluación para aprender está relacionada directamente con la evaluación formativa y con la autorregulación y con la metacognición como base de la misma. Esa evaluación implica que nos adentremos en el proceso de construcción de evidencias por parte del alumno, a partir de un proceso pedagógico compartido, en el que las evidencias pueden ir variando y enriqueciendo; es decir, que las evidencias que se proponen no son rígidas, sino simplemente constituyen el punto de partida de un proceso que no es predecible, ni cerrado.

La evaluación para acreditar o promover exige de verificaciones que permitan la obtención de créditos, acreditado no acreditado, lo que no es sinónimo de Competente/no competente.

Por su parte, la evaluación para acreditar es una evaluación externa en la cual se pretende verificar y dar constancia. Ésta deriva en la asignación de un diploma u otro tipo de certificado.

Marco metodológico de la evaluación basada en competencias

A continuación hablaremos sobre el marco metodológico de la evaluación basada en competencias:

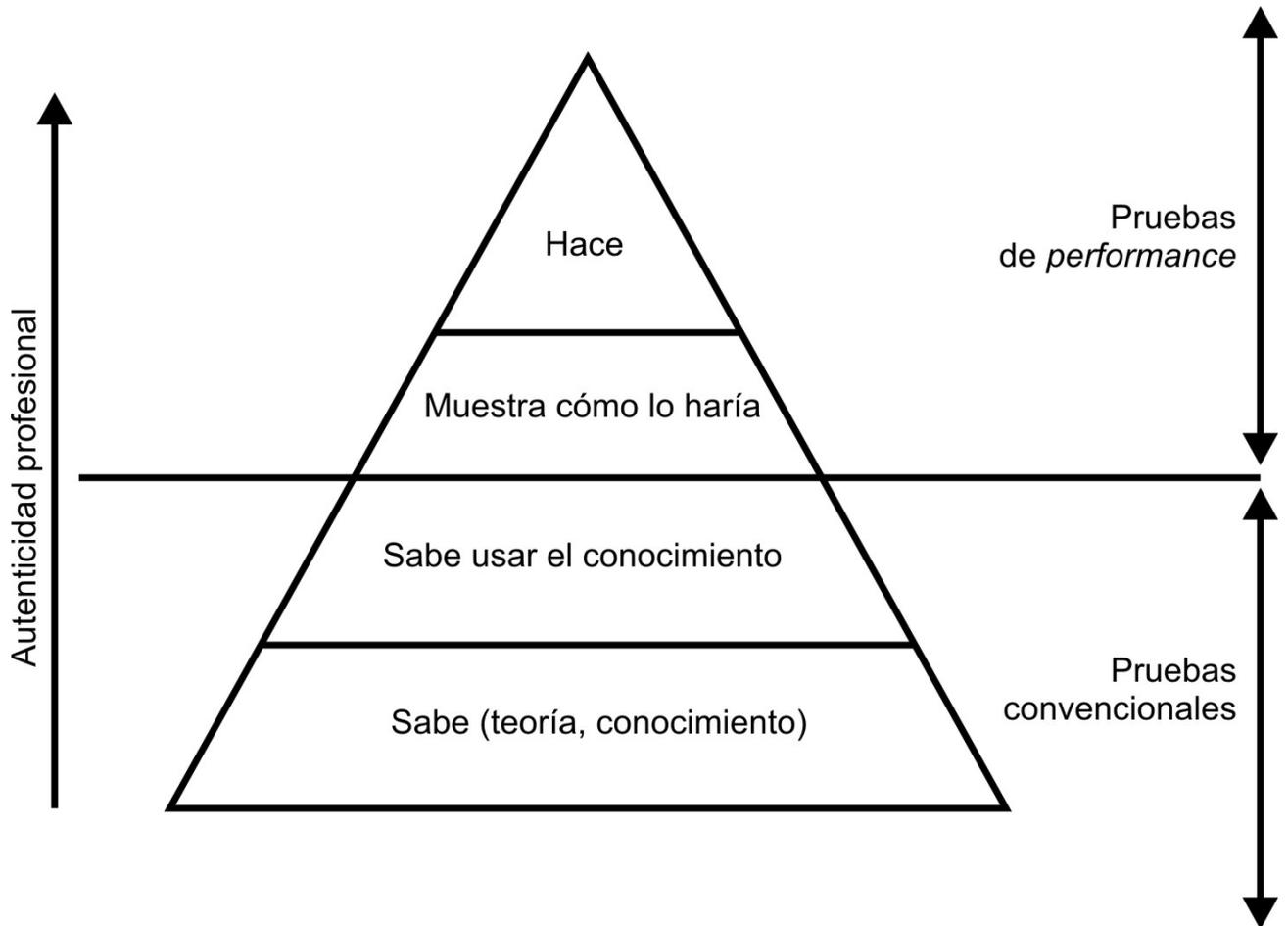
En la evaluación basada en competencias se evalúan tres dimensiones fundamentales, las cuales han sido precisadas desde en el proyecto Tuning. Esas tres dimensiones son:

- a) Conocimientos
- b) Saber hacer
- c) Competencias

Ashaven menciona cuatro dimensiones que se convierten en objeto de evaluación de las competencias:

- a) la competencia cognitiva (asociada en este caso a conocimientos)
- b) la competencia funcional, asociada a destrezas,
- c) la competencia social, asociada a conducta y actitudes
- d) la autocompetencia que se refiere a la toma de decisiones de manera creativa para solucionar problemas.

La pirámide de Miler nos puede ayudar a determinar qué se evalúa y la forma en que evaluamos la autonomía.



Como puede apreciarse, el objeto de evaluación se constata en la articulación de conocimientos, saber hacer y competencias. Es necesario tener presente que tal articulación puede ser concebida de diferentes maneras y con diferentes tipos de tareas. Esas tareas pueden clasificarse de la siguiente forma:

- escindida (dividida)
- integrada
- semintegrada

Características fundamentales de los criterios de evaluación

Las definiciones más comunes de criterio son aquéllas que lo describen como regla o norma para saber lo que es verdadero o puede tomarse como cierto. Cuando el alumno tiene que enfrentar una situación compleja, las decisiones quedan reforzadas por criterios explícitos, los cuales, a su vez, son

determinados por indicadores. La elección de los criterios es una condición determinante para la calidad de la evaluación, siempre y cuando el establecimiento de los mismos atienda a validez, justicia y objetividad.

La validez se logra cuando los criterios reflejan realmente el objeto de evaluación. Si hablamos de evaluación por competencias los criterios no pueden limitarse a contenidos conceptuales o procedimentales. La justicia atiende a establecer criterios que encierren en sí las posibilidades de equidad, criterios que están concebidos de manera tal que favorezcan que los estudiantes tengan acceso a la tarea de acuerdo con sus niveles de desarrollo. La objetividad se logra con el establecimiento de criterios realistas y alcanzables.

Los criterios son el conjunto de atributos que debe presentar el resultado obtenido y el desempeño del evaluado. Pueden ser cuantitativos (tiempos, cantidades, proporciones) o cualitativos (calidades, grados). Podría decirse que estos criterios son las metas que se proponen evaluador y evaluado frente al resultado deseado. Responden, en definitiva, a la pregunta *qué se evalúa*, que en el enfoque de competencias hace referencia a la articulación entre conocimientos, saber hacer, y competencias.

Los criterios, a la larga, se convierten en indicadores sobre qué aprendizajes son los que se deben conseguir al finalizar la unidad de aprendizaje. Por lo que es importante su referencia a la consecución de los objetivos propuestos al principio, y expresados en términos de capacidades a través de las tareas *criterio o evidencias de entrada*.

Los criterios proporcionan información sobre los aspectos que hay que considerar, tanto para el tipo de aprendizaje (conceptual, procedimental o actitudinal) y las capacidades que se han de desarrollar, como para el grado o nivel de competencia alcanzado. Dicho con otras palabras, los criterios de evaluación son los que caracterizan al objeto de evaluación. Es a partir de esos criterios que podremos definir bien qué se evalúa; y son ellos los que permiten comparar la salida –dada en la evaluación de la competencia, y sus evidencias de conocimiento, desempeño, producto y actitud– en contraste con la entrada –vista desde el perfil o norma de competencia–. Este contraste es el que permite apreciar la forma en que la entrada y la salida se relacionan con los objetivos a conseguir o con los niveles de logro alcanzados, para sobre esa base emitir juicios que permitan tomar las decisiones.

Al atender a los criterios en relación con el nivel de competencia alcanzado, los que establecen dichos criterios no pueden perder de vista la organización de los mismos, teniendo en cuenta niveles de instrumentalidad en el contacto con la información, niveles interaccionales para favorecer el pensamiento crítico, o niveles más integradores o sistémicos. Los criterios pueden ser expresados de forma genérica –y en esos casos hablamos de parámetros–, o pueden ser expresados de manera específica. Los criterios expresados de manera genérica aluden frecuentemente a patrones intelectuales tales como: claridad, pertinencia, coherencia, profundidad, representatividad, exactitud, etc. Estos criterios luego se especifican y se actualizan a través de los indicadores.

Cuando los criterios se expresan con niveles de especificidad hacen explícitos los atributos, por ejemplo:

- Maneja y utiliza con facilidad los sistemas de organización de archivos documentales e informáticos.
- Elige la estructura adecuada para la producción de diversos textos argumentativos.

¿Cuáles son las cuatro características principales de los criterios de evaluación?

- 1) **Pertinentes:** Si decimos que vamos a evaluar competencias esto es lo que debe evaluarse. No debemos limitarnos a evaluar contenidos pues esto les da falta de validez (recordemos que algo es válido cuando se da la correspondencia entre lo que dice que se va a evaluar y lo que realmente se evalúa).
- 2) **Jerarquizados:** Se debe tener en cuenta que hay criterios comprometidos con la esencia de la competencia en cuestión, y otros que son para lograr el perfeccionamiento de la misma.
- 3) **Independientes:** Si un criterio determina una reacción en cadena con los demás, nos quedaremos sin la verdadera información en torno a dónde están las dificultades reales.
- 4) **Pocos:** Los criterios deben ser pocos pues una propuesta muy larga haría inviable su puesta en práctica como herramienta útil para orientar la planeación y la verificación de resultados.

Los indicadores de evaluación

La información que ofrecen los indicadores es para especificar con mayor precisión justamente qué es lo que se pretende evaluar. Un indicador es una señal, un indicio, rasgo o conjunto de rasgos, datos e informaciones, que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica, pueden considerarse como evidencias significativas de la evaluación, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano (MEN, Bogotá, 1996)

Los indicadores representan aspectos directamente medibles u observables, y por lo tanto sirven para hacer operables las variables. Gracias a ellos podemos hacer seguimiento a la evaluación.

En el contexto de nuestra propuesta un indicador se define, en términos generales, como una manifestación observable de un rasgo o característica de una o más variables de interés, susceptibles de evaluación. Esta evaluación proporciona información cuantitativa y/o cualitativa acerca de las características de las variables. A partir de esta definición, un sistema de indicadores puede

ser definido como el conjunto coherente de indicadores combinados o no, de acuerdo con un sistema de variables y categorías que representan el funcionamiento de una unidad de análisis con respecto a una competencia determinada.

En materia de evaluación de competencias, los indicadores pueden proyectarse a dimensiones diferentes. Fundamentalmente se orientan hacia el dominio conceptual y hacia el desempeño. Ya cuando hablamos de evaluación del desempeño, los indicadores adquieren connotaciones importantes. El establecimiento de indicadores de desempeño en la evaluación es una acción hacia la calidad. Esto no quiere decir que son garantía de calidad, pues el hecho de aplicarlos no garantiza automáticamente la calidad. Los indicadores son herramientas y como tal permiten el desarrollo del proceso de evaluación, siempre y cuando se tenga bien precisado cuáles son las metas y los objetivos que se han trazado para cubrir dichas metas.

Los docentes pueden apoyarse en las recomendaciones siguientes para ayudar en la definición de indicadores:

- Un solo indicador no es suficiente para aludir a una variable o a un nivel multidimensional, tampoco deben ser muchos, pues ello nos impediría poderlos controlar adecuadamente.
- Los indicadores no deben ser ambiguos y se deben definir de manera uniforme entre todos los que impartan una misma materia o un mismo tema, por esto decimos que deben normalizarse, para que no sean referentes unipersonales.
- Los indicadores utilizados entre diferentes perspectivas deben estar claramente conectados.
- Los indicadores deben servir para fijar objetivos realistas, pues son ellos, los que nos dicen si estamos aspirando a algo que dadas las condiciones y relaciones existentes hasta ese momento no es loggable.
- Definir indicadores, debe ser un proceso fácil y no complicado.
- Se debe buscar un equilibrio entre los indicadores de resultado y los indicadores de actuación (inductores). Los indicadores de resultado en la actuación nos conducen al análisis del desempeño como resultado, o sea, la tarea integradora o producto integrador a través del cual pretendemos verificar qué aprendizajes se produjeron. Son estos indicadores los que nos remiten hablar de evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto. También este tipo de indicador de resultado es el que caracteriza a las evaluaciones masivas.

Las evidencias

Rasgos fundamentales de las evidencias

Las evidencias responden a los siguientes rasgos:

- construidas

- plausibles
- integradoras

Las evidencias se construyen

¿Qué significa la expresión “construir evidencias”?

Nadie va a encontrar un libro que traiga inventariadas las acciones que se convierten en evidencias para un determinado desempeño. La determinación de dichas evidencias forma parte de un proceso de construcción compartido entre los docentes implicados en el desarrollo de la competencia identificada en el proceso curricular. Las investigaciones sobre las evidencias, sus tipos y descripciones, siguen siendo una consulta recomendable.

Las evidencias se construyen, en primer lugar, porque se establecen a partir de una acción sobre el medio, y no a partir de un inventario de recursos asentados en la tradición o determinados previamente por una instancia dictaminadora. Por eso, reiteramos, no procede esa preocupación de muchos maestros que creen que para construir las evidencias deben pasar cursos o buscar bibliografía en la que aparezcan inventarios de capacidades o procesos lógicos del pensamiento.

La visión de construcción incide en dos aspectos fundamentales: el hecho de que las evidencias sean plurales y contextuales. Las evidencias son contextuales porque no se producen en el vacío, sino en contextos académicos, económicos, históricos y políticos determinados. De ahí que las reglas que les confieren estatus de evidencia, son producto de procesos histórico-sociales, marcados indudablemente por ideologías y convicciones que inciden en que las evidencias estén sujetas a cambios, ajustes y redefiniciones en los procesos instructivos donde se comparte un proyecto en el cual tanto el maestro como el alumno aportan nuevas evidencias o modifican las ya existentes.

Lo planteado nos conduce a aseverar que las evidencias no son neutrales ni perennes. El hecho de que no sean perennes determina que se dé una relación entre quienes las proponen a la hora de hacer un programa o módulo formativo, y quien hace la programación para tomarlas como referente en el acto compartido de la instrucción.

El tener en cuenta este tipo de relación requiere a los que las proponen tener en cuenta que las evidencias respondan a los rasgos siguientes:

- accesibles
- potentes
- evocativas

Las evidencias son accesibles cuando se han elaborado atendiendo a facilidades de acceso, de manera tal que puedan llegar a todos sin sobreesfuerzos y con autonomía.

Las evidencias son potentes cuando tienen el poder de favorecer la creación, la reflexión, y con ello lograr activación e intensidad, alejadas de la simple repetición mecánica: es por eso se dice que las evidencias son el referente que

establece la base, no la camisa de fuerza ni el proceder conductual o algorítmico. Las evidencias siempre tienen un fuerte compromiso con la heurística, que equivale a las probabilidades, por eso se afirma que una de las mayores metas a las que nos enfrentamos los profesionales es a la validación e incorporación de hallazgos en la práctica.

Las evidencias deben ser evocativas de manera tal que nos permitan crear y ser productivos. Un signo evocativo tiene la capacidad de transmitir a la mente una imagen o una idea sobre el producto (en este caso el producto integrador) gracias a su posibilidad de favorecer un desarrollo de la imaginación que conduce a la creación en la mente del producto esperado. Se le llama también de carácter sugestivo, porque no describe directamente ninguna característica del producto, pero sugiere de algún modo los componentes activos que lo conforman.

En conclusión, cuando afirmamos que las evidencias se construyen lo hacemos pensando en que son contextuales, es decir, responden a necesidades concretas, demandadas por la finalización de lo que pretendemos que el alumno aprenda y demuestre en una actuación reflexiva; por tanto, no son evidencias que aparecen en un inventario cerrado que se va a consultar o en un archivo de donde se van a extraer, sino que se van conformando en diálogo, primeramente con el contexto situacional y con lo que ese contexto necesita, y luego con otros actores implicados en el proceso y aportadores de experiencias en torno a las buenas prácticas que deben ser incluidas para favorecer la construcción de las evidencias en cuestión.

Por eso reiteramos que resultan inoperantes las prácticas de hacer listados de evidencias como glosarios para que los maestros tengan de “dónde agarrar”, como ocurre frecuentemente cuando se pretende establecer algoritmos para orientar a los maestros, cuando en realidad la construcción de evidencias es un referente, no un algoritmo rígido para la actuación.

Las evidencias son plausibles

Este rasgo es esencial para el proceso de instrucción donde se da la acción compartida entre el maestro y el alumno. Cuando señalamos que las evidencias son plausibles, nos referimos a que son recomendables, no rígidas, porque tal rigidez nos devolvería de “golpe y porrazo” al conductismo más rancio. La plausibilidad se constata en el hecho de que si bien en la etapa preinstruccional se sugieren determinados criterios, indicadores y evidencias, todos sabemos que en el proyecto compartido, o sea, en la clase, tanto los alumnos como los maestros aportan nuevas evidencias o modifican otras, para enriquecer así todo un proceso renovado en función de realidades concretas.

Esta perspectiva flexible favorece el contrarrestar una de las limitaciones que han tenido los modelos racionales para la formación de competencias. Estos modelos que también han sido identificados como modelos de estructura ingenieril o racional, centrados en la persona, parten de considerar que la persona más competente es aquella que goza cuantitativamente de más atributos. En función de ello surge la tendencia a considerar que la competencia debe ser subdividida o descompuesta en elementos menores, mesurables, que se irán adquiriendo por formación o por experiencia, pero al enfatizar en lo objetivamente observable para aplicar el conjunto de atributos a

una gama amplia de actividades, empobrecen, de alguna manera, la libertad de acción y el análisis de la flexibilidad de un individuo. (Rodríguez, 2006: 78)

A diferencia de una postura muy prescriptiva, la de los modelos interpretativos o fenomenológicos de base constructivista, considera que la persona competente es la que dirige y controla su forma de adaptarse a situaciones específicas, y que sabe qué respuesta efectiva puede ofrecer para resolver problemas y tomar las decisiones que la situación exige. Esto equivale a decir que el sujeto resulta competente cuando sabe movilizar, de entre el conjunto de sus saberes y sus habilidades, todo aquello que sea necesario para conseguir los objetivos en un contexto dado. (Le Boterf, 1994)

En estos momentos, la tendencia se caracteriza por asumir posturas eclécticas, pero no como mezcla amorfa, sino ofreciendo marcos de referencia útiles y bien fundamentados que permiten comprender cómo el diseño se basa en una propuesta de evidencias, cuya plausibilidad favorece la flexibilidad que se constata en el proceso pedagógico-didáctico concreto, que comparten maestros y alumnos.

La recolección de evidencias como proceso multirreferencial

La recolección de evidencias como proceso multirreferencial alude a la necesidad de recurrir a fuentes variadas que ofrezcan información para derivar de la misma los referentes básicos que guíen la evaluación. Desde nuestra experiencia práctica hemos establecido esa multirreferencialidad a partir de cinco fuentes esenciales:

- 1) La información que ofrece la tarea integradora con carácter potencial para el aprendizaje, la cual le confiere sentido a la evaluación.
- 2) La información que ofrecen las diferentes acepciones del término *juicio*, pues del análisis de los mismos podemos derivar el establecimiento de criterios de evaluación, que son los que caracterizan el objeto de evaluación, o sea, lo que se va a evaluar, y los que proponen un referente para poder establecer comparaciones.
- 3) La información que ofrecen los indicadores para especificar con mayor precisión justamente qué es lo que se pretende evaluar.
- 4) La información que ofrecen los criterios de realización, evidencias de entrada o tareas-criterio, para poder establecer correspondencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa.
- 5) La información que ofrecen las evidencias de salida o de verificación para determinar si el desarrollo de la competencia se viene realizando de manera reflexiva (evidencias de conocimientos), responsable (evidencias de actitudes relacionadas con la competencia en cuestión), y efectiva (evidencias de desempeño y de producto).

Las cinco fuentes citadas conforman una multirreferencialidad en la cual se entretajan criterios, indicadores y evidencias, que son los estándares requeridos para contribuir a mejorar la calidad de la educación. Al respecto,

Mauricio Contreras Hernández señala lo siguiente: “Para mejorar la calidad de la educación hay que formar competencias y evaluar los resultados de los estudiantes, pero esos resultados no cuentan con un referente único, entonces se necesitan los estándares”. (Contreras, 2003: 31)

Los estándares son criterios que especifican lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en determinado grado. Funcionan como referentes o guías para valorar si una persona, proceso o producto, cumple con ciertas expectativas sociales de calidad; tratan de buscar lo fundamental, no lo mínimo; lo que pueda acordarse como indispensable para lograr una alta calidad de la educación, no un límite inferior o promedio. Son referentes para la construcción de sistemas y procesos de evaluación interna y externa. (Ídem)

Los métodos e instrumentos

Los métodos de evaluación abarcan tanto los cuantitativos como los cualitativos.

La siguiente representación nos puede ayudar a distinguir propuestas de instrumentos de evaluación en las diferentes fases del proceso de aprendizaje.



Los procedimientos evaluativos en las diferentes fases

Los métodos cualitativos y cuantitativos para evaluar competencias se concretan en un proceso continuo, sistemático y basado en evidencias, lo que determina que sea un proceso que responda a etapas o fases en las cuales deben desarrollarse rigurosamente diferentes actividades encaminadas a obtener información objetiva, válida y confiable. Esta información será sometida a ponderación de acuerdo con los niveles de logro alcanzados.

Las etapas o fases del método responden a tres exigencias básicas de cualquier sistema evaluador en el enfoque de competencias. Esas exigencias son las siguientes:

- Explicitar los criterios evaluadores.
- Proceder a la evaluación por diferentes métodos y/o técnicas.
- Relacionar el análisis de resultados con la toma de decisiones.

Son estas tres exigencias la que le confieren un sello distintivo a:

- 1) La fase de pre instrucción o diseño de la evaluación desde la planeación didáctica.
- 2) La fase de instrucción o desarrollo del proceso instructivo-educativo.
- 3) La fase de post instrucción, donde se toman decisiones que luego derivan en seguimiento.

Una representación esquemática de esas fases la describimos a partir de la propuesta de la Guía Metodológica para la Evaluación del Desempeño de Docentes y Directivos Docentes (2008) en su trabajo explicativo para la evaluación del desempeño docente. Tal representación es la siguiente:



De la representación expuesta puede derivarse que los procedimientos del método de evaluación abarcan lo siguiente:

- 1) Cómo se planea la misma y cómo se preparan los insumos requeridos para que el proceso funcione de manera sistemática.
- 2) Cómo se ejecuta, integrando la perspectiva de evaluación y de calificación.
- 3) Cómo se analizan los resultados y cómo se usan los mismos, lo que implica las valoraciones finales para la toma de decisiones finales.
- 4) Cómo se da seguimiento al alumno y al mejoramiento educativo desde un proceso pos instruccional.

Las consideraciones generales emitidas en este material pueden contribuir a la realización de los ejercicios que se anexan.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS

- I) Conciba la evaluación desde el proceso de planeación didáctica, apoyado en la herramienta metodológica , dada por la “escuadra invertida” y teniendo en cuenta la pirámide de Miller.
- II) Dada la siguiente definición de competencias profesionales y el conjunto de criterios descritos para evaluarlos, determine cuáles de esos criterios está apuntando a cada una de las cuatro competencias que conforman la competencia profesional. Señale además, dentro de esos criterios dos referidos a la dimensión de conocimientos, dos referidos al saber hacer y dos referidos a la competencia.

1. COMPETENCIA TECNICA

(Saber)

Sería el poseer ciertos conocimientos especializados y relacionados con un ámbito profesional específico y que permitan al trabajador o al profesional dominar los contenidos y las tareas propias de su actividad y funciones laborales.

2. COMPETENCIA METODOLOGICA

(Saber hacer)

Supone saber aplicar esos conocimientos a las situaciones laborales concretas, utilizando procedimientos adecuados a cada tarea o grupo de tareas, solucionando problemas de una manera autónoma y transfiriendo con creatividad e ingenio las experiencias previamente adquiridas. A situaciones nuevas e inesperadas.

3. COMPETENCIA PARTICIPATIVA

(Saber estar)

Consistiría en grandes líneas en estar atento a la evolución del mercado laboral, oferta y demanda, cambios tecnológicos, desarrollando actitudes de predisposición activa al entendimiento interpersonal, sabiéndose comunicar cooperativamente con los otros compañeros de profesión y demostrando una conducta orientada hacia la interacción grupal.

4. COMPETENCIA PERSONAL

(Saber ser)

Finalmente podría ser el poseer una imagen realista de sí mismo, basada en la confianza en las propias convicciones y potencialidades, en saber asumir responsabilidades personales y laborales, saber tomar decisiones inteligentes y con prospectiva a medio plazo y superar fracasos y errores de una manera madura emocionalmente.

a) Identifique a cuáles de las competencias que conforman la competencia profesional se refieren los criterios de desempeño siguiente:

- 1) Si el profesional reconoce con claridad las normativas legales
- 2) Si tiene conceptos claros sobre políticas de desarrollo en salud pública.
- 3) Si sabe apreciar la veracidad o falsedad de las quejas, desde posturas críticas.
- 4) Si demuestra que sabe planificar un proceso resolutorio a corto y medio plazo y con visión realista.
- 5) Si utiliza bien los recursos materiales y humanos de manera óptima.
- 6) Si actúa con racionalidad.
- 7) Utiliza con precisión el material instrumental.
- 8) Demuestra que sabe cómo explicar el problema a sus superiores de manera comprensible.
- 9) Si sabe auxiliar con presteza a una persona afectada por un accidente.

- 10) Demuestra una disposición positiva al trabajo.
- 11) Se preocupa porque las tareas estén bien hechas, a la perfección para que el usuario último las entienda.
- 12) Se preocupa por un compañero que no alcanza a comprender la orden, prestándole ayuda oportuna.
- 13) Se implica en la realización de la tarea total, parcial y/o totalmente.
- 14) Cumple con los compromisos adquiridos de manera positiva.
- 15) Demuestra una conducta proactiva para evitar fallos y errores.
- 16) Demuestra que puede identificar con seguridad cuáles son los obstáculos con los que se va a tener que enfrentar.
- 17) Si se sabe escuchar cooperativamente a los demás.
- 18) Se relaciona activamente con los miembros del equipo
- 19) Ayuda a otros en la misma medida que otros le prestan ayuda.
- 20) Si es sencillo en la explicación de objetivos y tiene facilidad para sintetizar los temas tratados.
- 21) Muestra actitudes respetuosas, receptivas y empáticas.
- 23) Realiza preguntas sopesadas y concretas (eficaces) para el caso.
- 24) Realiza expresiones claras de las propias opiniones.
- 25) Muestra colaboración en el planteamiento de los problemas.
- 26) Aporta soluciones rápidas a situaciones adversas.
- 27) Muestra niveles de imaginación para cambiar de marco de referencia.
- 28) Muestra facilidad para recomponer el problema y las soluciones.
- 29) Muestra que tiene grados de asunción de riesgos.
- 30) Muestra deseos de innovar y grados de iniciativa.
- 31) Muestra una actitud positiva y muy activa, aceptando las soluciones de los demás.

III) Diseñe una propuesta de evaluación que atienda a los diferentes tipos de tareas:

- a) tarea escindida
- b) tarea integrada
- c) tarea semintegrada

IV) Describa evidencias que respondan a sus tres características esenciales, para evaluar un desempeño, tarea integradora o situación compleja