

MODELO TRADICIONAL

VERSUS

ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Prof. Ángela Sosa

Prof. Silvia Capote

Año sabático concedido por el CES con N° 21, por RC 21/3/14, según expediente N° 3/14359/13

2014

Tribunal

- Inspectora Profesora Silvia Viroga.
- Inspector Profesor Gustavo Iribarne.
- Inspector Profesor Eduardo Fiore.

Agradecimientos

El tener la posibilidad de realizar una investigación, en este caso, ser el mérito adjudicado por el C.E.S. de un año sabático, en principio, se lo hace desde una postura totalmente académica. La investigación como proceso y como producto, en su decurso va presentando otros aspectos que no se preveían y que sirven para enriquecer otro tipo de aprendizajes.

Esto se refleja en que, para realizar un trabajo de esta naturaleza, hay que interactuar con muchas personas y es en ese acercamiento que se descubren los valores humanos. Imposible olvidar a las directoras, subdirectoras, equipos multidisciplinarios, secretarías, adscriptos, todos los profesores implicados en la investigación y a toda las comunidades educativas, que de una u otra manera aportaron al trabajo. Desafortunadamente, el compromiso contraído con ellos en materia de privacidad impide revelar sus identidades. Afortunadamente, su amabilidad, generosidad y colaboración desinteresada contribuyeron a este estudio.

Se hace necesario un reconocimiento especial a la Prof. Patricia Ormaechea, que ha aportado su tiempo en lectura y sugerencias.

También un agradecimiento, a las familias y amigos, de cada una de nosotras, que de una manera u otra, han apoyado e incentivado el desarrollo de esta investigación, que en momentos de cansancio y decaimiento nos dieron la contención y el ánimo para proseguir.

Gracias,

Silvia y Ángela

ÍNDICE GENERAL

Lista de Figuras	6
Lista de Gráficos	6
Lista de Tablas	7
Introducción	8
Planteamiento general de la investigación	10
Contextualización del estudio	10
Problema	10
Justificación	12
Marco Teórico	13
Antecedentes	13
Evaluación	14
Concepto	14
Enseñar, Aprender y Evaluar	15
Evaluar ¿Para qué?	19
Tipos de evaluación. ¿Cuándo?	21
¿Cómo evaluar? Instrumentos o dispositivos de evaluación.	26
Criterios	27
Instrumentos convencionales y alternativos	29
Camino a una devolución continua	44
Resumiendo	45
Las competencias	46
Etimología de la palabra competencia	46
Concepto de competencias	47
Delimitación de las competencias	51
Elementos que integran las competencias	52
Características del concepto de competencia	54
Las competencias en la educación	56
Tipos de competencias en educación	59
Formas del saber implicados en las competencias	61
Una educación centrada en competencias	65
OCDE: Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)	67
¿Qué competencias se necesitan?	67
Clasificación de competencias clave	70
Programme for International Student Assessment	71
Competencias básicas de la enseñanza	72
Evaluación en competencias	75
Marco Metodológico	81
Hipótesis	81
Relevancia del estudio y resultados esperados	81
Objetivos	83
Objetivos generales	83
Objetivos específicos	83
Metodología de Investigación	83
Tipo de diseño de investigación	83
Método de investigación	83
Universo	84
Muestra	84

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Instrumentos de recolección de datos	84
Cuestionario	85
Análisis de contenido de documentos	85
Análisis e interpretación de los datos	87
Docentes	87
Lo dicho. Análisis	89
¿Cuáles son los propósitos de la evaluación?	89
¿Determina criterios de evaluación al comenzar el curso?	90
¿Comunica a los estudiantes los criterios?	92
Frecuencia del uso de los instrumentos ¿Cuáles son los instrumentos que utilizan los docentes? ¿Con qué frecuencia?	94
Evaluaciones escritas: ¿Los docentes determinan los criterios de evaluación con que serán evaluados los estudiantes al realizar la prueba?	101
¿Se le comunica a los estudiantes los criterios de evaluación?	103
¿En las evaluaciones se incluyen... ¿Qué reactivos manifiestan utilizar los docentes al diseñar una prueba?	106
¿Cómo quisieran evaluar?	109
Impedimentos	110
Lo hecho. Análisis de las propuestas escritas	110
Área de Ciencias	111
Área de Lenguas	111
Conclusiones	113
Conclusiones específicas	113
Conclusiones generales	115
Es de esperar.....	117
El final.....	118
Bibliografía.....	119
Anexos	132
Reglamento sobre el Régimen de Evaluación y pasaje de grado del Ciclo Básico de Educación Secundaria. Reformulación 2006. (por Circular N° 2956)	132
Pautas de evaluación: Biología - Ciencias Físicas - Física - Química.....	132
Pautas de evaluación: 3° Ciclo Básico Literatura	132
Pautas de evaluación de Idioma Español.....	132

Lista de Figuras

Figura 1: Tipos de evaluación.....	21
Figura 2: Componentes de la competencia	54
Figura 3: La escala del conocimiento.	58
Figura 4: DeSeCo, categorización de las competencias clave.....	71

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Asignaturas de la muestra.....	87
Gráfico 2: Áreas de la muestra	88
Gráfico 3: Antigüedad de los docentes	88
Gráfico 4: Propósitos de la evaluación	89
Gráfico 5: Propósitos de la evaluación según el área de Ciencias	89
Gráfico 6: Propósitos de la evaluación según el área de Lenguas	90
Gráfico 7: Determina los criterios de evaluación	90
Gráfico 8: Determina los criterios de evaluación: Área de Ciencias	91
Gráfico 9: Determina los criterios de evaluación: Área de Lenguas	92
Gráfico 10: Comunicación a los estudiantes de los criterios de evaluación	92
Gráfico 11: Comunicación de los criterios de evaluación: Área de Ciencias	93
Gráfico 12: Comunicación de criterios de evaluación: Área de Lenguas	94
Gráfico 13: Observación y Participación.....	95
Gráfico 14: Observación.....	95
Gráfico 15: Participación.....	96
Gráfico 16: Portafolio	96
Gráfico 17: Prueba escrita	97
Gráfico 18: Prueba oral.....	97
Gráfico 19: Rúbrica	98
Gráfico 20: Póster	98
Gráfico 21: Presentaciones	99
Gráfico 22: Otros Instrumentos	99
Gráfico 23: Frecuencia de los instrumentos de evaluación en el área de Ciencias	100
Gráfico 24: Frecuencia de los instrumentos de evaluación en el área de Lenguas.....	101
Gráfico 25. Determinación de los criterios de las evaluaciones escritas	101
Gráfico 26: Determinación de los criterios de las evaluaciones escritas: Área de Ciencias.....	102
Gráfico 27: Determinación de los criterios de las evaluaciones escritas: Área de Lenguas	103
Gráfico 28: Comunicación de los criterios de las evaluaciones escritas	103
Gráfico 29: Comunicación de los criterios en los escritos	104
Gráfico 30: Comunicación de los criterios en las pruebas	104

Gráfico 31: Comunicación de los criterios de las evaluaciones escritas: Área de Ciencias	105
Gráfico 32: Comunicación de los criterios de las evaluaciones escritas en el área de Lenguas	106
Gráfico 33: Propuestas escritas, opción Siempre	106
Gráfico 34: Propuestas escritas, opción a veces	107
Gráfico 35: Propuestas escritas, opción nunca	107
Gráfico 36: Propuestas escritas: Área de Ciencias	108
Gráfico 37: Propuestas escritas, área de Lenguas	108

Lista de Tablas

Tabla 1: Evaluación	19
Tabla 2: Funciones de la evaluación.....	20
Tabla 3: Diferencias entre Evaluación Sumativa y Formativa	24
Tabla 4: Cuadro comparativo entre los diferentes tipos de evaluación	26
Tabla 5: Instrumentos de evaluación convencional.....	30
Tabla 6: Instrumentos alternativos.....	36
Tabla 7: Instrumentos alternativos.....	37
Tabla 8: Evaluación tradicional y evaluación por competencias.....	77

"No basta saber, se debe también aplicar.

No es suficiente querer, se debe también hacer".

Johann Wolfgang Goethe (1749-1832)

Introducción

Los movimientos de innovación pedagógica, se encaminan a la formación de personas íntegras, competentes y capaces de desarrollar competencias básicas, personales y profesionales: aprender a aprender, aprender a cooperar, aprender a comunicar, aprender a gestionar las emociones, desarrollar el sentido crítico, y desarrollar la motivación intrínseca. Se propone una serie de condicionantes en la planificación y desarrollo del proceso formativo: el estudiante debe ser activo y autónomo en la construcción de su propio conocimiento; la enseñanza debe fomentar aprendizajes no solo conceptuales, exige aprendizajes procedimentales y actitudinales; es necesario desarrollar las competencias que le permitan a los estudiantes desenvolverse creativa y adecuadamente en su entorno, promoviendo situaciones significativas en condiciones "similares" al contexto real, es decir, colaboración, experimentación, resolución de conflictos y toma de decisiones, entre otras. (Monereo & Pozo, 2003). Dicho de otra manera: el tradicional currículo centrado en la acumulación de "saberes" conceptuales, pierde protagonismo en favor de un currículo orientado a la aplicación del conocimiento en situaciones que permitan su práctica, en contextos concretos, "de tal modo que el saber se convierta en un verdadero instrumento para la acción" (Garagorri, 2007, p. 49)

El enfoque curricular por competencias ya no sólo pone énfasis en la preparación de los estudiantes para su acceso a estudios superiores, sino a la preparación para una dimensión mucho más amplia y elevada, como es su plenitud vital. Pretende que los estudiantes puedan dar respuesta a aquéllas necesidades que se les presentan a lo largo de su vida, sabiendo desenvolverse en una sociedad cambiante. Cuanto más próximas se encuentren las instituciones educativas a este objetivo, mayor será el grado de calidad no ya sólo de los centros, sino del sistema educativo.

Desde esta perspectiva, la evaluación de los aprendizajes adquiere particular relevancia y asociada a los cambios en la enseñanza, se esperan innovaciones en las **prácticas evaluativas de los docentes**. Chadwick (1989) señala que la evaluación debe reunir ciertas características especiales a los efectos de su aplicación, por su parte Rotger (1990) explica que la evaluación tiene un carácter eminentemente procesual, tal modalidad es orientadora, y no descriptiva, dinámica y marcha paralelamente con los objetivos y propósitos que pautan la instrucción. Por su parte Díaz Barriga, F. y Hernández (2007) plantean:

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

En la actualidad, casi todos los que participan en promover cambios en la educación reconocen la necesidad de impulsar simultáneamente cambios profundos en la evaluación educativa. Se reconoce que si las prácticas de evaluación no se modifican, los supuestos cambios pedagógicos en la enseñanza no tendrán ninguna repercusión ni en el sistema educativo ni en el alumnado. (pp. 350-351)

Se prescribe la evaluación como un instrumento indispensable cuya finalidad es desarrollar un proceso colegiado la cual ofrece información relevante no sólo para el estudiante, y para el profesor en la toma de decisiones, sino también, para todos los actores involucrados en el proceso educativo. Es decir, consiste en observar el aprovechamiento de los educandos y ofrecer diversas y variadas oportunidades para el más alto desempeño de las competencias. Por otra parte, conduce al docente, a un estado de reflexión de su propia práctica pedagógica, y que conforme a ello, deberá reajustar las programaciones y estrategias para el logro de los resultados del aprendizaje.

Dada la importancia que reviste la **evaluación** de los aprendizajes en el enfoque curricular basado en competencias, se observa que en los planes de estudios actuales, no se conceptualiza el sistema de evaluación que responda al modelo propuesto. Asimismo, se asume que los docentes persisten en el empleo de métodos o procedimientos tradicionales de evaluación, en contraposición al nuevo paradigma curricular debido al poco conocimiento y la falta de formación específica, necesaria para aplicar las innovaciones. Esta premisa se fundamenta en el hecho que, la tradición juega un papel predominante y en ese escenario, el quehacer educativo está sujeto a las percepciones, creencias e información que los docentes poseen sobre la evaluación y su práctica.

Se enfatiza que la puesta en marcha de un enfoque curricular distinto al ejercido, crea nuevas necesidades y ampliadas expectativas educativas y sociales, convirtiéndose en una problemática a la cual se le debe prestar atención. Para el docente, agente importante en la implementación de los cambios, este contexto generalmente desconocido, le exige una preparación y formación especializada.

Planteamiento general de la investigación

Contextualización del estudio

En la actualidad, la evaluación debe ser pensada desde una nueva perspectiva. Lejos está la evaluación tradicional, incluida al final del proceso de enseñanza que hace hincapié en aspectos conceptuales, potenciando la memorización y la repetición.

La evaluación del aprendizaje fundamentalmente radica en determinar los conocimientos y niveles de competencia que los estudiantes tienen en un momento dado del proceso educativo, y en proveer información importante para señalar fallas, aciertos y recomendaciones para el mejor logro de los objetivos de aprendizaje. Si bien esto es claro en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la mayoría de las veces se confunde este proceso de evaluación con las prácticas existentes para certificar competencias. Ambos pueden tratar de medir los niveles de competencia que una persona posee en un momento dado, pero difieren en el hecho de que la evaluación en el proceso educativo tiene una naturaleza esencialmente formativa, mientras que la certificación de competencias es de carácter sumativa.

Condemarín y Medina (2000) consideran que la evaluación se conceptualiza como parte integral y natural del aprendizaje. Esta perspectiva utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas. De esta manera, la evaluación contribuye a regular el proceso de aprendizaje; permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, ofrece al profesor y al equipo de docentes la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas educativas, todo lo cual redundará, especialmente, en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por los estudiantes.

Problema

En un momento en que a la educación se le demanda estudiantes creativos, autónomos, capaces de tomar sus propias decisiones y poder enfrentar nuevos desafíos, nos

preguntamos: ¿los docentes propician el desarrollo de dichas competencias? ¿Sus evaluaciones permiten valorar adecuadamente las competencias que se proponen?

Desde nuestra práctica como docentes de Didáctica y desde la Gestión se percibe que: los docentes continúan considerando a la evaluación una etapa final, independiente de los procesos de enseñanza y aprendizaje (de aquí en adelante E y A). Se mantiene una evaluación tradicional, dirigida a evaluar aprendizajes y no para el aprendizaje.

Condemarín y Medina (2000), realizan una larga puntuación al respecto de cómo la evaluación tradicional afecta el cambio necesario en las prácticas pedagógicas, de las cuales destacamos:

- Se “evalúa un momento terminal confundiendo el proceso de evaluación con el de calificación de la actividad del estudiante. Las evaluaciones parciales practicadas antes o durante el período de trabajo, constituyen sólo una nota que “cuenta” para el promedio final.” (Condemarín y Medina, 2000, p. 17)
- Se utilizan los trabajos escritos como instrumentos de evaluación, “estas no tienen utilidad desde la perspectiva de la regulación de los aprendizajes; es decir, de la adecuación del proceso de enseñanza a las necesidades de los estudiantes”, ya que no informan sobre el proceso de la construcción de conocimientos, sino que “sancionan sus errores sin ofrecer los medios para comprenderlos y trabajarlos. (Condemarín y Medina, 2000, p. 19)
- “No es una instancia de aprendizaje para el evaluador ni para el evaluado, dado que las respuestas del estudiante no son analizadas con miras a contribuir a la construcción de sus aprendizajes, sino que se expresan preferentemente en notas”. Las evaluaciones no aportan información de las fortalezas y debilidades del estudio al alumno, ni le aportan información para superar las dificultades. (Condemarín y Medina, 2000, p.20)

Ante estos planteamientos, surge este trabajo, que origina las siguientes interrogantes:

- *¿Qué expresan los docentes sobre la evaluación?*
- *¿Cómo evalúan los docentes?*
- *¿Hay concordancia entre lo expresado y lo actuado?*

Con estas preguntas se pretende abordar la investigación, con el fin de clarificar el campo y aportar orientaciones que posibiliten planificar la enseñanza en función del tipo de competencias establecidas como objetivos del aprendizaje de los estudiantes.

Justificación

Esta investigación surge de un interés personal y profesional. En lo personal, las docentes, buscan promover un aprendizaje más significativo en los estudiantes de Ciclo Básico, buscando formas de evaluación que los acerquen a la reflexión y a disfrutar del saber. En lo profesional, se busca investigar sobre la evaluación educativa y las formas de contribuir a la mejora de la práctica docente.

En un mundo cambiante vertiginosamente, se exige una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Este contexto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana.

El Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado de Ciclo Básico del Plan de Reformulación 2006 (Circular N° 2956), propone insertarse “en los nuevos paradigmas en los cuales se evalúa con valor formativo, para contribuir al autoconocimiento y la autorregulación, tanto desde el punto de vista del docente como del estudiante”, y sus fundamentos educativos apuntan a que los jóvenes, puedan responder a los requerimientos formativos, dotándolos de conocimientos y habilidades, que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad más democrática. En la reglamentación actual, no se hace referencia explícita a las competencias, lo que propicia que a nivel de aula los docentes continúen con las prácticas tradicionales tanto para el enseñar como para el evaluar.

En un mundo en el que el conocimiento existente se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas lo memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido, las competencias, con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, familia y ocio.

Marco Teórico

Antecedentes

En la literatura educativa, los datos del aprendizaje se asocian al uso de los instrumentos de evaluación, y en este contexto se entremezclan instrumentos e indicadores de evaluación que pretenden diagnosticar cuánto ha aprendido el estudiante.

Existe una diversidad de instrumentos para utilizar en el proceso de evaluación, de manera que, además, de servir como diagnóstico de lo aprendido, sea utilizado como retroalimentación para el proceso de aprendizaje, sin embargo, es común ver que la evaluación se transforma en un paso administrativo más, que el profesor realiza en su tarea como docente.

El enfoque de las competencias propuesto por Perrenoud (2010) es muy amplio y comprensivo y está orientado por una perspectiva socio constructivista. Según Jonnaert, (2001) “el socioconstructivismo es, cuando más, una hipótesis epistemológica según la cual un sujeto se construye en conocimientos a partir de lo que ya conoce” (p. 10) Esta visión de las competencias, hace recordar que el único sentido de ser de la educación es preparar para la vida y que se asiste a ella para egresar menos desprotegidos al momento de enfrentar las situaciones cotidianas de la vida.

Para Perrenoud, el enfoque por competencias obliga a interesarse por la vida futura de aquellos que no llevarán a cabo estudios superiores (muchos de nuestros estudiantes), y a prepararlos para lo que les espera. Este enfoque amplía el sentido de escolaridad, y lo vincula a las prácticas sociales y a la vida; lo vuelve accesible para todos los estudiantes.

Desde esta lógica, este enfoque podría otorgarle mayor sentido a la profesión docente y modificar la relación pedagógica, al imprimírle un significado más cooperativo. En el desarrollo de competencias, el formador debe estar junto al estudiante, acompañándolo como un asesor y estimulándolo a reflexionar, en lugar de sólo volcarse a los conocimientos que deberán ser asimilados.

Todo modelo de evaluación debe prever los siguientes elementos: qué, cómo, cuándo, quién, para qué, por qué y qué hacer con los resultados. El qué, el cómo y el cuándo de la evaluación están establecidos, habitualmente, en el currículo formal; no ocurre lo mismo con los otros componentes del modelo, sobre todo con el por qué evaluar y qué

hacer con los resultados de la evaluación. Lo acostumbrado es que ni siquiera se planteen estas cuestiones.

Sin embargo, estos dos elementos son medulares y demandan del docente una postura crítica respecto a su tarea de evaluador. Ante la pregunta ¿por qué evaluar?, una respuesta superficial sería: porque es una exigencia institucional, ya que el sistema educativo requiere evidencias del rendimiento académico del estudiante, las cuales se expresan mediante las calificaciones que se le otorgan. No obstante, esta no es la respuesta que cabría esperar de un profesor que asume su papel como un profesional comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes; parece más bien la contestación de alguien interesado en satisfacer las exigencias de una normativa. Una cuestión central que todo docente debería plantearse es: ¿al servicio de quién está la evaluación que practico? Una respuesta sincera le dará algunas pistas del por qué y para qué de la evaluación que realiza y, sobre todo, si ésta guarda alguna posibilidad de contribuir a enriquecer los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

En cuanto a la pregunta: ¿qué hacer con los resultados de la evaluación?, los datos son usados, generalmente, para informar y servir a intereses que están fuera del liceo, con lo que se pierde la oportunidad de hacer de la evaluación un medio que contribuye a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Otra cuestión nodal que el profesorado debería formularse es: ¿quién se beneficia de los resultados de la evaluación que practico? (Moreno, 2011; Santos & Moreno, 2004).

Evaluación

Concepto

El término evaluación en cuanto a su raíz etimológica, procede del latín y significa *valere*, que refiere a la acción de tasar, valorar, es decir de atribuir cierto valor a una cosa.

Cuando nos referimos a evaluación, estamos aludiendo a un término que posee un significado más amplio del que habitualmente hace referencia en el lenguaje cotidiano de los docentes. En realidad estamos haciendo referencia a un conjunto de operaciones y propósitos para obtener información, procesarla y elaborar una valoración para compartir.

Una revisión bibliográfica (Lukas y Santiago, 2009; Leymonié, 2008; Neus Sanmartí, 2005; Condemarín y Medina, 2000; Collins, 1995; Imbernón, 1994) en relación al concepto de evaluación nos permite resumir que la evaluación:

- Es el proceso de identificación, recogida y análisis de la información relevante (cuali-cuanti), de manera rigurosa, sistemática, planificada, dirigida, objetiva, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión con el fin de tomar decisiones.
- Es un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los estudiantes se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el docente, el cual a su vez aprende de y con sus estudiantes.
- Se basa en la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio estudiante y sus pares, constituyéndose en un requisito imprescindible del proceso de construcción y comunicación de significados.
- Toma sentido cuando sea útil y mejora el proceso educativo.
- Es una estrategia de enseñanza que favorece el aprendizaje de los estudiantes.
- Debe ser vista por los estudiantes como una ayuda real, productora de expectativas verdaderas.
- Es una tarea compleja y necesaria.

Enseñar, Aprender y Evaluar

De lo expresado con anterioridad queda en evidencia que concebimos a la evaluación de aula como un proceso continuo y formativo, que se encuentra integrado al enseñar y aprender y que lejos quedo el ser considerado un componente que se incorpora al final. La evaluación es una pieza clave del enseñar y el aprender y por lo tanto se vuelve esencial para mejorar la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de competencias. Es así como promover mejoras en la enseñanza y en el aprendizaje conlleva cambios profundos en la evaluación.

Evaluar desde esta perspectiva implica reflexionar sobre los procesos de E y A, considerándola parte integral de dichos procesos, un medio para el enseñar y el aprendizaje. ¿Pero siempre fue así...? ¿Siempre es así...?

Enseñar desde un **modelo tradicional**, que llamaremos Transmisor-Recepción promueve una enseñanza academicista, verbalista, generalmente con un libro de texto que organiza la temática básica obligatoria en programas por asignaturas, para ser presentada en exposiciones magistrales por el profesor. Estos contenidos se presentan de manera lineal, secuenciada y agrupados de acuerdo a la disciplina de estudio. Se espera la asimilación por parte del estudiante, y su papel es de receptor de ese conocimiento (Flórez, 2000).

La evaluación queda desarticulada del E y A, “es reproductora de conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones previamente estudiadas por el estudiante en notas de clase o textos prefijados” (Flórez, 2000. p.36). Está vinculada con una concepción del aprendizaje asociacionista, en la que se hace hincapié en el conocimiento memorístico y descontextualizado, haciendo énfasis en los productos y no en los procesos (razonamiento, uso de competencias etc.). Se privilegian las adquisiciones aisladas, cerradas, cuantificables, fáciles de corregir dejando de lado contenidos o competencias más complejos.

Los instrumentos de evaluación son eminentemente cuantitativos de control, pese a ello, carecen de objetividad en vista que las pruebas y exámenes carecen de validez y confiabilidad. Las pruebas de lápiz y papel, siendo estáticas solo rastrean la esfera del conocimiento declarativo y son el principal instrumento de verificación.

Es una evaluación cuantitativa al final del período o curso, asignándole una calificación al aprendizaje del estudiante en relación con el resto de la clase por medio de exámenes escritos. Es decir, se determina cuánta información ha asimilado el estudiante y su capacidad de memorización y reproducción de la información.

Díaz Barriga, A. (2000) plantea que en este tipo de enseñanza:

La propuesta de evaluación del aprendizaje, en la práctica es reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos por medio de exámenes. Estos exámenes serán resueltos por el estudiante al finalizar la enseñanza.... con lo cual minimiza tanto el proceso mismo de la evaluación del aprendizaje como la noción de aprendizaje y docencia. (p. 308)

De lo anterior, se concluye, que el estudiante aprende para ser evaluado centrandose principalmente su atención, en una calificación en un momento determinado, y no

necesariamente para formarse y desarrollar conocimiento. “Aprende” a aprobar un examen, una prueba. Este enfoque de evaluación, tiene un carácter prescriptivo tomando como base los resultados del conocimiento memorístico de manera descontextualizada e instrumental. El producto del aprendizaje enfatiza lo observable, no así, los procesos de razonamiento, estrategias, habilidades y capacidades.

Por lo que resulta que:

Concebir el aprendizaje como producto es una manera de negar la necesidad que tiene cualquier persona de ir elaborando la información para aprender, dado que el proceso de aprendizaje está mediado por el esquema referencial del estudiante, esto es, el conjunto de sentimientos y afectos con los que piensa y actúa, esquema que ha sido organizado a través de la vida del propio sujeto y que al entrar en contacto con una nueva información es susceptible de ser movilizado (Díaz Barriga, A., 2000, p. 312)

El docente es el encargado de realizar la evaluación, en muchos casos desde una postura autoritaria-unidireccional, sin especificar los criterios de evaluación que utilizará y mucho menos el por qué y el para qué de la misma. Desde esta postura, la evaluación es utilizada para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y no la enseñanza.

La evaluación desde una mirada tradicional pone gran énfasis en la función social de la educación y en particular, la evaluación sumativa-acreditativa (Díaz Barriga & Hernández, 2010)

Álvarez (1997) sostiene que este tipo de práctica evaluativa perdura hasta el día de hoy.

Desde un **modelo de enseñanza actual alternativo**, Constructor-Participativo, la evaluación ha evolucionado, de una práctica evaluativa centrada en la enseñanza y situada como acto final, a un elemento intrínseco, esencial y acto procesual del hecho de aprender. Este nuevo paradigma de la evaluación propone que “la evaluación de los aprendizajes es un proceso constante de producción de información para la toma de decisiones, sobre la mejora de la calidad de la educación en un contexto humano social, mediante sus funciones diagnóstica, formativa y sumativa” (Segura, 2009, p. 9).

La evaluación (Leymonié, 2008), es parte esencial del propio proceso de enseñanza, y se constituye en una pieza clave para mejorar la calidad de los aprendizajes. Desde esta mirada se hace necesario reflexionar sobre cómo estamos enseñando y en consecuencia

cómo estamos evaluando. Dentro del aula la evaluación permite recoger información del impacto de la enseñanza sobre los estudiantes, ayuda a los estudiantes a seguir sus avances y acredita aprendizajes frente a la sociedad.

Bain (2007), en Leymonié (2008) plantea que los buenos profesores utilizan la evaluación para ayudar a aprender, no para que los estudiantes sean buenos salvando exámenes. Cuando se logra comprender un concepto, una técnica, una teoría, lo comprendido se puede aplicar de forma apropiada en una nueva situación, es posible construir actividades de “enseñanza-evaluación” al decir de Leymonié (2008, p.24) que posibiliten la oportunidad de integrar conocimientos y habilidades muchas veces adquiridas en forma fragmentaria, a partir de diferentes libros, profesores, recursos.

En este tipo de actividades los estudiantes deben desarrollar y demostrar su comprensión. Se caracterizan por presentar diferentes complejidades posibilitando aplicar conocimientos en situaciones reales movilizandolos que van más allá de los simplemente memorísticos y rutinarios. Frente a este tipo de propuestas tienen que justificar, buscar evidencias, comprobar, predecir, plantear hipótesis presentando sus reflexiones y comentarios bajo diversas formas comunicativas, ya sea en forma oral o escrita.

La evaluación así planteada pretende favorecer el aprendizaje y es “percibida por los estudiantes como una ayuda real, generadora de expectativas positivas”. (Sanmartí 2005, p. 409)

Nos preguntamos ¿es así, o los docentes continúan evaluando por costumbre, por hábito, sin reflexión? ¿Se preguntan el qué, el por qué, y para qué evalúan o continúan evaluando desde una perspectiva normativa-institucional con énfasis en la calificación o la acreditación, y no desde una óptica más pedagógica que les permita tomar decisiones para beneficiar la enseñanza y el aprendizaje?

Compartimos con Díaz Barriga, F. y Hernández (2010) que muchas veces los docentes navegan sin un referente teórico explícito que oriente y guíe las decisiones pedagógicas sobre qué, cómo, porqué y para qué evaluar. Sin un referente claro, las actividades de evaluación pueden convertirse en prácticas con fuerte tecnicismo, dejando de lado el aprendizaje significativo-constructivo de los estudiantes.

Evaluar ¿Para qué?

La respuesta ha variado a lo largo del tiempo. En modelos tradicionales, como ya se ha expresado, la principal función de la evaluación ha sido medir los conocimientos acumulados, el control, rendir cuentas, certificar y castigar los errores.

La evaluación según Joan Rué (2001) persigue variados propósitos:

- Informar a los estudiantes y estimularlos en su trabajo.
- Lograr una opinión más elaborada sobre el rendimiento de cada estudiante.
- Ejercer un control de o sobre los distintos aprendizajes realizados.
- Ajustar el desarrollo del programa.
- Coordinar con el equipo docente.
- Orientar al estudiante sobre estrategias y procedimientos.
- Orientar a padres para que ayuden a sus hijos.

Evaluar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje implica planificar, pensar, cuestionar (Tabla1).

Tabla 1: Evaluación

Demarcación de los objetos o situaciones a evaluar.	¿Qué se quiere evaluar? Saberes declarativos procedimentales, actitudinales, capacidades competencias.
Uso de criterios e indicadores.	¿Qué intenciones se tienen al evaluar?
Sistematización para obtener información.	¿Con qué instrumentos vamos a evaluar?
Análisis de la información.	¿Cómo y hasta qué punto han sido alcanzados los intereses a evaluar?
Emisión de juicios	¿Para quién? ¿Estudiantes, padres, docentes, institución? ¿Cómo se comunica el juicio?
Toma de decisiones.	¿Por qué y para qué?

Capote-Sosa (2014)

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

De lo expuesto, podemos responder la pregunta inicial de este apartado, indicando que en términos generales la evaluación:

- Permite recoger información sobre el impacto de la enseñanza desarrollada por el docente para mejorar su propuesta didáctica, volviéndose punto de encuentro del acto didáctico.
- Ayuda a los estudiantes a seguir su evolución detectando sus fortalezas y debilidades y mecanismos de superación o fortalecimiento, a través de la auto, co y heteroevaluación.
- Acredita conocimientos frente al colectivo docente, institución y sociedad.

A modo de síntesis, le asignaremos dos grandes cometidos a la evaluación: la función pedagógica y la social. (Tabla 2)

Tabla 2: Funciones de la evaluación

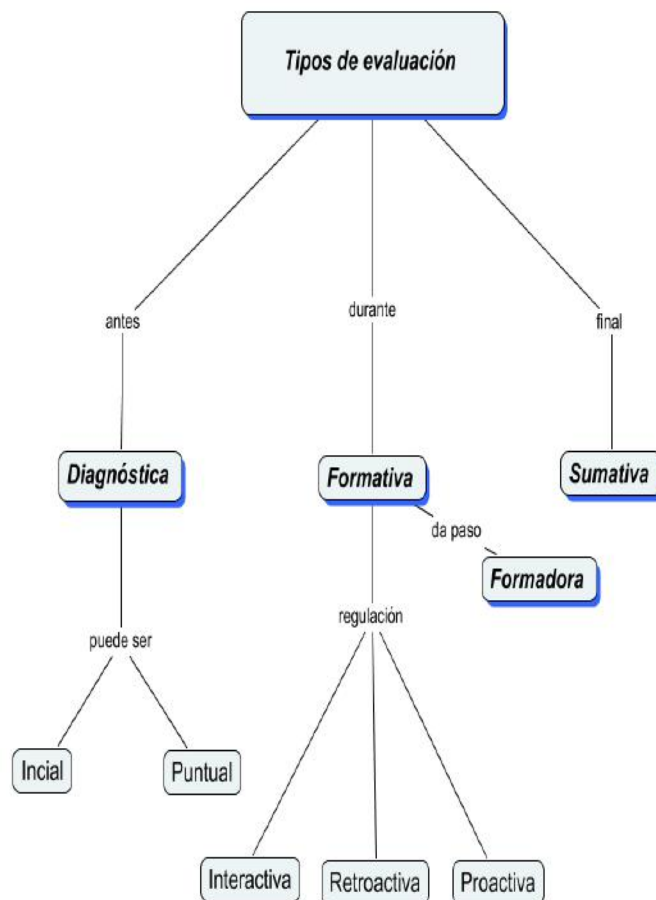
Funciones	Finalidades	Información recogida	Momento	Consecuencias
Pedagógica	Mejorar y orientar los procesos de E y A de acuerdo con los objetivos marcados.	<p>Evolución del proceso de aprendizaje.</p> <p>Funcionamiento del alumno ante la tarea de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detección de dificultades o bloqueos. - Refuerzo de los logros. <p>Resultados parciales del aprendizaje y realizaciones de los estudiantes.</p>	<p>Regulación continua durante todo el proceso de E y A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al inicio (diagnóstica). - Durante (formativa) - Al final (sumativa). 	<p>Adaptación de las actividades de E y A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar ayudas en el momento que se detectan las dificultades. - Plantear actividades de refuerzo o ampliación, según el grado de consecución de los objetivos. - Reorientar la planificación de las secuencias de aprendizaje.
Social	Dar cuenta del logro de los objetivos propuestos.	Resultados globales de los alumnos, en relación con un conjunto de objetivos, al final de determinado período de formación.	Al final del ciclo y de cada curso (sumativa-acreditativa)	<p>Acreditación de los resultados obtenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calificación - Promoción - Titulación

Adaptado de Díaz Barriga y Hernández (2010)

Tipos de evaluación. ¿Cuándo?

Son diversas las propuestas de clasificación de la evaluación, en esta instancia tomaremos en cuenta (Fig.1) el momento en que ella se realiza: antes, durante o al final del proceso educativo.

Figura 1: Tipos de evaluación



Adaptado de Díaz Barriga y Hernández (2010)

La **evaluación diagnóstica o inicial** es la que se realiza antes de iniciar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para verificar el nivel de preparación de los estudiantes para enfrentarse a los objetivos que se espera que logren. La verdadera evaluación exige el conocimiento del estudiante, con el propósito de adecuar la actividad del docente (métodos, técnicas, motivación), su diseño pedagógico (objetivos, actividades, sistema de enseñanza), e incluso el nivel de exigencia, adaptar o adecuar el diseño, el proyecto educativo a cada persona como consecuencia de su individualidad.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Su propósito básico, es la obtención de información que permita “conocer la situación de partida” (Fiore & Leymonié, 2007, p.116), con fines pedagógicos. Se realiza en diferentes momentos del proceso, como ser antes de comenzar una secuencia.

Se requiere del diagnóstico, para la realización de las predicciones que permitan una actuación preventiva y que faciliten los juicios de valor de referencia personalizada. La actuación preventiva está ligada a los pronósticos sobre la actuación futura de los estudiantes.

Los fines o propósitos de la Evaluación Diagnóstica o inicial, son:

- Establecer el nivel real del estudiante antes de iniciar una etapa del proceso de enseñanza y de aprendizaje dependiendo de su historia académica.
- Detectar carencias, lagunas o errores que puedan dificultar el logro de los objetivos planteados.
- Detectar objetivos que ya han sido dominados, a fin de evitar su repetición.
- Diseñar las actividades remediales.
- Dar elementos para plantear objetivamente ajustes o modificaciones en el programa.
- Establecer metas razonables a fin de emitir juicios de valor sobre los logros escolares; y con todo ello poder adecuar el tratamiento pedagógico a las características y peculiaridades de los estudiantes.

La **evaluación sumativa o final**, (Tabla 3) es el tipo de evaluación en la que casi todos piensan, cuando se habla de evaluación. Hace referencia al modelo tradicional, cuyo fin es verificar en qué grado las intenciones educativas han sido alcanzadas. Cuanto más se parece lo que el estudiante responde, a lo que dijo el profesor o el libro, mejor se califica el aprendizaje.

El docente utiliza ejercicios repetitivos, problemas tipo, en los que se trata de comprobar el grado en que el estudiante domina una rutina previamente explicada.

Orienta a la toma de decisiones respecto a la certificación o calificación. En esta modalidad, suele prevalecer la función social ante la pedagógica.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Entre los fines o propósitos de la evaluación sumativa, se destacan los siguientes:

- Hacer un juicio sobre los resultados de un curso, programa, etc.
- Verificar si un estudiante domina una habilidad o conocimiento.
- Proporcionar bases objetivas para asignar una calificación.
- Informar acerca del nivel real en que se encuentran los estudiantes.

La **evaluación formativa o continua** (Tabla 3) es la que se realiza concomitantemente con los procesos de E y A, para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas, esto es, introducir sobre la marcha rectificaciones en el proyecto educativo y tomar las decisiones pertinentes y adecuadas para optimizar el proceso de logro del éxito por el estudiante.

Su finalidad es doblemente pedagógica, dado que regula los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ayudando al profesor y al estudiante. Es una respuesta a la iniciativa docente, centrada en su intervención, tanto en la información que brinda como en la recolección de datos.

La evaluación formativa se efectúa o se centra en partes significativas del programa de estudio; facilitando la toma de decisiones a tiempo. Esta evaluación no debe basarse únicamente en pruebas formales sino que debe incluir la observación de la actividad y el análisis de tareas. Esto es, el proceso evaluador debe centrarse no en actividades específicas sino, en gran medida, en la misma actividad ordinaria del aula, como: ejercicios, solución de problemas, trabajos, dibujos, redacciones, lecturas, esquemas, etc.; con esto se permite recoger información no sólo sobre el resultado, sino también sobre el proceso mismo, lo que permite conocer mejor al estudiante y así poder adecuar el trabajo pedagógico.

Los fines o propósitos de la evaluación formativa o continua son:

- Retroalimentar tanto al estudiante como al docente acerca del desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Distinguir lo que el estudiante o grupo ha dominado.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

- Mostrar al profesor la situación del grupo en general y del estudiante en particular.
- Detectar el grado de avance en el logro de los objetivos.

Tabla 3: Diferencias entre Evaluación Sumativa y Formativa

Sumativa Se evalúa el aprendizaje.	Formativa Se evalúa para el aprendizaje.
Es unidireccional: contempla solo resultados medibles mediante dispositivos cuantitativos.	Es multidireccional: contempla procesos y resultados de manera cuali y cuantitativa.
Evalúa contenidos “aprendidos” o memorizados.	Evalúa: contenidos, estrategias, competencias, avances, dificultades, fortalezas.
Es independiente del contexto.	Se adecua al contexto
Se sitúa puntualmente al final del proceso (curso o unidad) cuando se considera acabado.	Es continua, se incorpora al proceso.
Es rígida, emplea un único dispositivo o por lo general de tipo objetivo.	Es flexible, se emplean varios instrumentos.
Apunta a la toma de decisiones respecto a la certificación o calificación.	Apunta a la mejora y superación en forma continua.
Permite tomar medidas a medio y largo plazo.	Permite tomar medidas de carácter inmediato.

Adaptado de Sales (2014) y Casanova (1995)

La evaluación formativa, cada vez más, da paso a la **evaluación formadora** (Nunziati, 1990), aunque ambas se dan interrelacionadas (Fig. 1). Tanto estudiantes y profesores desempeñan papeles activos y constructivos. La gran diferencia con la evaluación formativa, radica en que la responsabilidad de la regulación recae en el estudiante. Se fundamenta en el autoaprendizaje. Responde a la iniciativa del propio estudiante orientado por el docente, promoviendo mayor grado de regulación y de autonomía. Tiene como objetivo un traspaso progresivo de la responsabilidad de la evaluación desde el profesor al estudiante. El aprendizaje no solo debe ser externamente regulado por el profesor sino sobretudoo autorregulado por el estudiante. Es de esperar que sea el propio estudiante el que detecte sus errores, reconozca por qué los comente y encuentre

sus propios caminos para superarlos, para mejorar, con la ayuda del profesor y de sus compañeros. El rol docente cambia, pierde exclusividad, adquiriendo protagonismo los estudiantes, apostando a la autoevaluación y a la coevaluación. Se trata como señalan Jorba y Sanmartí (1996) en enseñar a los estudiantes a construir una forma personal de aprender.

El aprender no solo debe ser regulado por el docente, sino que debe ser autorregulado por el estudiante. Desde un nuevo posicionamiento, la evaluación debería orientar al estudiante, y aportarle datos al docente para mejorar su práctica.

Desde la evaluación formadora se considera que para que el estudiante sea capaz de autorregularse es necesario compartir los criterios que se aplican en el análisis de sus producciones. No solo cuestionar “si lo que ha hecho o escrito está bien” sino en las razones que lo llevan a hacerlo. Es necesario promover en el aula actividades que posibilite que el estudiante reconozca por su mismo sus dificultades para aprender y cómo superarlas. Se promueve a que el estudiante no tenga miedo en manifestar sus ideas, compartirlas y discutirlos. La autoevaluación debería ser un instrumento habitual en las prácticas educativas, junto con la coevaluación, en el entendido de que se aprende de los compañeros. El estudiante evaluado recibe información que contrasta con la que posee y de esta manera hace una nueva mirada sobre sus conocimientos.

Díaz Barriga, F. (2005) se refiere a la evaluación auténtica como alternativa en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación reinante, centrada aún hoy, en instrumentos de lápiz y papel. La verdadera evaluación, busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental. (Tabla 4). Involucra la autoevaluación por parte del estudiante y la coevaluación, promoviendo la reflexión sobre su propio aprendizaje y el aprendizaje con y de los compañeros. “La auto evaluación y la evaluación de los pares no resulta una tarea sencilla para la mayoría de los alumnos, pero ambas pueden aprenderse” (Blythe 1999 p.123)

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Tabla 4: Cuadro comparativo entre los diferentes tipos de evaluación

	¿Para qué?	¿Qué evaluar?	¿Cuándo?	¿Quién evalúa?	¿Cómo evaluar?
Evaluación Diagnóstica	Planificación	Concepciones previas. Requisitos (contenidos)	Al inicio del proceso (curso, secuencia)	Docente	Pruebas Entrevistas. Narraciones, Biodata.
Evaluación Formativa	Cambio de alternativas	Contenidos currículo. Estrategias. Avances. Dificultades.	Durante el proceso	Docente y estudiante	Observación directa, Pruebas orales y escritas, Auto y coevaluaciones, Entrevistas.
Evaluación Sumativa	Verificar resultados. Acreditar aprendizajes	Contenidos aprendidos.	Al final del curso o secuencia.	Docente	Observación directa, Pruebas escritas y orales, Exámenes, Auto y coevaluación

Adaptado de Fiore y Leymonié (2007)

¿Cómo evaluar? Instrumentos o dispositivos de evaluación.

Los instrumentos de evaluación o dispositivos según Camilloni en UCUDAL¹ (2006) son medios que permiten recolectar información acerca del estado actual de los conocimientos de un estudiante o un grupo.

Posibilitan obtener la información necesaria para poder valorar y emitir juicios sobre aquello que se quiere evaluar, debiendo reflejar lo que el docente ha enseñado y relacionarse con el tipo de contenido a evaluar, según plantea Hermida en Fiore y Leymonié (2007). Queda claro entonces que la elección y diseño del dispositivo es fundamental para lograr información confiable y válida.

A través de ellos se puede evaluar no solo lo conceptual sino también lo procedimental y lo actitudinal. Existen varios tipos de instrumentos según su alcance, carácter y función

¹ Seminario Evaluación de los aprendizajes. Posgrado en Evaluación y Currículo.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Las formas en que los profesores evalúan los aprendizajes tienen sus raíces en sus concepciones y teorías implícitas sobre el E y el A y por lo tanto de la evaluación. Toda propuesta metodológica conduce a los dispositivos o instrumentos de evaluación. Las prácticas evaluativas se van entretejiendo con una serie de elementos y dimensiones que tienen que ver con la formación personal, valórico-social, laboral y profesional, con las normativas institucionales, con la cultura escolar. Todo se entremezcla y conforma un conjunto de concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes. El análisis de las teorías implícitas que poseen los docentes sobre la evaluación indicará el camino hacia una mejora de la enseñanza y de aprendizaje.

En términos generales podemos diferenciar dos tipos de prácticas evaluativas:

- Prácticas evidenciadas a través de una enseñanza para la comprensión, donde el profesor guía, apoya y facilita el aprendizaje, desafiando el pensamiento, motivaciones, intereses y conduciéndolos a examinar ideas. Las prácticas de evaluación trascienden lo meramente memorístico, apostando al conflicto, a la resolución de problemas.
- Concebir la enseñanza desde un punto de vista reduccionista y con alto énfasis en la reproducción de contenidos. Desde esta óptica las prácticas tradicionales de evaluación refuerzan la necesidad de aprender fórmulas, definiciones.

Compartimos con Sales (2014) que “dado la complejidad de los aprendizajes consideramos que es necesario emplear un amplio espectro de dispositivos, que impliquen distintos abordajes del objeto a evaluar, brindando así diferentes evidencias de lo que se haya definido como aprendizajes valiosos”. (p.156)

Crterios

Compartimos con Camilloni (1998) que los instrumentos de evaluación deben reunir, aunque con distinto grado de relevancia, deben cumplir con cuatro requisitos: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad.

Validez. Se refiere al grado de precisión con que se evalúa lo que se pretende valorar. La validez no es absoluta, es relativa a los propósitos planificados, depende del aquí y el ahora.

Diferentes clases de validez:

- Validez de contenido o validez curricular. Entendiendo por contenido, todo lo que se pretende enseñar: conceptos, actitudes, valores, destrezas. Dado que el universo de contenidos no se puede evaluar en su totalidad se considera que un instrumento es válido cuando representa una muestra significativa del universo de contenidos. Esto determina que el docente seleccionará de ese universo, los contenidos significativos para el estudiante.
- Validez predictiva, contribuye a predecir logros y fracasos en el aprendizaje.
- Validez de construcción, supone la coherencia del instrumento y el marco teórico que posee el docente. Debe haber coherencia entre la teoría y la práctica
- Validez de convergencia, presenta gran importancia al querer demostrar que un nuevo tipo de evaluación es mejor que otra. Este tipo de validez se apreciará al analizar los resultados obtenidos en ambos tipos de evaluación.
- Validez manifiesta, se refiere al modo en que los instrumentos aparecen frente al público externo. Los instrumentos deben ser pertinentes, aceptados como válidos. Padres, estudiantes y demás involucrados, deben entender porque son usados dichos instrumentos.
- Validez de significado, se refiere a la relación que se logra entre el programa y los instrumentos de evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizajes por otro. La prueba debe ser significativa para el estudiante, debe ser un desafío accesible.
- Validez de retroacción o back wash, no es deseable. La evaluación pasa a ser la verdadera reguladora, ella establece lo que se debe enseñar. Es aceptada como modelo de aprendizaje o de enseñanza, a seguir.

Confiabilidad. La confiabilidad de un instrumento depende de la exactitud, objetividad que posea. Se cumple cuando los resultados obtenidos mediante la administración de un instrumento en diferentes ocasiones, son estables. Una evaluación, para que sea

confiable, no debe depender de la persona que la aplica o sea los resultados deben ser interpretados de manera similar por diferentes docentes en momentos distintos.

Los instrumentos altamente confiables son los que carecen de subjetividad.

Practicidad. Para que un instrumento sea práctico debe reunir tres requisitos:

- Facilidad de construcción. No debe demandar mucho tiempo, ni personal ni alto nivel de capacitación.
- Facilidad de Administración. Economizar, tiempo, esfuerzo y costo.
- Facilidad de cómputo. La información brindada debe ser fácil de analizar y permitir arribar a conclusiones.

Cuanto menor tiempo se dedique a la elaboración, implementación y análisis y sea de fácil administración, la evaluación se realizará con mayor frecuencia. Esto facilita el proceso de aprendizaje y la revisión del mismo.

Utilidad. Es útil cuando permite orientar a los estudiantes, docentes y padres, y satisface las necesidades específicas para las cuales fueron diseñados.

Instrumentos convencionales y alternativos

Existen varios instrumentos de evaluación y proliferan sus clasificaciones, según diferentes autores. A los efectos de este trabajo nos centraremos en evaluaciones a través de pruebas escritas u orales y la evaluación por observación.

Llamaremos **convencionales o tradicionales** a aquellos que permiten obtener un juicio evaluativo basado en la recogida de información objetiva, mediante pruebas realizadas por el docente.

Compartimos con Atorresi y Ravela² (2009) que los instrumentos de evaluación tradicionales o convencionales, solo permiten evaluar un conjunto limitado de aprendizajes, principalmente vinculados con a la adquisición de conceptos. No permiten saber cómo está aprendiendo el estudiante. No son lo suficientemente eficaces para

² Diploma en evaluación de los aprendizajes. UCUDAL

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

recoger la información que se necesita a fin de acreditar el grado de adquisición de las competencias deseadas.

De la variada clasificación de instrumentos tradicionales, nos adherimos a la propuesta de Alicia de Camilloni. (Tabla 5)

Tabla 5: Instrumentos de evaluación convencional

Tradicional	Pruebas Escritas	No estructuradas: de desarrollo de tema o ensayo
		Semi estructuradas.
		Estructuradas: <ul style="list-style-type: none"> • Falso-Verdadero. • Respuesta de reconocimiento. • De correspondencia. • De completamiento • Respuesta breve. • De opción múltiple. • De analogía. • De razonamiento. • De interpretación de información.
	Pruebas Orales	De respuesta dirigida
		De respuesta abierta

Adaptado de Camilloni (2006)

Prueba escrita: Son instrumentos utilizados en la evaluación del alumnado con una larga tradición. Se estructura en torno a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder.

Se recomienda el empleo de esta técnica cuando la información que arroja sirve al docente para mejorar su propia enseñanza y (re)orientar y ayudar a los alumnos en su aprendizaje. De esta manera el escrito puede desempeñar un papel constructivo en la formación del alumno. Una prueba escrita por competencias consiste en formular una o varias preguntas a los estudiantes con base en situaciones problema del contexto, con el fin de determinar cómo movilizan sus saberes en los retos que se les plantean. (Tobón, 2012)

Se debe evitar su uso cuando la instancia sólo sirve para medir y calificar la información transmitida que el alumno puede reproducir literalmente, por lo que se convierte en un

artefacto carente de valor educativo; y cuando se le exige respuestas atomizadas y automatizadas que obligan a repetir el conocimiento en los mismos términos que fue contado o transmitido sin salirse del guion establecido.

Atendiendo a la relevancia que la prueba escrita³, ocupan en la presente investigación, profundizaremos en ella, concentrándonos en las pruebas de lapso o sea las que se realizan al final de una secuencia, al final del mes (en nuestro país, el llamado escrito mensual y prueba semestral). Estas pruebas son realizadas por el docente según las necesidades del proceso pedagógico y/o atendiendo exigencias del sistema educativo reinante.⁴ Continúan siendo asociadas, por los estudiantes a la evaluación sumativa, con fines meramente calificativos y sancionadores.

Las pruebas están construidas por medio de un conjunto de reactivos, cuyo nivel de estructuración influye de manera importante en el tipo de procesos cognitivos y de aprendizajes significativos que logran los estudiantes. Es de esperar que el tipo de reactivos que el docente utilice al diseñarla sean coherentes con los objetivos formativos del curso y las competencias que se deseen evaluar.

En términos generales podemos decir que cuando el referente del docente está ligado a la repetición de información y de conocimiento considerados verdaderos, los reactivos que utilizará serán de respuesta estructurada. Estos son suficientes, dado que el interés está en que los estudiantes retengan, memoricen, repitan sin errores conocimientos específicos y lleven a cabo actividades rutinarias.

Los Reactivos de Alto Nivel de Estructuración, RANE⁵, como ser Verdadero-Falso y correspondencia, exigen el simple reconocimiento de la información.

Los reactivos de respuesta breve, o completamiento y los de opción múltiple, demandan por lo general, el recuerdo de información (proceso más complejo que el reconocimiento)

Las pruebas elaboradas no posibilitan el desarrollo de la creatividad, pensamiento crítico o curiosidad. La solución de problemas no se plantea, mucho menos se

³ Ver Tabla 6: Instrumentos de evaluación convencional

⁴ Ver Anexo 1: Reglamento Re formulación 2006

⁵ RANE, sigla elaborada por las autoras del presente trabajo.

cuestiona la naturaleza del problema, plantea Sales (2014). En las pruebas puramente de conocimientos, por lo general, no se permite el uso de materiales.

Este tipo de pruebas, son calificadas e interpretadas con rapidez y precisión, razón por la cual cuentan con muchos adeptos.

Si por el contrario se desea desarrollar o potenciar un pensamiento comprensivo y autónomo que ayude al estudiante a comprender la realidad áulica y extra áulica, de hoy y del mañana, será necesario la utilización de dispositivos evaluatorios que a partir de contenidos sustantivos de la disciplina pongan en juego procesos mentales superiores tales como explicar, aplicar, contrastar, comparar, argumentar, problematizar. En este caso las pruebas no podrán ser solo “de” conocimiento sino, en forma prioritaria “sobre” conocimientos, en las que el estudiante deba manipularlos para hacer algo con ellos, ya sea operando directamente sobre la realidad u operando mentalmente sobre problemas, casos o situaciones ficticias o reales. “Este tipo de pruebas se adecua al proceso evaluatorio-certificativo en el trabajo por competencias de base constructiva” (Sales, 2014, p.157)

Los Reactivos de Bajo Nivel de Estructuración, RBNE⁶, como, la respuesta abierta, y los desarrollos de temas “demandan mayor complejidad y procesamiento tales como la comprensión, elaboración conceptual, capacidad de integración, habilidades comunicativas, capacidad de análisis y establecimiento de juicio. (Díaz Barriga, F. & Hernández, 2010)

La solución de problemas, estudio de casos, argumentar a partir de un dilema, permiten el cuestionamiento de la naturaleza del problema y a qué supuestos responde, apuntan pedagógicamente a formar personas autónomas y críticas, empleando los materiales disponibles. Los materiales son permitidos en las pruebas sobre conocimientos, acercando al estudiante a una situación semejante a la realidad, en la cual para resolver una situación de trabajo de manera autónoma se utilizan los materiales y es posible el proceso de búsqueda. Este tipo de pruebas requiere mayor exigencia para el estudiante “los hace pensar”. Es necesario que en clase se trabaje en sintonía con este tipo de prueba y tener claros los criterios de evaluación acordados previamente entre los involucrados.

⁶ RBNE, sigla elaborada por las autoras del presente trabajo.

Compartimos con Joan Rué (2001), que al diseñar una prueba es necesario considerar cuatro aspectos:

- A. El perfil de la prueba.
- B. La construcción de la misma.
- C. La distribución de valores entre los diversos apartados.
- D. Los criterios empleados en su corrección.

A. *Perfil de la prueba:* el docente debe definir los criterios que tendrá en cuenta para la confección

- ¿Lo que se somete a evaluación es lo que realmente se ha trabajado en el aula “va todo”?
- ¿La confección de las pruebas es coherente con el estilo de aprendizaje que se ha tratado de desarrollar en clase?
- ¿Las pruebas se preparan a partir de cuestiones parecidas a las desarrolladas y realizadas en clase o son propuestas nuevas, descontextualizadas?
- ¿La organización de la prueba, desde el número de ítems hasta el tiempo disponible para ejecutarla, contempla el hecho de que todos puedan responderla con comodidad o se ajusta a las posibilidades de algunos estudiantes?
- ¿Las pruebas combinan diversas formas de indagar sobre lo que saben los estudiantes y cómo lo saben (preguntas abiertas, cerradas, temas, análisis de experiencias, comentarios, plantear o resolver problemas, dilemas, argumentar) o se diseñan a partir de un tipo de pruebas?

B. *La construcción:* Criterios que definen la elaboración de la prueba.

- ¿Las consignas son claras o dan lugar al error acerca de lo que se pide, o sobre lo que hay que realizar?
- ¿En sus respuestas el estudiante tiene que seguir procedimientos preestablecidos que se hallan claramente indicados en el enunciado de las diferentes cuestiones?
- ¿Se respeta la forma de responder del estudiante, porque lo que interesa es que demuestre qué sabe o se acepta una única respuesta?

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

- ¿En las respuestas interesa detectar tanto el qué así como el por qué de las mismas o solo la respuesta?

C. *Las posibilidades en la distribución de valores:* Criterios que definen las posibilidades en la distribución de valores en una prueba.

- ¿Cada pregunta tiene asignado un valor propio del total asignado a la prueba, en función y proporcionalmente a la dificultad intrínseca contenida en la misma?
- ¿La distribución de valores entre los diferentes ítems es conocida de antemano por los estudiantes en el momento de la prueba o se clarifican en el momento o serán indicados después de realizada la prueba?

D. *Los criterios empleados en la corrección.*

- ¿Se consideran muy importantes los aspectos normativos de las respuestas de la prueba?
- ¿Cualquier error es considerado con un mismo coeficiente de penalización o se distinguen diferentes tipos de errores?
- ¿Se corrige atendiendo a la tónica que marcan algunos estudiantes?
- ¿Se tiende a valorar lo que los estudiantes demuestran no saber por encima de lo que manifiestan saber?
- ¿Se prevé una distribución fija de los valores atribuidos a los distintos ítems?
- ¿La corrección es un ejercicio cuya finalidad central es la valoración del estudiante o una forma más de enseñanza y de aprendizaje?
- ¿La valoración es una tarea exclusiva del docente o el estudiante es partícipe de la misma?

Prueba oral: es el equivalente a los orales diarios de clase. Son pruebas que se caracterizan por ser de carácter individual, exigen la presencia física del evaluador y del evaluado, a fin de establecer una comunicación oral y directa. Es la exposición oral de un tema o respuestas a una serie de interrogantes.

A través de este instrumento se promueve la autenticidad de una comunicación desarrollada en situaciones reales. Además, la evaluación se lleva a cabo con pruebas que presentan actividades comunicativas, valorando no sólo la corrección de la

estructura o el dominio del vocabulario sino también la capacidad del alumno para resolver las actividades planteadas. Se muestra una evaluación centrada en lo procesos de E y A, desenvuelta al mismo tiempo que el proceso.

Este instrumento brinda al alumno la oportunidad de demostrar sus habilidades para seleccionar, ordenar, analizar y sintetizar información. Es necesario que se determinen previamente los criterios para evaluar, para que el resultado que se emita no sea subjetivo.

Dejando atrás los tradicionales dispositivos, nos adentramos a propuestas **alternativas** en las que el estudiante adquiere mayor participación y autonomía. El grado de involucramiento del estudiante es mayor, apuntan a una evaluación auténtica para el aprendizaje. Se focalizan en los aprendizajes de los estudiantes.

Se espera que los estudiantes demuestren la capacidad de ver múltiples puntos de vista ante un problema, de sopesar afirmaciones conflictivas, y de argumentar y defender sus puntos de vista apoyados en evidencia válida y confiable. Sean capaces de participar de forma responsable en los asuntos éticos, sociales y profesionales del mundo que les tocó vivir.

El asunto de la evaluación y las estrategias que la acompañan no puede resolverse de forma aislada, centrando el problema en el diseño o administración de instrumentos estáticos, tradicionales, valiosos sólo por su potencial técnico, por las facilidades en su aplicación y calificación o por su economía.

Hermida (2007) en Fiore y Leymoní (2007) clasifica a los instrumentos alternativos en: instrumentos para registrar las observaciones y valorar el desempeño de los estudiantes. (Tabla 6)

Los instrumentos llamados alternativos o no tradicionales, enfatizan la observación del trabajo de los estudiantes y sus habilidades. “Este tipo de instrumentos se focaliza en los aprendizajes de los estudiantes, permitiendo que los mismos puedan participar de su propia evaluación.” (Hermida, 2007, p. 178). Permiten recopilar evidencia del proceso del estudiante, promoviendo en él, la autoevaluación.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Tabla 6: Instrumentos alternativos

Instrumentos para registrar observaciones	Lista de control o cotejo
	Escalas o rangos
	Matrices analíticas
Instrumentos para valorar desempeños	Portafolios
	Debates
	Diarios

Adaptado de Hermida (Fiore y Leymonié, 2007)

La observación es la técnica por excelencia para recolectar información. Parafraseando a Postic, M. y De Ketele, J. (1988), observar es ponerse delante un objeto, poner la mira en él. Es un hecho tan cotidiano, que puede pasar desapercibida, dado que no se realiza para responder a una pregunta.

Por su parte Díaz Barriga, F. y Hernández, (2002) consideran a la observación como “la técnica que utiliza el profesor en forma incidental o intencional al enseñar y /o cuando los alumnos aprenden en forma más autónoma” (p. 367).

Observar lo que hacen o dicen los estudiantes o sea observar la participación en clase, es una gran fuente de información, con que cuenta el docente para evaluarlos en su entorno. Permite dar cuenta del grado de dominio que un estudiante posee de ciertas competencias mediante su actuación en un contexto. Es útil cuando se desea indagar las dificultades o necesidades de aprendizaje que tiene el estudiante para alcanzar un mayor desempeño y retroalimentar el proceso de aprendizaje oportunamente.

Sin embargo, para que los datos recolectados posean fiabilidad y validez, la observación debe ser organizada, empleando diversos instrumentos. Para evaluar el trabajo cotidiano, o sea pasando de la observación basada en la intuición, a una observación sistematizada, el docente debe comenzar por planificarla o sea debe preguntarse ¿Qué observaré? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cuándo? Se hace necesario determinar objetivos que limitan lo que se observará y diseñar diversos instrumentos para registrar y permitir una mayor sistematización de la información, facilitando su posterior análisis. Evaluar través de la observación no debería ser una acción libre, asistemática e improvisada por parte del docente, sino todo lo contrario, una actividad rigurosa, que enriquezca el criterio emitido por el docente, y clarifique la toma de decisiones.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Se hace necesario registrar la frecuencia y calidad de las participaciones realizadas en clase, ya sea aportando ideas relacionadas con el tema, presentando información adicional a la clase, planteando un ejemplo, solucionando un problema o interrogante en cuestión, aplicando lo aprendido a un problema real, el compromiso asumido en la tarea, relacionamiento con los pares, etc.

Camilloni (2006) presenta los siguientes instrumentos alternativos (Tabla 7), que a continuación desarrollaremos en forma introductoria:

Tabla 7: Instrumentos alternativos

Presentaciones visuales o audiovisuales
Narración
Resolución de casos
Resolución de problemas reales
Diseño e implementación de Proyectos
Debate
Posters o panel
Portafolio
Rúbrica o matriz
Listas de verificación o cotejo

Adaptado de Camilloni (UCUDAL 2006)

Presentación: incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información, obtención, procesamiento y transmisión en distintos soportes, incluyendo la utilización de las tecnologías y de la comunicación, transformándola en conocimiento. Las presentaciones permiten adquirir, organizar y estructurar conocimientos teniendo en cuenta el proceso comunicativo y semántico que utilizan los medios audiovisuales. Fomentan y estimulan la imaginación, permiten la interactividad en la clase y desarrollan el sentido crítico. Propician la escucha activa y ayudan a fijar la atención.

Permiten evaluar además de los conocimientos conceptuales, el grado de motivación, calidad y uso de materiales y recursos utilizados. La capacidad de comunicarse,

destacando su capacidad de expresión, fluidez verbal, adecuado uso del vocabulario, capacidad de improvisación y tolerancia entre otros.

Narración: Bruner (1997) considera a la narración como “una herramienta de pensar, como una estructura para organizar nuestro conocimiento y como vehículo en el proceso de la educación, particularmente en la educación de las ciencias” (p. 138).

Es la exposición de una serie de sucesos reales o imaginarios que se desarrollan en un espacio y durante un tiempo determinado. El discurso narrativo hace referencia a un género centrado en dar información de sucesos o acontecimientos organizados temporalmente y conectados causalmente. Puede aludir a sucesos personales, relatos de ficción y/o a invención de sucesos.

La comprensión y producción del discurso narrativo integra todas las dimensiones del lenguaje (fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática), además de los aspectos propios del discurso y de la comunicación narrativa (mantenimiento del tema, organización secuencial, coherencia discursiva, etc.). Incluye también una variedad amplia de habilidades cognitivas y sociales.

El ejercicio de la narración procura crear en el alumno, la idea de la estructura: planteo-nudo-desenlace y el desarrollo de los distintos elementos narrativos, tales como el narrador, el personaje, la acción, etc. Los progimnasmáticos de carácter narrativo deben estar encaminados a enmendar los defectos estructurales y al logro de las tres virtudes propias del relato: claridad, concisión y verosimilitud. Consisten en una serie de actividades, graduadas en sus dificultades, que los estudiantes presentan por escrito y que tienen como fin el entrenamiento en la composición de cada una de las partes de un discurso. (Teón de Alejandría en Lausberg, 1966)

Resolución de caso y problemas reales, se trata de situaciones abiertas que plantean un problema o dilema y que no necesariamente exigen una respuesta única. Generan tensión, inquietud, curiosidad y movilización hacia la reflexión e investigación. Posibilitan el análisis, la discusión y la toma de decisiones.

“Una verdadera situación problema obliga a superar un obstáculo, a costa de un aprendizaje inédito” (Perronoud, 2010, p.24). Enfrentar ese obstáculo es desafiar el vacío de lo desconocido, la falta de solución. Es así, como el estudiante se apropia de él, su pensamiento se activa, formula hipótesis, comienza a explorar, “prueba”.

Al momento de evaluar, se valoriza el proceso de resolución, que realizó el estudiante. El grado de solución implica una planificación previa, reflexión durante la realización de la tarea y autoevaluación por parte del estudiante con relación al proceso.

Diseño e implementación de Proyecto. Compartimos con Dewey citado por Varela e Ivanchuk (2010), que los proyectos deben buscar actividades con propósitos. “Promueven la enseñanza situada” (Díaz Barriga, F. & Hernández, 2010, p.135), exigiendo un fuerte protagonismo del estudiante.

Se pueden presentar como una propuesta individual o de trabajo grupal, apostando a la interdisciplinariedad. Se valoriza la originalidad, el desempeño, el trabajo con y entre otros. La presentación de avances del proyecto permite al docente tener diversos elementos para evaluar el desarrollo del proyecto y los aprendizajes que se van adquiriendo. Socializar dichos avances, propicia no solo la autoevaluación sino la coevaluación.

Debate. Posibilita la discusión de un grupo de estudiantes sobre un tema indicado. Permite observar habilidades del alumno para argumentar sobre el tema a discutir, observar la capacidad de atención de los compañeros. Es útil para trabajar sobre la actitud y tolerancia.

Póster o panel. Permite exponer en forma gráfica, ideas, proyectos e investigaciones. Posibilita la transmisión concisa y clara de información, puede ser analizado con detenimiento por los compañeros y posibilita la comunicación de un mensaje, la discusión y el intercambio de opiniones.

Se completa con una defensa oral, entendida como comunicación de resultados. La misma impone un triple desafío argumentativo: una argumentación demostrativa que exige la articulación entre marco teórico y la aplicación práctica; una argumentación persuasiva que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo al docente como a los compañeros; y una argumentación dialéctica que se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una formación.

Permite evaluar capacidades de los estudiantes como ser la organización, la jerarquización de la información, la capacidad de síntesis y de comunicación en forma creativa.

Portafolio: Es una colección de documentos que reflejan el rendimiento (resultados de exámenes, calificaciones) y los trabajos (composiciones, resúmenes de libros, cintas con exposiciones orales, dibujos, fotografías) producidos por el alumno durante el proceso de aprendizaje, dentro o fuera del centro escolar. El alumno comenta los documentos, discute su importancia con el docente e influye en el modo en que serán evaluados; ve sus logros a lo largo del curso, identifica fortalezas y debilidades, se autoevalúa, se vuelve autónomo, asumiendo la responsabilidad de su propio aprendizaje. Este instrumento facilita la evaluación procesual por parte del docente.

El procedimiento en la construcción de un portafolio pone en juego: la comprensión del fenómeno (habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis); selección relevante (habilidades de discriminación y valoración); y justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación). Un elemento clave es el proceso de reflexión por parte del alumno; las habilidades metacognitivas deben conducirlo a la toma de conciencia de su propio aprendizaje.

Rúbrica o matriz: Son instrumentos de evaluación auténtica (Díaz Barriga, F. & Hernández, 2010). Consisten en tablas de doble entrada que describen diversos niveles de calidad de una actividad específica. Apoyan el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. (Leymoní, 2008)

Las rúbricas son consideradas una herramienta de gran potencialidad didáctica, capaz de contribuir significativamente a la mejora de los procesos de E y A en su conjunto, más allá de la estricta parcela de la evaluación entendida en términos tradicionales.

Se pueden emplear para evaluar áreas técnicas, científicas o las ciencias sociales y humanidades. Cuándo y dónde usar una rúbrica no depende ni del área ni del tipo de asignatura, sino más bien del objetivo de la evaluación y de la tarea de aprendizaje propuesta.

Las rúbricas empleadas en un proceso de evaluación continua pueden tener varias utilidades: clarificar los objetivos de aprendizaje y de la evaluación y mantenerlos vinculados con los contenidos y las actividades de la asignatura; comunicar a los estudiantes los resultados de aprendizaje esperados y clarificar las expectativas; proporcionarles información clara y específica sobre el trabajo realizado, identificando los logros y aspectos a mejorar; y, cuando son utilizadas por los mismos alumnos,

fomentar el desarrollo de competencias meta-cognitivas como la autorregulación del aprendizaje. (Blanco, 2008)

Son útiles para retroalimentar los procesos que se están llevando a cabo. Posibilitan la autoevaluación continua, los estudiantes toman conciencia de sus logros y de lo que les falta por superar.

Lista de control o cotejo: Es concebido como un instrumento de chequeo o verificación, permite cotejar la presencia o ausencia de los aspectos a valorar (indicadores). Es un instrumento que permite registrar el grado, de acuerdo con una escala determinada, en el cual un comportamiento, una habilidad o una actitud determinada es desarrollada por los estudiantes.

Los instrumentos alternativos caracterizados, posibilitan a los alumnos la reflexión, el pensar y el aprender significativamente, permitiendo explorar el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Se alejan de las evaluaciones estandarizadas, masivas o de gran escala, de la prueba masiva o “rápida y fácil” de gestionar y calificar, en las cuales el docente se limita a aplicar la plantilla de opciones correctas y suma el puntaje para obtener la calificación final.

La evaluación auténtica cobra sentido si representa una verdadera motivación para el cambio: los estudiantes necesitan desarrollarse y sentirse capaces en el mundo, dentro y fuera de la escuela, por lo que requieren trabajar cooperativamente en equipos, y esforzarse para alcanzar metas grupales y sociales en un ambiente de realimentación continua y autorreflexión.

Pensar una evaluación formativa implica conectar la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida real, es decir, si se vincula el centro educativo con la vida. Incluir situaciones problema de naturaleza variada y compleja, que no se solucionan con respuestas sencillas y únicas. Dichas situaciones problema se aproximan a situaciones de la vida extraescolar y devoluciones lo más semejantes posible a los de la vidas extraescolar. Porque en la vida extraescolar los productos y las producciones se planifican, hacen, revisan, ajustan, rehacen, paso a paso, a lo largo de un proceso de trabajo.

La construcción y aplicación de evaluaciones auténticas se alejan de las evaluaciones “rápidas y fáciles, conllevan tiempo y mucha reflexión, se comparten con los estudiantes y se reflexiona con ellos sobre los procesos y resultados que dichas pruebas revelan con miras a replantear y mejorar el aprender y el enseñar. La elaboración de instrumentos de evaluación centrados en el desempeño requiere tanto de los conocimientos de diseño técnico apropiados como de la existencia de criterios claros, de empleo riguroso y de una mirada imparcial y ética por parte del docente. El conocimiento de los criterios, lo que se espera de ellos, guía a los estudiantes para alcanzar un nivel aceptable. “Evaluar (...) sin haber explicitado de antemano los criterios de evaluación” (Blythe 1999 p.122) no apoya la comprensión. “La exhibición pública de los criterios de evaluación perturba la cultura del secreto” (Stone, 1999, p.120) que aún hoy continúan guardando los docentes.

Compartimos con Álvarez Méndez (2006) que en los aspectos técnicos preocupa la objetividad y en los éticos preocupa la justicia, la ecuanimidad. En la evaluación que persigue fines educativos lo fundamental es actuar de un modo justo y cabal, es prioritaria y esencialmente una cuestión ética, no técnica.

Diseñar este tipo de evaluaciones exige explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y ejecuciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.

En la evaluación auténtica, se hace necesario:

- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales en términos de los aprendizajes más importantes.
- Proporcionar a los estudiantes los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en torno al nivel de logro esperado.
- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, y generar las condiciones y dispositivos que permitan registrar el avance de los estudiantes.
- Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los posibilitó y a los mecanismos de evaluación que se emplearon; recuperar

dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora.

Darling-Hammond, Aness y Falk (1995) en Díaz Barriga, F. y Rigo (2005) plantean que:

- una evaluación auténtica está diseñada para representar el desempeño real en el campo en cuestión. Por ejemplo, los estudiantes conducen un experimento científico en vez de reproducir de memoria las definiciones de determinados conceptos científicos. Es decir, las tareas que permiten evaluar están contextualizadas, plantean al estudiante desafíos intelectuales complejos que lo llevan a realizar un trabajo investigativo propio y a emplear su conocimiento en tareas abiertas, poco estructuradas, de manera que se hace indispensable el desarrollo de habilidades metacognitivas y de solución de problemas. Al mismo tiempo, son tareas con la suficiente flexibilidad para dar espacio a distintos estilos de aprendizaje, aptitudes e intereses, así como para identificar fortalezas o talentos personales.
- Los criterios de la evaluación permiten valorar los aspectos esenciales en distintos niveles, en vez de centrarse en estándares rígidos basados en una única respuesta correcta. Dichos criterios son compartidos con los estudiantes, no son ocultos como en las pruebas centradas en conocimiento factual. Conocer de antemano las tareas y los criterios de evaluación, no es “hacer trampa”, es algo valioso y deseable.
- La autoevaluación representa un papel muy importante en las tareas de evaluación auténtica; su meta principal es ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo al contrastarlo con estándares públicos y consensados, al poder revisar, modificar y redirigir su aprendizaje.
- Puesto que la construcción del conocimiento se entiende como una empresa humana de interés para la sociedad, en una evaluación auténtica se espera que lo que los estudiantes aprendieron y generaron se comparta y discuta públicamente en la comunidad de aprendizaje pertinente.

Cuando el propósito de la enseñanza es la comprensión, el proceso de evaluación debe contribuir significativamente al aprendizaje. Para ello se requiere que los criterios y los estándares sean *claros, conocidos y no arbitrarios y contemplar la retroalimentación*.

Los criterios de evaluación deben ser claros y explícitamente anunciados a los estudiantes al comenzar la secuencia didáctica. De esta forma se logrará que sean participantes activos y reflexivos de su propio proceso de aprendizaje.

Los propósitos y consecuencias (qué, para qué y por qué) de la evaluación deben estar definidos desde el comienzo en forma clara. Esto permite, al diseñar la evaluación, tomar decisiones apropiadas en relación a las consecuencias que se esperan. El hecho de que los propósitos estén claros desde el comienzo facilita a los diversos actores involucrados saber a qué atenerse y qué pueden esperar de la evaluación.

El sentido último de toda evaluación es “provocar cambios en la realidad”. Para que las modificaciones se produzcan, es fundamental que los evaluadores consideren como parte de su trabajo – y por tanto del diseño de la evaluación – la divulgación apropiada de los resultados según las instancias en que las utilizarán. Esto requiere una preocupación especial por hacer reportes comprensibles pero, además, invertir tiempo en contactos directos para explicar los resultados y ayudar a la reflexión acerca de las implicancias.

Camino a una devolución continúa

Si bien la devolución realizada por los docentes partícipes de esta investigación, no ocupa el eje central, consideramos pertinente realizar en esta oportunidad, un esbozo del papel que la devolución, tiene parte de la evaluación.

Wiggings, G. (1998) plantea que si el propósito de la evaluación es mejorar el desempeño de los estudiantes y no solo calificarlo, la aplicación de pruebas u otros instrumentos debe ir acompañada de una devolución de calidad. La devolución es una parte esencial del proceso de aprendizaje y por lo tanto debe estar contemplada dentro de la planificación general del docente, plantea Leymonié (2008). No solo luego del desempeño sino también una devolución durante la prueba, aunque esto genere asombro y para muchos docentes sea “hacer trampa” o implique descalificar los resultados.

Brindar las tareas y los criterios con los que su trabajo será evaluado y una devolución de calidad es mirar la evaluación como parte de los procesos de E y A. Sin embargo aún hoy, muchos docentes actúan como si no entendieran lo qué es la devolución y es lo último en que piensan.

Una devolución real ayuda a mejorar, indica lo que hizo y lo que no, permite realizar autoajustes, llega siempre a tiempo, es continua y accesible. Es un hecho visible, no un juicio valorativo. (Atorresi & Ravela, 2009). No es premio o castigo, tampoco es orientación, indica lo que resultó de la acción, la orientación indica cómo mejorarla.

La evaluación y la devolución, no quedan solo en mano del docente. El docente evalúa en forma sistemática y continua, pero también los pares se evalúan entre sí, y se evalúan a sí mismos, pues el aprendizaje significativo incluye procesos autoreflexivos, autonomía y capacidad de evaluación en general.

Resumiendo

Desde una mirada actual, la evaluación debe ofrecer información relevante no solo para el estudiante y el docente en la toma de decisiones, sino también, para todos los actores involucrados en el enseñar y el aprender. Es decir, consiste en observar el aprovechamiento de los educandos y ofrecer diversas y variadas oportunidades para el más alto desempeño de una competencia. Por otra parte, conduce al docente a la reflexión de su propia práctica didáctica, al reajuste de las planificaciones y estrategias para el logro de los mejores resultados de aprendizaje. Comprende un todo integral.

La simple evaluación cuantitativa o medición de los aprendizajes, la asignación de una calificación a los saberes del estudiante, es totalmente insuficiente para los efectos de promover resultados auténticos de aprendizaje. Por lo tanto es necesario en el desarrollo de esta propuesta, la utilización de una diversidad de técnicas e instrumentos de evaluaciones plurales y multidireccionales, con capacidad para obtener información más objetiva sobre los variados tipos de atributos que componen las competencias. Compartimos con Camilloni (2006) que ninguna decisión importante se puede tomar sobre la base de una única clase de instrumento de evaluación ni sobre la base de una única instancia de evaluación

De lo expuesto anteriormente se desprende que la evaluación auténtica centrada en el desempeño resulta una opción excelente para valorar las competencias.

Una de las demandas más escuchadas en los últimos tiempos, a través de políticas educativas nacionales e internacionales, hacen referencia a la necesidad de que los estudiantes en su trayecto de escolarización, desarrollen y consoliden competencias, dejando de lado la repetición, la memorización, sean críticos, autónomos. Como docentes, nos preguntamos: ¿Se promueve la enseñanza de competencias? ¿Se evalúa en sintonía?

Las competencias

Etimología de la palabra competencia

La palabra competencia tiene dos acepciones etimológicas, una del griego y otra del latín. En el griego la raíz de la palabra es *ikano*, que deriva de *iknoumai* (llegar), el equivalente al término competencia que el antiguo griego utilizaba es *ikanótis* (ικανότης), traducido como la cualidad de ser capaz, poseer la habilidad de conseguir algo, tener destreza. (Mulder, Weigel & Collings, 2008; Mulder, 2007).

En sus inicios, la educación griega estaba destinada a alcanzar el *areté*: la virtud suprema. Con las concepciones de Pitágoras, Platón y Aristóteles, este *areté* pasa a significar ser el mejor en el saber, el constructor de teorías rectoras de proyectos políticos, es decir que las competencias se desplazan de lo atlético al ámbito cultural y cognoscitivo. (Argudin, 2006). El uso del concepto puede encontrarse en el tratado de la amistad (*Lysis*) de Platón (siglo IV A.C.). Anteriormente en el Código de Hammurabi (siglo XVIII AC), ya se utilizaba el concepto.

En la etimología latina, el término *competencia* proviene del vocablo *competere*, (deriv. *petere*), “ir al encuentro una cosa de otra”, “pedir en competencia”, “ser adecuado”, “pertener”. En el siglo XV se le atribuye el significado a *competere* el de “pertener, incumbir”. Siendo así como se constituye el sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, que quiere decir “apto” o “adecuado”. Estos últimos, así como “idóneo”, son adjetivos frecuentes para definir a la persona competente.

También en el siglo XV, surge el concepto de *competir* con el significado de “pugnar con..., rivalizar con..., contender con...”, originando los sustantivos *competición*, *competidor*, *competitividad*, y por extensión al adjetivo *competitivo* (Corominas 2008).

Es necesario aclarar que para la palabra “competencia” se presentan varias acepciones. Según el Diccionario de la RAE (22ª edición, 2012), el término “competencia” proviene de la palabra latina “*competentia*”, y está asociada con el verbo “*competere*”, de donde se origina “competir” (por ello, decir “a competencia” es equivalente a decir “a porfía”). Por su parte, la palabra latina “*competere*”, significa literalmente “ir una cosa al encuentro de otra”, y se supone que estuvo relacionado con la formación de gladiadores (Mulder, Weigel y Collins, 2008). Por otro lado, la palabra “*competentia*” está relacionada con el adjetivo latino “*compētentis*” del que proviene el adjetivo “competente”.

Concepto de competencias

Richard Boyatzis en Argudín (2006) plantea que “Una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta, y debe demostrarse en algo observable, algo que una persona dentro del entorno social pueda observar y juzgar”. (p.1)

Las competencias exigen conocimientos, pero nunca se pueden dissociar de la acción. Por lo tanto, “Las competencias no son una cosa, esto es no hay ningún objeto al que podamos identificar como tal, sino que son una forma. Atendiendo a esta idea, las competencias vendrían dadas por la forma en que una persona logra configurar su mentalidad (estructura mental) para superar con éxito una determinada situación”. (Moya, 2007, p. 30).

En la educación, ya no se puede plantear la aplicación exclusivamente de conocimientos que permitan la aprobación de un currículo formal basado exclusivamente en saberes, sino que hay que aplicar, unas habilidades concretas en circunstancias concretas. Para Perrenoud (1999) la competencia es aquella “capacidad de actuar eficazmente en un

número determinado de situaciones, capacidad basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos” (p.7)

Fernández y Salinero (2006), plantean que las competencias son tomadas como “una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas, donde se combinan conocimientos (tácitos y explícitos), habilidades, actitudes y valores, con tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones” (p. 139)

El concepto de competencia debe ser tomado como un “saber hacer razonado”. Este saber puede vincularse al que sostienen Gallart y Jacinto (1997), al decir que las competencias son los conocimientos necesarios para la resolución de problemas, pero que no son mecánicamente transmisibles. Todos estos planteos llevan a concluir que las competencias no se mueven en el terreno de las reglas fijas que permiten ser aplicadas en las mismas situaciones; ni las situaciones son las mismas en sus características, ni siempre se aplican las competencias de la misma forma, pudiendo existir matices.

Ravela (2002, p. 11) manifiesta que “Una competencia es definida como la habilidad para enfrentar en forma satisfactoria demandas complejas en un contexto particular, mediante la movilización de recursos psicológicos cognitivos y no cognitivos”.

En esta definición se enfatiza que:

a) “los resultados que el individuo logra a través de acciones, decisiones o formas de comportarse, respecto a demandas externas relacionadas con su profesión u ocupación, su rol social o su proyecto personal”. Se destacan las competencias en relación con la capacidad del individuo para responder a los desafíos complejos que encuentra en la vida real.

b) “la estructura mental interna del individuo que involucra ‘conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, emociones, valores y ética, motivación’”. Las competencias no se reducen a un listado de habilidades para realizar determinadas cosas.

c) “los individuos no actúan en un vacío social. Las acciones siempre tienen lugar en un ambiente socio-cultural, en un contexto estructurado en múltiples campos (el político, el del trabajo, la salud, la familia), cada uno de ellos consistente de un conjunto estructurado de posiciones sociales organizadas dinámicamente alrededor de un conjunto dado de intereses y desafíos sociales”.

Una competencia es una acción situada, lo que significa que es inseparable del contexto o situación en la que se manifiesta. De esta manera una competencia está relacionada con ciertos desempeños que para nada se vinculan con la memorización y la rutina.

Las competencias se vinculan a las teorías del aprendizaje situado y a la Enseñanza para la comprensión (EpC) cuyo propósito pedagógico es desarrollar sujetos capaces de pensar por sí mismos, de actuar de manera responsable y de emplear sus conocimientos para resolver los problemas en la vida cotidiana.

La EpC tiene un enfoque didáctico desarrollado en el Project Zero (Universidad de Harvard), que posibilita un marco para enseñar a pensar. Poder pensar significa comprender en profundidad. Este enfoque didáctico concibe a la comprensión como la posibilidad de actuar flexiblemente con el conocimiento (David Perkins, 2001) La idea de comprensión incluye dos dimensiones: pensamiento y acción, dos aspectos de una misma cuestión, presentes en todo acto humano.

La EpC plantea que comprender consiste en poder realizar una diversidad de acciones o desempeños que demuestren que se entiende el tema y al mismo tiempo se tiene la capacidad de asimilar conocimientos y de aplicarlos creativamente. (Blythe, 1999). Los desempeños de comprensión son las acciones en los cuales el alumno aplica lo que sabe de manera novedosa. Para Perkins, “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe” (1999, p.70)

Se destaca que en la teoría de la EpC, la valoración se realiza de manera continua a través de los desempeños y cuando se evalúa por competencias no se la evalúa por sí sola, sino que requiere hacerlo a través de la acción. En este sentido se hace evaluación de competencias cuando se evalúa en contexto, entendiendo por contexto los instrumentos simbólicos, procedimientos o herramientas mediadoras que hacen posible la ejecución de una tarea específica.

Monereo y Pozo (2007) plantean una definición psicológica y establecen una diferencia entre competencia y habilidad. La habilidad es la capacidad que permite ser eficiente en el desempeño de una tarea, mientras que la competencia lleva a ser eficiente, si se dan ciertas condiciones. El autor señala:

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos. (p. 13)

Relacionar las capacidades y las habilidades en educación, exige colocar a estos términos en relación con las estructuras del conocimiento. Aplicar las competencias supone una acción mucho más compleja que el tradicional saber academicista, pues es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos (Perrenoud, 1999). Los modelos de recursos que el individuo va generando y elaborando, no se construyen a través de la memorización, sino que son la suma de las distintas situaciones vividas y de una postura reflexiva sobre la acción realizada.

Son muchas las definiciones encontradas en la bibliografía del tema, por lo tanto, es complejo seleccionar aquellos conceptos de competencia que se consideren relevantes ya que no se encuentra una acepción consensuada en el mundo de la educación y de la formación. Zabala y Arnau (2007) recogen distintos tipos de definiciones, identificadas según se refieran al ámbito profesional o al educativo, destacándose la definición de competencia que realizan ambos autores, acotando y contextualizando el objeto de estudio a la educación: “Es la capacidad o habilidad (*Qué*) de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas (*Para qué*), de forma eficaz (*De qué manera*) en un contexto determinado (*Dónde*). Exige movilizar actitudes, habilidades y conocimientos (*Por medio de qué*) al mismo tiempo y de forma interrelacionada (*Cómo*)”. (pp. 43-44)

La siguiente definición, se destaca por acotar y contextualizar el objeto de estudio a la educación. A través de ella se muestran los elementos que caracterizan una competencia básica: elemento curricular, núcleo referencial para otros desarrollos más concretos, integradora de contenidos varios, coherencia vertical y horizontal e interdependencia entre conceptos y actitudes:

Suponen, por su complejidad, un elemento de formación al que hay que acercarse, de manera convergente (desde distintas áreas, materias y módulos) y gradual (desde distintos momentos y situaciones de aprendizaje – cursos, etapas, niveles-). De esta manera, se reconoce su carácter integrador sobre distintos tipos de contenido (no son

habilidades o destrezas específicas) y constituye un factor nuclear para el desarrollo de propuestas globalizadoras o interdisciplinarias. (Escamilla, Lagares & García Fraile, 2006, p. 112).

Los autores desvinculan la competencia de la simple destreza. Señalan que la competencia básica entendida como referente global será desarrollada a través de competencias generales (objetivos y capacidades vinculadas al hacer) que, a su vez, se irán concretando en competencias específicas, cuya definición se llevará a término mediante las áreas / materias y en los plazos determinados.

Delimitación de las competencias

Para Spencer y Spencer (1993) citado por De Miguel (2005, p. 22) una competencia es “una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación”. Se considera a la competencia como un potencial de conductas adaptadas a una situación. Surge como una característica subyacente, porque la competencia es de arraigo profundo en la personalidad del estudiante, que puede predecir su comportamiento en una amplia variedad de situaciones académicas o profesionales; está causalmente relacionada porque puede explicar o predecir su futuro desempeño profesional; mientras que al estar referido a un criterio significa que la competencia predice la actuación suficiente o deficiente del estudiante utilizando un estándar de medida específico.

Las características subyacentes a las competencias son de diferentes tipos, y se pueden identificar:

- Los *motivos* son aquellas cosas que un estudiante piensa de modo consistente o quiere como causa de determinada acción. Cuando un estudiante asiste a clase, realiza una práctica en el laboratorio o prepara un examen, lo hace para lograr metas tales como aprobar una materia, dominar determinadas habilidades o satisfacer una necesidad personal (también permiten el reconocimiento, la amistad, la pertenencia a un grupo, etc.). De estos motivos el estudiante puede ser consciente en mayor o menor grado.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

- Los *rasgos de la personalidad* son características que se manifiestan físicamente y que suponen respuestas consistentes a situaciones o informaciones. Los estudiantes muestran diferentes tiempos de reacción ante una pregunta o la situación planteada por un problema; lo que lleva a que presenten diferentes grados de iniciativa ante las sugerencias y demandas que le plantea el docente o los compañeros.
- El *autoconcepto* refleja las actitudes, los valores o la propia imagen del estudiante. Hay estudiantes que se consideran líderes mientras que otros prefieren pasar desapercibidos; hay estudiantes que anteponen una calificación a cualquier cosa, en tanto que otros valoran de un modo preferente el compañerismo o el reconocimiento del grupo; hay estudiantes que muestran una actitud apática ante determinadas materias o situaciones mientras que otros tienen una actitud de clara colaboración.
- El *conocimiento* es la información con que cuenta una persona sobre áreas más o menos específicas de un contenido. Esos conocimientos pueden estar referidos a conceptos, hechos o procedimientos ligados a las materias que estudian.
- La *habilidad* es la destreza o capacidad del estudiante para desarrollar una cierta actividad física o mental. Por ejemplo, un estudiante puede tener la habilidad para jugar un deporte u otro.

Las dos últimas características de la competencia (conocimiento y habilidades) son la parte más visible y fácil de identificar en los estudiantes, mientras que las tres primeras (motivos, rasgos y autoconcepto) representan la parte menos visible pero más profunda y central de la personalidad.

Elementos que integran las competencias

Las competencias son construcciones que resultan de la combinación de varios recursos, lo que implica, en ocasiones, que la relación del término competencia con otros que le son afines, sirvan para interpretar que se habla de lo mismo. De todas maneras, cada elemento tiene su propia identidad y no deben confundirse (Salvador, 2004 & Tobón, 2004):

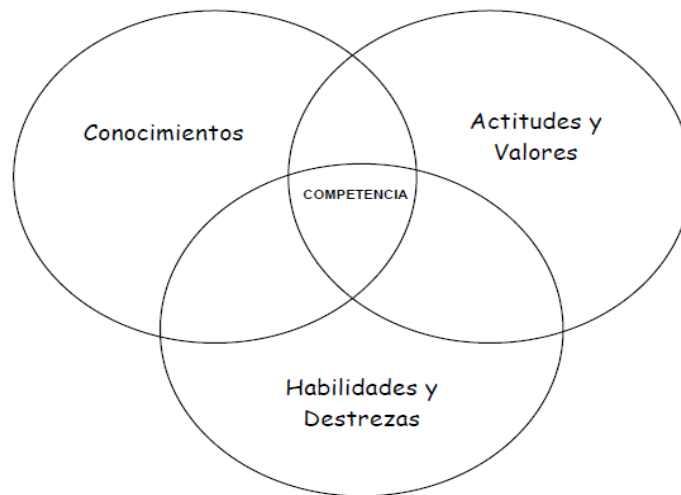
- Actitudes: Son aquellas predisposiciones de origen mental o físico sobre las que el individuo se apoya para dar respuesta a los estímulos que se le presentan. Son adquiridas de forma consciente o inconsciente, se apoyan en experiencias anteriores, suelen ser estables y no se observan de manera directa. “El ser humano posee actitudes, debido a la propia necesidad de dotar de significación su comportamiento, reflejando algunos factores de su personalidad; de esta manera, se da a conocer e interacciona con los demás, con sus cualidades y defectos” (Salvador, 2004, p. 34).
- Conocimientos: Son el conjunto de nociones a los que tradicionalmente se les considera como los contenidos necesarios para un buen aprendizaje. En la actualidad se advierte que estas nociones teóricas, resultan insuficientes para el óptimo desarrollo del individuo, lo que exige sumarle otros conocimientos de carácter más pragmático tales como los procedimientos y las destrezas, o conocimientos actitudinales (valores, normas, actitudes).
- Destrezas: La destreza se presenta como “una habilidad psicomotora o manual, que no siempre requiere un alto grado de cognición” (Salvador, 2004, p. 399). Las destrezas implican un mayor nivel de acción que de cognición, y su desarrollo se afianza en la práctica continuada, produciendo un dominio psicomotor en el uso de instrumentos o procesos. Son la parte visible de las competencias y necesarias para su aplicación. La sustancial diferencia es, que las destrezas se convierten en procedimientos mecánicos, mientras que las competencias integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de los objetivos. (Fernández y Salinero, 2006, p. 138).
- Habilidades: Son cualidades que permiten demostrar el dominio adquirido por una persona para resolver eficazmente una actividad. Hay dos tipos: psicomotor (montar en bicicleta, dibujar) y mental (lectura, escritura, el ingenio verbal, la fluidez comunicativa). Si las destrezas se convierten en algo mecánico, las habilidades integran, además, un componente cognitivo.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

- Valores: Señala Mallart en Salvador (2004) que “los valores son cualidades que consiguen que alguna persona o cosa sea apreciada” (p. 666). Y continúa diciendo: “Son entidades objetivas, apreciadas o valoradas por un sujeto o, quizá también, referidas a él mismo. Cuando un sujeto posee este valor, él mismo se convierte en estimable para el resto de las personas y grupos”. (Ibid. 2004, p.666).

Todos los elementos se interrelacionan e interactúan entre sí. (Fig. 2)

Figura 2: Componentes de la competencia



Adaptado De Miguel (2005)

Características del concepto de competencia

Del análisis del concepto de competencia se identifican sus características relevantes (Fernández y Salinero, 2006, pp. 140-141):

- Aplicación: las competencias se manifiestan en desempeños contextualizados en torno a la resolución de problemas. Son un conocimiento o habilidad derivado de un aprendizaje significativo, ligado a ciertos desempeños que van más allá de la memorización o la rutina.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

- **Carácter dinámico:** las competencias no se agotan en un momento dado, sino que su dominio suele tener una progresión a lo largo de la vida (Sarramona, 2005, p. 203).
- **Carácter transversal:** las competencias se logran mediante la actuación coordinada de diversas materias y docentes. Ello se explica que son de naturaleza aplicativa, para resolver situaciones o problemas, los cuales no son abarcables desde una única disciplina. (Sarramona, 2005, p. 203).
- **Complejidad:** las competencias no consisten en la simple adquisición y aplicación de las capacidades cognoscitivas, afectivas y psicomotrices de manera aislada. Sino que son la integración de estos componentes en estructuras complejas que tienen una finalidad determinada, dentro de los diferentes ámbitos de la vida individual, social y profesional. Toda competencia expresa una síntesis del desempeño de una persona en sus espacios vitales.
- **Contextualización:** las competencias se forman en interacción con los contextos. Éstos las requieren y posibilitan todos los recursos necesarios para su obtención, generando que las personas sientan la necesidad de adquirirlas. Y es así que al construir las competencias desde su propia perspectiva, cambian los entornos. Por lo tanto, los contextos actúan sobre las personas y las personas actúan sobre los contextos, estableciéndose así una interdependencia.
- **Idoneidad:** es la capacidad de actuar en relación con determinados requerimientos, que se traducen en normas o estándares establecidos. Se trata de la capacidad de realizar las actividades que demanda la situación conforme a los niveles de desempeño esperados.
- **Integración:** las competencias coordinan intenciones, (el interés por hacer las cosas mejor), acciones (fijación de objetivos, responsabilidad sobre los realizados) y resultados (mejora en la calidad y en la productividad) (Tobón y Fernández, 2002, p. 55).
- **Interdependencia:** no hay competencias puras, puesto que ellas se entrelazan compartiendo conocimientos, habilidades y actitudes.
- **Procesamiento de la información:** las competencias constituyen una manera de organizar la información, posibilitando llevar a cabo una actividad o un trabajo, así como resolver un problema particular.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

- Resolución de problemas: se presentan dos tendencias: una se centra en la utilización contextual de estrategias y procedimientos y la otra apunta a resolver problemas aplicando las habilidades generales. Ambas tienen implicaciones pedagógicas. En la primera se enseña a resolver problemas en un contexto específico y en la segunda se enseña a resolver problemas con aplicación en múltiples contextos.
- Transferencia: las personas poseen competencias en el momento en el cual pueden transferir los conocimientos, habilidades y actitudes a la resolución de nuevos problemas.

Las competencias en la educación

Los sistemas educativos han recorrido cuatro momentos históricos hasta llegar al enfoque de las competencias (De Ketele, 2008):

- Conocer es tener conocimiento de los textos clásicos y comentarlos.
- Conocer es asimilar los resultados de los descubrimientos científicos y tecnológicos.
- Conocer es demostrar el dominio de objetivos traducidos en comportamientos observables.
- Conocer es demostrar su competencia.

En el ámbito educativo, el término competencia, viene adquiriendo relevancia en los últimos años, como consecuencia de toda una normativa desarrollada por los organismos internacionales (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.), cuyos estudios reflejan que el rendimiento cuantitativo que los sistemas educativos vienen imponiendo es significativamente insuficiente, siendo necesario un cambio radical hacia un rendimiento cualitativo. Tal idea comienza a desarrollar un currículum basado en el aprendizaje de competencias básicas, que se relacionan con la vida y cuyo fin es el de permitir que cada persona viva integrada en la sociedad que habita.

Fernández March (2006) considera que las diferentes metodologías son el vehículo mediante el cual los estudiantes desarrollan las competencias. Por lo que no debe descuidarse “que no existe un único mejor método o camino, sino que el mejor método

será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática, siendo conscientes que si queremos lograr ser eficaces en el aprendizaje debemos establecer criterios sobre el volumen de información y/o conocimiento que han de manejar nuestros estudiantes”. (p. 43)

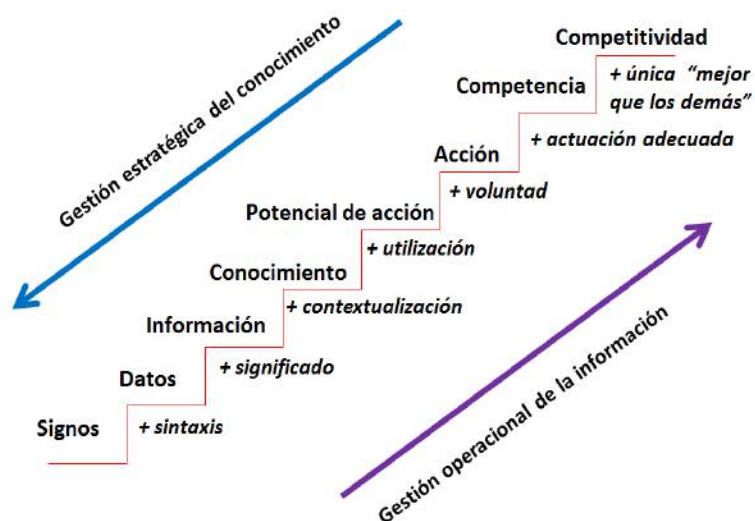
El modelo de las competencias muestra determinados rasgos, que le proporcionan una mayor eficacia para dar respuesta a los nuevos desafíos a los que se enfrenta (Fernández March, 2006):

- En cuanto al aprendizaje, se pasa del enseñar al aprender, especialmente, enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida.
- Se centra en el aprendizaje autónomo del estudiante, con la tutoría de los docentes.
- Los resultados del aprendizaje se expresan en términos de competencias genéricas y específicas.
- El proceso de enseñanza y de aprendizaje es un trabajo de cooperación entre docentes y estudiantes.
- Se hace imprescindible una nueva definición de las actividades de aprendizaje y de enseñanza.
- La organización del aprendizaje es nueva: módulos y espacios curriculares multidisciplinares y transdisciplinares, al servicio del plan de estudios.
- La evaluación se integra con las actividades de aprendizaje, consiguiéndose así una revaloración de la evaluación formativa- y continua y una revisión de la evaluación final y certificativa.
- Las TIC y sus posibilidades para el desarrollo de nuevas formas de aprender adquieren relevancia en este modelo.

Las competencias se encuentran en un nivel superior al de las habilidades, el conocimiento o la información. Al jerarquizar, se comprueba en la “escalera del conocimiento” (Fig.3), la secuencia por orden de importancia de cada uno de ellos. Se parte de lo simbólico, que es lo más elemental y se llega hasta la competencia, que se sitúa en la cima.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Figura 3: La escala del conocimiento.



Adaptado de North (2001)

La eficacia de las competencias puede orientar una nueva forma de enseñanza, o una mejora de la calidad educativa, sin dejar de lado, los beneficios que le podrán aportar al educando. De esta manera, tenemos en cuenta la definición de Monereo (2007), al decir que una competencia es “un conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve” (p. 16). Este autor parte del encadenamiento de estrategias que según el nivel de complejidad cognitiva de éstas, permiten hacer una lectura del contexto, para así, poder resolver los problemas planteados.

Es desde este enfoque, basado en las competencias, que subyacen los nuevos principios pedagógicos (Pérez Gómez, 2007, p. 23):

- “La pretensión central del dispositivo educativo no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.
- El objetivo de los procesos de enseñanza no es de que los estudiantes aprendan las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales, sus esquemas de pensamiento.
- Provocar aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

- El desarrollo de las competencias básicas requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas. Vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.
- La organización espacial y temporal de los contextos debe contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.
- Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de competencias básicas y para aprender a aprender.
- La estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y las vivencias.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.
- La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de importancia. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con los aportes ajenos y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo.
- El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el estudiante se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentarse, y volver a probar.
- La evaluación educativa del rendimiento de los estudiantes ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación.
- La función del docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje”.

Tipos de competencias en educación

El término competencia, originario del campo profesional, genera dificultades al aplicarse en el ámbito de la educación. No hay claridad en la identificación de los tipos

de competencias, ya que se presentan tantas clasificaciones así como autores que las definen.

En este trabajo, se tienen en cuenta aquellas que están vinculadas a la enseñanza (Díaz, Barriga, 2006 y Garagorri, 2007) y se destacan cuatro tipos:

1. **Competencias genéricas:** Son aquellas que deben formarse en la educación básica, como instrumento de acceso general a la cultura. Las competencias que la integran son: lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico y natural, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, iniciativa y autonomía personal.

Presentan los siguientes aspectos:

- a. Son procesos que nunca concluyen, adquirida la competencia lectora, por ejemplo, no se puede concluir que está finalizada su adquisición. Al contrario, será la base de un posterior y progresivo perfeccionamiento.
 - b. Su grado de generalidad es tan amplio que impiden definir un plan de estudios concreto. Se intenta resolver mediante el establecimiento de indicadores, pero para Díaz Barriga, A. (2006) “significan un retroceso en el enfoque por competencias” (p. 23) porque se conciben como “objetivos conductuales” planteados como resultados esperados obtenidos de la aplicación de una competencia en un enunciado evaluativo.
2. **Competencias disciplinares:** Surgen de la necesidad de desarrollar los conocimientos y habilidades vinculados a una disciplina. Estos procesos de pensamiento son más complejo que la retención de conocimientos. Es un aprendizaje de conceptos, pero también de procedimientos necesarios para organizar la secuenciación de ordenamiento mental de la información.
 3. **Competencias transversales:** Son aquellas que requieren de la unión de saberes y habilidades procedentes de varios campos de conocimientos. Son de dos tipos:
 - a) Profesionales: convergen los conocimientos y habilidades que un profesional

necesita para la atención de las situaciones que se le presenten en el ámbito de los conocimientos que ha adquirido.

b) **Actitudinales:** requieren el manejo de la información y de ciertas habilidades específicas, sumado al desarrollo de una actitud (medio ambiente, derechos humanos, democracia, etc.).

4. **Competencias específicas:** Son las que se aplican a una situación o a un conjunto de situaciones en un contexto particular. Estas competencias se refieren al saber hacer, ya que consisten en una serie de actos observables, esto es, de comportamientos específicos. Aplicadas a la educación, son las relacionadas con cada área temática.

Formas del saber implicados en las competencias

En el aprendizaje por competencias se logra una formación de carácter integrador, en el que se identifican tres formas del saber:

- *Saber teórico* (conocimientos)
- *Saber práctico* (habilidades y destrezas)
- *Saber ser* (actitudes)

La competencia no se presenta simplemente como un saber hacer práctico en el que se manifiestan habilidades concretas. El individuo deberá afrontar las tareas y situaciones haciendo uso de los conocimientos, informaciones, procedimientos, técnicas y competencias más específicas, ejerciendo en la práctica los tres tipos de saberes. De la interrelación de esos saberes surgirá la competencia. De esta manera, no es una simple transferencia de conocimientos sino que la persona que actúa, deberá aplicar muchos conocimientos, capacidades (adquiridas e innatas), actitudes personales, estrategias, recursos conocidos, etc., que han de hacer sinergia para salir al paso de situaciones problema. (Marco, 2008).

De Ketele (2008), incluye un cuarto saber:

El *saber estar* establece la manera para asentarse como persona y, por tanto, designa las actividades por las cuales se manifiesta, no sólo mediante la forma de aprender de la propia persona (el “concepto de sí mismo”), de los otros, de las situaciones generales, sino también su manera de reaccionar y actuar ante la vida. El *saber estar* está íntimamente ligado a un sistema de valores y de representaciones interiorizadas que se han forjado a lo largo del tiempo a través de las experiencias vividas en la familia, en la escuela y en contacto con el entorno. (p. 8)

Este *saber estar* es complementario, pasando en la mayoría de las situaciones por el aprendizaje de saberes y del saber hacer. Por ejemplo, “tener la costumbre de presentar un trabajo correctamente implica un conocimiento de lo que es un trabajo bien presentado y, a la vez, que ese saber se haya convertido en un comportamiento habitual, en un saber estar”.

Para alcanzar esos saberes, la educación deberá de estructurarse alrededor de cuatro aprendizajes fundamentales que durante la vida de una persona resultarán ser los pilares del conocimiento (Delors, 1996, pp. 91-103):

1. Aprender a conocer

Este aprendizaje, se puede enfocar de dos maneras: 1) como medio, consiste en un conocimiento suficiente del mundo que rodea a la persona para vivir en él con una cierta dignidad, desarrollando sus capacidades profesionales y de comunicación. 2) como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir.

La compleja sociedad actual imposibilita el conocimiento pleno de las cosas. Sin embargo, se presentan como compatibles en el individuo la existencia de una cultura general con una especialización. El exclusivo interés en una parcela del saber puede provocar una falta de cooperación entre disciplinas que una formación cultural evita, al producir sinergias entre ellas. (Delors, 1996)

Aprender a conocer implica aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento:

- La atención, le corresponde al individuo una especial selección y profundización de la información captada, en la sociedad actual.

- La memoria, debe ser cultivada como un proceso asociativo, antes que un automatismo, siendo selectivo en los aprendizajes memorísticos.
- El ejercicio del pensamiento, debe abarcar lo concreto y lo abstracto.

El proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias. En este sentido, se entrelaza de manera creciente con la experiencia del trabajo, a medida que éste pierde su aspecto rutinario. Puede considerarse que la enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida, no sólo en el empleo, sino también al margen de él. (Delors, 1996, p. 99)

El *aprender a conocer* desde la educación exige que los estudiantes aprendan a pensar y generen procesos creativos y reflexivos que les permita cuestionarse la información recibida. Los estudiantes adquieren competencia cuando buscan, seleccionan, tratan la información y, por último, cuando son capaces de llegar a aplicar el conocimiento que han adquirido durante el proceso. (Arce, 2007).

2. Aprender a hacer

En la actualidad, se ha sustituido el trabajo humano por máquinas, exigiendo mayor fijación en el aspecto cognitivo de la tarea. El *aprender a hacer* se ha transformado en una complejidad en la transmisión de prácticas rutinarias y los aprendizajes son el reflejo de ello.

En este contexto, el concepto de cualificación personal es sustituido por la competencia. Las tareas físicas se dejan de lado y se pasa a las tareas de carácter intelectual (control de la máquina, el mantenimiento y la supervisión), tareas de diseño, estudio y organización. El trabajo se “desmaterializa” dado que las máquinas son más “inteligentes”. Ya no se busca en el trabajador una cualificación determinada, a lo que se le suma que debe de poseer un conjunto de competencias de comportamientos sociales, aptitudes para trabajar en equipo, capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. También se tienen en cuenta las cualidades subjetivas innatas o adquiridas, denominadas “*saber ser*”: la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos.

El *aprender a hacer* desde la educación, exige de los estudiantes la adquisición de un conocimiento global y contextualizado de los temas, integrando todos los aprendizajes y relacionando los contenidos de todas las áreas, concibiéndolos como transferibles a

otras situaciones y contextos. “Así, aprenderán a afrontar las incertidumbres propias del conocimiento y asumirán que la solución de unos problemas genera otros” (Arce, 2007, p. 14). Hay que considerar, las palabras de Brooks Adams (citado por Perrone en Stone, 1999, “sabiendo que no se le puede enseñar todo a un niño, es mejor enseñarle cómo aprender” (p. 41):

3. Aprender a convivir

En la sociedad actual existe la competitividad, principalmente en la actividad económica, provocando grandes tensiones de poder entre los individuos. Para disminuir estas situaciones, la labor educativa, debe de orientar y generar necesidades de comunicación y de vínculos entre los integrantes de los distintos grupos, propiciando el desarrollo y la participación de proyectos comunes.

Para *aprender a convivir*, la educación deberá transmitir a los estudiantes la necesidad de su participación activa en un mundo globalizado, interrelacionado y cambiante. El estudiante competente deberá comprometerse a mejorar la calidad y sostenibilidad de su entorno, tanto social como natural, y a ser solidario con los demás seres humanos (Arce, 2007).

4. Aprender a ser

Se debe contribuir a que los individuos desarrollen un pensamiento autónomo y crítico y que puedan elaborar juicios propios, favoreciendo su independencia y la toma de decisiones en las distintas circunstancias de su vida y de la vida.

En una sociedad tecnológica y deshumanizada, la imaginación y la creatividad son amenazadas por las conductas individuales y estandarizadas, por lo que la educación deberá presentar oportunidades de descubrimiento y experimentación (estéticas, artísticas, deportivas, científicas, culturales y sociales).

Delors (1996), sostiene que:

En la escuela, el arte y la poesía deberían recuperar un lugar más importante que el que les concede, en muchos países, una enseñanza interesada en lo utilitario más que en lo cultural. El afán de fomentar la imaginación y la creatividad debería también llevar a revalorizar la cultura oral y los conocimientos extraídos de la experiencia del niño o del adulto (p. 107)

Desde la educación se puede *aprender a ser*, a través de la formación de ciudadanos éticos, capaces de ser y sentirse autónomos en el ejercicio de la reflexión y la práctica democrática, afrontando retos y responsabilizándose de sus propios actos. “Saber ser y sentirse bien facilitará al alumnado la motivación para aprender a lo largo de toda la vida”. (Arce, 2007, p. 14)

Una educación centrada en competencias

No se debe plantear la educación centrada en un enfoque por competencias desde una postura de ruptura, puesto que llevaría a descalificar las prácticas empleadas. Más que de ruptura hay que hablar de continuidad y de evolución.

Lessard entrevistado por Luengo, Luzón y Torres (2008, p. 15) plantea que “una política educativa tiene el derecho de prescribir, pero a partir de ahí, hay que reconocer que hay un inmenso trabajo de construcción de nuevas prácticas o, al menos, de evolución de las prácticas existentes, de racionalización y de modelización (...)” Hay que considerar a que posiblemente no se llegue a implantar realmente un modelo basado plenamente en competencias, sino que los currículos efectivos oscilen entre las perspectivas tradicionales y los enfoques basados en competencias.

La incorporación de un modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje, se debe desarrollar a través de cuatro componentes:

- a. Filosófico: Implica dar respuesta al para qué de la educación. Se pretende la formación de sujetos integralmente desarrollados. Profesionales que muestren desempeños competentes y pertinentes con la problemática social y productiva que promuevan el desarrollo de la sociedad. Este modelo, considera que todo ser humano tiene un gran potencial a ser desarrollado cuando muestra interés por aprender, sustentándose en los cuatro pilares para la educación que propone Delors (UNESCO, 1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.
- b. Conceptual: este modelo educativo se apoya en un enfoque holístico que enfatiza el desarrollo constructivo de habilidades, de conocimientos y actitudes que permitan a los alumnos insertarse adecuadamente en la estructura laboral y adaptarse a los cambios y reclamos sociales. (Marín, 2003). Desde esta postura

las competencias son un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que se expresan mediante desempeños relevantes que dan solución a la problemática social, generando necesidades de cambio y de transformación. Implican un saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser; que con creatividad se pueden trasladar a cualquier contexto laboral o productivo.

- c. Psicopedagógico: enfatiza una práctica educativa centrada en el aprendizaje, la que trasciende la docencia centrada en el estudiante y en la enseñanza. Docente y estudiante adquieren nuevos roles. El estudiante construye el aprendizaje a través de la interacción con la información, asumiendo una actitud crítica, creativa y reflexiva que le permite ir aplicando lo que aprende en las situaciones diarias; por lo que se le considera un autogestor de su propio aprendizaje. El docente es el responsable de propiciar los ambientes de aprendizaje.
- d. Metodológico: guía el diseño del modelo desde una perspectiva flexible. Un currículo flexible parte de que la educación debe centrarse en el aprendizaje, con la participación directa y activa del estudiante en el diseño y en los procesos formativos, promoviendo el docente la investigación y el trabajo interdisciplinario como formas didácticas idóneas (Soto, 1993).

La educación por competencias es una labor conjunta de todo el profesorado, ya que las competencias transversales son comunes en todas las áreas. El docente de un área no puede limitarse a explicar sus contenidos sin vincularlos a los aspectos de otras áreas. El aprendizaje de los contenidos actitudinales y procedimentales comunes a las diferentes áreas, es imprescindible.

Si en la educación de un niño es importante el triángulo formado por familia-escuela-sociedad, ahora será determinante. Se genera una corresponsabilidad de estos tres vértices, delimitando las obligaciones y responsabilidades que le son propias a cada uno de ellos (Arce, 2007) y, para que exista una coordinación que desemboque en el logro de las competencias por el estudiante (Garagorri, 2007). Para que se logren los objetivos, entre la familia y la escuela se deberá mantener el diálogo continuo, que permita la colaboración en una construcción permanente. La construcción de una relación equilibrada con los padres, basada en la “estima recíproca”, permitirá que los docentes impliquen a las familias en la construcción de los conocimientos (Perrenoud, 2004).

OCDE: Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)

El Proyecto DeSeCo se inicia en el año 1997 y culmina en el 2005, realizado con el acuerdo de expertos, analistas políticos y la contribución de los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y es el marco que permite la identificación de competencias clave (Rychen y Salganik, 2000), así como el refuerzo y el complemento de otros estudios internacionales, en particular el International Adult Literacy Survey (IALS), el Programme for International Student Assessment (PISA), y el Adult Literacy and Life Skills (ALL) (Rychen, 2002). De esta manera se constituye en una referencia para los futuros trabajos internacionales en materia de competencias de los jóvenes y los adultos dentro de la OCDE.

El proyecto DeSeCo, referente básico del enfoque comprensivo de las competencias básicas, entiende éstas como:

“(...) la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.”
(OCDE, 2005, p. 5)

¿Qué competencias se necesitan?

Actualmente, las sociedades demandan que los individuos se enfrenten a la complejidad de la vida. Estas demandas exigen a los individuos a adquirir competencias clave. La definición de estas competencias, permitirá evaluar a los jóvenes y adultos y comprobar si están preparados para enfrentar los desafíos de la vida compleja, así como identificar las metas transversales de los sistemas educativos y de aprendizaje para la vida.

DeSeCo ha subrayado la importancia y la necesidad de las competencias desde una perspectiva holística e interdisciplinar. Señala Rychen (2002) que las competencias han sido definidas y seleccionadas, teniendo en cuenta su potencial de contribución al desarrollo social, a la cohesión y a la justicia, así como para el bienestar personal.

Hay que destacar que las competencias están acordes con los principios propuestos por los derechos humanos y los valores democráticos, proporcionando a los individuos la

capacidad de una vida plena, y no son incompatibles con la diversidad social e individual. (Rychen y Salganik, 2000).

La definición y selección de las competencias depende de factores contextuales y está influenciada por aquellas ideas que las sociedades valoran, así como por lo que los individuos, grupos e instituciones dentro de esas sociedades consideran que es importante. (Rychen, 2002).

La OCDE (2005) plantea que: “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular”. (p. 3)

El encare de esta definición está orientado hacia una demanda funcional (externa), que permite llevar a cabo con éxito las demandas individuales o sociales, en la realización de una tarea. También implica el complemento de una estructura mental (interna) (habilidades, destrezas y actitudes) vinculada al individuo (Marco, 2008).

DeSeCo define las competencias como complejos conjuntos integrados por conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que son puestas en acción por cada individuo o grupo, en un particular contexto con la intención de afrontar los requerimientos de cada situación. (Pérez Gómez, 2007). Por lo tanto, es la capacidad de pensar la que facilita la configuración de los distintos componentes de la competencia, actuando como dinamizador de los distintos factores psicológicos que la configuran (conocimientos, valores, sentimientos, etc.)

DeSeCo identifica un conjunto de competencias clave, con una funcionalidad y finalidad determinadas (OCDE, 2005):

- Contribuir a resultados valiosos para las sociedades e individuos: las competencias deben aportar beneficios tanto económicos como sociales.
- Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos: deben ser aplicables a múltiples áreas de la vida. “Así, ciertas áreas de competencia son necesarias tanto en el mercado laboral, como en las relaciones privadas, en participación política; estas competencias transversales son las que se definen como clave” (OCDE, 200, pp. 6-7).

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

- Ser relevante tanto para los especialistas como para todas las personas: no sólo tienen un uso específico para un oficio, sino que deberán ser de beneficio de las competencias transversales que todos deberán aspirar a desarrollar y mantener.

El concepto de competencia clave que DeSeCo proyecta se enfoca en dos aspectos (Rychen, 2002, p. 4):

1. hacia un nivel individual y social, de modo que se logre éxito en la vida, y pueda contribuir al buen funcionamiento de la sociedad.
2. es necesario que sean relevantes para la participación en cualquier aspecto de la vida y no se limiten solo al mercado de trabajo.

Las competencias clave están interrelacionadas y son más importantes tomadas como conjunto que como competencias individuales, porque “en cualquier contexto, se puede aprovechar más de una competencia. De hecho, cualquier situación o meta puede demandar una constelación de competencias, configuradas de manera diferente para cada caso particular”. (OCDE, 2005, p. 8). O sea, en el conjunto de competencias importa la manera en que se relacionan entre sí, más que su importancia individual (Moya, 2007). Las competencias se desarrollan mediante la acción y la interacción en contextos de educación formal e informal. Es cierto que el centro educativo es la institución que busca plantear situaciones de enseñanza y de aprendizaje, pero no hay que dejar de lado, las otras instituciones que son responsables en el desarrollo de las competencias: la familia, el lugar de trabajo, los medios de comunicación, las organizaciones culturales y religiosas, etc. (Rychen, 2002; Rychen & Salganik, 2000).

Se presentan tres categorías de actividades de aprendizaje:

- El aprendizaje formal: se desarrolla en los habituales centros de educación y formación, e implica la obtención de titulaciones y cualificaciones reconocidas.
- El aprendizaje no formal: se desenvuelve en paralelo a los sistemas de educación y formación, no otorga titulación. Se adquiere en el lugar de trabajo, en actividades de organizaciones y grupos sociales o a través de servicios que completan los sistemas formales (cursos de arte, música o deportes).

- El aprendizaje informal: no es necesariamente intencionado, lo que lo diferencia de los anteriores, pudiendo esto hacer que no se reconozca como positivo para sus conocimientos y aptitudes.

El aprendizaje formal es el que responde a las exigencias de la institución educativa. Sin embargo, para dar respuesta a un aprendizaje a lo largo de la vida, parece integrarse mejor desde los aprendizajes no formal e informal. El aprendizaje no formal, al quedar fuera de las instituciones educativas tradicionales no suele considerarse un aprendizaje “de verdad”, ni entre los individuos ni entre el mercado laboral. Por otro lado, el aprendizaje informal es la forma más antigua de conocimiento, sobre todo durante la primera infancia.

Clasificación de competencias clave

El Proyecto DeSeCo, en su marco conceptual de las competencias clave, las clasifica en tres amplias categorías, según el contexto, y cada una se integra por una serie de competencias:

- 1) los individuos pueden usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente, las que necesitan comprender para adaptarlas a sus propios fines.
- 2) en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan comunicarse unos con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es necesario interactuar en grupos heterogéneos.
- 3) los individuos necesitan tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situarlas en un contexto social y actuar de manera autónoma.

DeSeCo presenta una perspectiva holística de las competencias clave, agrupándolas en tres categorías: actuar de manera autónoma, utilizar herramientas o recursos de manera interactiva y funcionar en grupos socialmente heterogéneos. (Fig. 4) El desarrollo de estas tres categorías se puede apreciar en el siguiente esquema:

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Figura 4: DeSeCo, categorización de las competencias clave

Competencias claves para el éxito en la vida y el buen funcionamiento de la sociedad	
Pensamiento crítico y enfoque holístico e integrado	Actuar de manera autónoma <ul style="list-style-type: none">• Capacidad para defender y afirmar sus derechos, sus intereses, sus responsabilidades, sus límites y sus necesidades.• Capacidad de concebir y de realizar proyectos de vida y proyectos personales.• Capacidad de actuar en el conjunto de la situación / el gran contexto.
	Utilizar herramientas de manera interactiva <ul style="list-style-type: none">• Capacidad de uso del lenguaje, los símbolos y los textos de modo interactivo.• Capacidad de utilizar el saber y la información de manera interactiva.• Capacidad de uso de la (nueva) tecnología de manera interactiva.
	Funcionar (intervenir) en grupos socialmente heterogéneos <ul style="list-style-type: none">• Capacidad de mantener buenas relaciones con los demás.• Capacidad de cooperación.• Capacidad de gestionar y resolver conflictos.

Adaptado de OCDE (2006)

Estas categorías, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas, y forman la base para identificar y mapear las competencias clave. La necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente es fundamental en este marco de competencias. La reflexión involucra no sólo la habilidad de aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, también la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica.

Programme for International Student Assessment

El estudio PISA (Programme for International Student Assessment) es un proyecto comparativo de evaluación impulsado por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). Su objetivo principal se centra en averiguar el grado de

formación de los estudiantes en su etapa final de enseñanza obligatoria, en torno a los 15 años con el propósito de aportar información empírica que pueda favorecer la toma de decisiones políticas. Este proyecto, evalúa tres grandes áreas de conocimiento: lectura, matemáticas y ciencias.

El interés del estudio radica en el cambio de perspectiva con respecto a los procesos tradicionales de evaluación, PISA no trata de indagar el grado de aprovechamiento en estas materias, tal como la definen los currículos de los distintos países, tampoco tiene como cometido evaluar los programas existentes ni el trabajo de los docentes. Es una evaluación de los conocimientos y destrezas que cabe esperar en un estudiante que va a concluir la escolaridad obligatoria y puede, por tanto proseguir estudios no obligatorios o incorporarse al mercado laboral.

El carácter no curricular de PISA facilita la comparación de resultados entre los países participantes con independencia de la organización de las enseñanzas en cada país. Los resultados de la evaluación establecen qué competencias han logrado desarrollar los estudiantes a lo largo de un periodo educativo a punto de concluir. Por este motivo, a diferencia de otras evaluaciones no va a fijarse con antelación un criterio de suficiencia, sino que, a partir de los resultados, se describirán diferentes niveles de idoneidad que puedan servir para analizar aspectos que se consideren sustanciales desde el punto de vista tanto pedagógico como de política educativa.

Uno de los rasgos más novedosos que se observa en PISA es el concepto de alfabetización. El uso que de este término se hace en el proyecto sobrepasa el empleo habitual y clásico de alfabetización, en sentido lecto-escritor, para referirse a un tipo de formación capaz de suministrar a los estudiantes un bagaje intelectual suficiente para afrontar los retos de la vida real y de la edad adulta. Se define en cada una de las áreas en términos de conocimientos y habilidades necesarias para una participación social plena y no en términos de conocimiento curricular.

Competencias básicas de la enseñanza

En base al marco teórico establecido por DeSeCo, se establecen las ocho competencias básicas de la enseñanza:

- Competencia en comunicación lingüística.

Supone la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita y como instrumento de aprendizaje y de autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta, por lo que contribuye, a la creación de una imagen personal positiva y fomenta las relaciones constructivas con los demás y con el entorno. Aprender a comunicarse es establecer lazos con otras personas, acercarnos a otras culturas que adquieren sentido y provocan afecto en cuanto que se conocen. Esta competencia es fundamental para aprender a resolver conflictos y para aprender a convivir. Su adquisición supone el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

- Competencia matemática.

Esta competencia consiste en la habilidad para utilizar los números y sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y de razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones, para conocer más sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral. La adquisición de esta competencia supone aplicar destrezas y actitudes que permitan razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática, expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, integrando este conocimiento con otros.

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico en sus aspectos naturales y en los generados por la acción humana, de modo que facilite la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. Esta competencia implica la adquisición de un pensamiento científico-racional que permite interpretar la información y tomar decisiones con autonomía e iniciativa personal, así como utilizar valores éticos en la toma de decisiones personales y sociales.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

- Tratamiento de la información y competencia digital.

Son las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento. Incluye aspectos que van desde el acceso y selección de la información hasta su uso y transmisión en diferentes soportes, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse. La adquisición de esta competencia supone utilizar recursos tecnológicos para resolver problemas de modo eficiente y tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información de que se dispone.

- Competencia para aprender a aprender.

Supone, por un lado, iniciarse en el aprendizaje y, por otro, ser capaz de continuar aprendiendo de manera autónoma, así como buscar respuestas que satisfagan las exigencias del conocimiento racional. Implica admitir una diversidad de respuestas posibles ante un mismo problema y encontrar motivación para buscarlas desde diversos enfoques metodológicos. Es la gestión de las propias capacidades desde una óptica de búsqueda de eficacia y el manejo de recursos y técnicas de trabajo intelectual.

- Competencia social y ciudadana.

Esta competencia permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad cada vez más plural. Incorpora formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en sociedad, relacionarse con los demás, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos, por lo que adquirirla supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros. Implica comprender la realidad social en que se vive, afrontar los conflictos con valores éticos y ejercer los derechos y deberes ciudadanos desde una actitud solidaria y responsable.

- Autonomía e iniciativa personal.

Esta competencia se refiere a la posibilidad de optar con criterio propio y llevar adelante las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella, tanto en el ámbito personal como en el social o laboral. La adquisición de esta competencia implica ser creativo, innovador, responsable y crítico en el desarrollo de proyectos individuales o colectivos.

- Competencia cultural y artística.

Abarca conocer, apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas parte del patrimonio cultural de los pueblos. En definitiva, apreciar y disfrutar el arte y otras manifestaciones culturales, tener una actitud abierta y receptiva ante la plural realidad artística, conservar el común patrimonio cultural y fomentar la propia capacidad creadora.

Evaluación en competencias

La evaluación comprende un todo integral de los resultados del aprendizaje, cobrando un papel protagónico la evaluación formativa, cualitativa y procesual o continua, cuya finalidad es la consecución de la calidad de los aprendizajes mismos. Es necesario insistir, que la simple evaluación cuantitativa o medición de los aprendizajes, la asignación de una calificación a los saberes del estudiante, es totalmente insuficiente para los efectos de promover resultados auténticos de aprendizaje.

Se promueve un modelo de enseñanza y de aprendizaje basado en competencias, que plantea la necesidad de una evaluación acorde a las nuevas concepciones del proceso, o sea, a la incorporación de metodologías más activas. La mejora de la evaluación supone incidir previamente en lo qué se enseña y en cómo se enseña (Bolívar, 2007) y en el hecho de que se debe cambiar la evaluación para cambiar la Pedagogía (Perrenoud, 2008)

El desenvolvimiento efectivo de las competencias, depende de las oportunidades que se presenten para ponerlas en práctica, con un seguimiento y orientación que lleven a la reflexión y a la mejora de los aprendizajes. Por este motivo, Drummond, Nixon y Wiltshire en García y Gairín (2011, p. 1) manifiestan que un enfoque realmente efectivo de las competencias implica un programa estructurado y coherente a lo largo de todo un plan de estudios. Esto es difícil de lograr en la práctica.

Al considerar la teoría de Berdrow y Evers (2009), se plantea que la evaluación por competencias sigue tres niveles: nivel institucional, nivel de programas y nivel de cursos. La evaluación de las competencias a nivel institucional responde a que la institución asume el mandato de desarrollar una formación basada en competencias, originando programas que respondan a la demanda del contexto. Las programaciones atienden a la adquisición de las competencias transversales y específicas. (En nuestro sistema educativo esta decisión es imposible, ya que los centros educativos carecen de autonomía). El segundo nivel es el de los programas, el contexto de una asignatura, respondiendo de manera ajustada a las competencias previamente definidas. En este nivel se van haciendo más complejas desde los primeros cursos, en forma progresiva. El tercer nivel se encuentra en el desarrollo de los cursos, a partir de tópicos integrados en el contenido y la metodología. Estos niveles se dan en forma articulada y son interdependientes.

La evaluación de competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes a los estudiantes acorde a las competencias de referencia, previamente determinadas, mediante el análisis del desempeño en las tareas y los problemas pertinentes. Esto tiene como consecuencia, cambios en la evaluación tradicional, pues en este nuevo enfoque de evaluación los alumnos deben tener mucha claridad del para qué, para quién, por qué y cómo es la evaluación, de otra manera, no va a tener la significación necesaria para contribuir a la mejora de los aprendizajes. (Tabla 8) De esta manera, la evaluación debe plantearse mediante tareas y problemas lo más reales posibles, que impliquen curiosidad y reto (Tobón, 2010).

Hay que tener en cuenta los supuestos fundamentales para la evaluación por competencias: el primero asume que pueden establecerse estándares educativos; el segundo, es que los indicadores definidos pueden ser alcanzados por la mayoría de los

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

estudiantes; el tercero es que diferentes desempeños pueden reflejar los mismos estándares, y que los evaluadores pueden elaborar juicios consistentes sobre estos desempeños. (McDonald. 2000).

Tabla 8: Evaluación tradicional y evaluación por competencias

Evaluación tradicional	Evaluación basada en competencias
Establecida por el docente, sin la participación de los estudiantes.	Proceso dinámico y multidimensional realizado por los principales agentes educativos: alumnos y docentes.
Calificaciones cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen.	Retroalimentación de manera cuantitativa y cualitativa.
La finalidad es determinar quiénes aprueban o no una asignatura.	Sirve al proyecto de vida (necesidades, personales, fines, etc.) de los estudiantes.
Tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros.	Reconoce las potencialidades, las habilidades y los desempeños individuales.
Parámetros establecidos por el docente.	Se basa en criterios objetivos.
Los errores no se asumen como retroalimentación del aprendizaje.	Concientización de los logros y aspectos a mejorar.
Escasas oportunidades para el auto mejoramiento.	Mejoramiento continuo, a través de la metacognición.
Instrumento de control y de selección externo.	Es intersubjetiva, dialógica y tiene control de calidad.
Fin en sí misma, limitada a la constatación de resultados.	Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje.
Centrada en los estudiantes de manera individual.	Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los aprendizajes.

Adaptado de Luis Elías (2000)

La evaluación por competencias será concretada en la medida que conecte la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida; es decir, con los ámbitos personal y social. Por tanto, la función de la evaluación supone garantizar la adquisición de una serie de competencias que permitan al alumno desempeñarse adecuadamente en la sociedad de una forma activa y comprometida con la mejora de la misma, el desarrollo personal y de los demás.

Este objetivo formativo de la evaluación supone la adquisición del conocimiento, el desarrollo de las habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten. Por lo tanto, la innovación de la evaluación es una consecuencia lógica de la formación de competencias y es una condicionante imprescindible para el proceso de aprendizaje y de enseñanza.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Esta concepción de competencias como resultado del aprendizaje, tiene una serie de implicaciones para la evaluación:

- La competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Es necesario plantear un sistema de evaluación que permita, de forma válida y fiable, recoger información y valorar todos los resultados de aprendizaje pretendidos.
- La competencia supone también la movilización estratégica de los anteriores elementos (conocimientos, habilidades y actitudes), como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada. En consecuencia, la evaluación debe constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una determinada demanda. Así, se requiere del planteamiento de *situaciones reales*, para comprobar la capacidad de analizar cada elemento de la situación y la respuesta que se da para resolverla adecuadamente.
- Si la competencia se demuestra en la acción, la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la actividad que realiza el alumno. En este sentido, la evaluación debe valorar lo que el alumno es capaz de hacer en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo lo hace.
- El desarrollo de la competencia es gradual, siendo un proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación de este proceso permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos.

Por lo tanto es prioritaria la utilización de una diversidad de técnicas e instrumentos de evaluaciones, plurales y multidireccionales, con capacidad para obtener información más objetiva sobre los variados tipos de atributos que componen las competencias.

Argudín (2006) sostiene que:

- En la educación en competencias, la evaluación debe ser una experiencia integradora de desarrollo, que permita al estudiante ampliar sus propias fortalezas.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

- Es necesario que los procesos de evaluación sean parte integral del currículum que asegure a los estudiantes una guía apropiada que permita mejorar la experiencia y su desarrollo.
- La evaluación se incorpora al currículum de dos maneras: la evaluación como medio del aprendizaje del estudiante y evaluación de los programas y de la institución. Se trata de un proceso de múltiples dimensiones, es una parte integral del aprendizaje, que implica observar y juzgar el desempeño de cada uno de los elementos basándose en criterios objetivos, en la autoevaluación y la retroalimentación del estudiante y del docente.
- Se utiliza para confirmar los logros del estudiante y para proporcionarle retroalimentación de manera que puedan mejorar tanto el estudiante como el docente.
- Cada evaluación involucra un proceso que proporciona retroalimentación significativa.
- Permite comparar el desempeño con los criterios que lo califican y emitir juicios basados en la comprobación del modo en que los estudiantes se benefician del currículum.

La evaluación por competencias supone un cambio profundo respecto del modelo tradicionalmente utilizado en la educación. Algunas de las ideas clave de la evaluación por competencias:

- La simple exposición del conocimiento que tiene un estudiante sobre un tema y la capacidad de resolver los problemas estereotipados no son estrategias evaluadoras apropiadas para la evaluación de competencias
- Las pruebas escritas aportan una información muy limitada para la mayoría de las competencias
- La evaluación por competencias supone reconocer la capacidad de los estudiantes para dar respuesta a situaciones más o menos reales, problemas, cuestiones que tiene muchas posibilidades de llegar a encontrar, aunque es evidente que nunca del mismo modo en que han sido aprendidos.
- Dado que las combinaciones de problemas y contextos reales pueden ser infinitas, es lógico que la institución educativa no pueda prever todas estas situaciones pero sí, puede proporcionar al estudiante un método de trabajo

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

sistemático y profundo de selección de aquellos requisitos cuyo conocimiento y dominio van a dotarle de los medios necesarios para que pueda superar situaciones reales en contextos concretos.

- Para conocer el grado de aprendizaje de los contenidos conceptuales, se utilizarán pruebas escritas evitando preguntar por reproducción literal de las definiciones. En su lugar se diseñan pruebas en las que tengan que aplicar los conceptos en la resolución de situaciones y problemas determinados.
- Para evaluar los procedimientos, la prueba escrita de “papel y lápiz” debe complementarse con otras fórmulas que permitan comprobar la funcionalidad de los procedimientos, el cómo utilizarlos en situaciones reales y diversas.
- Para poder evaluar competencias es necesario tener datos fiables, lo que requiere el uso de instrumentos y medios muy variados en función de cada competencia.
- Dado que cada competencia está compuesta de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, es necesario identificar los indicadores de logro para cada uno de ellos.

Enseñamos y evaluamos según como lo hemos aprendido. La falta de modelos prácticos de estos principios genera muchas dudas y preguntas en la comunidad educativa: ¿Por qué las pruebas no están basadas en las competencias? ¿Es coherente evaluar competencias y realizar las pruebas “de suficiencia”?, etc. Posiblemente sean necesarios cambios progresivos para que estos nuevos modelos de E y A lleguen a calar en el sistema educativo modificando tradiciones férreamente arraigados en nuestra sociedad.

La evaluación de competencias y por competencias es un proceso de retroalimentación de los progresos y de aspectos a mejorar. Implica activa participación de estudiantes y docentes, implica un compromiso y trabajo cooperativo y colaborativo, implica autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Los sistemas de evaluación suponen un cambio de paradigma al trasladar el centro de atención desde la enseñanza del docente al aprendizaje del estudiante. Como efecto directo de este cambio, los sistemas de evaluación cobran especial protagonismo pues son el elemento principal que orienta y motiva el aprendizaje del estudiante y la propia enseñanza.

Marco Metodológico

Hipótesis

Las hipótesis de investigación planteadas en este trabajo son:

- En el discurso, los docentes manifiestan conocimiento de teorías actualizadas sobre evaluación.
- Evalúan a través de instrumentos tradicionales que no apuntan al desarrollo de las competencias.
- Existe disonancia entre lo dicho y lo hecho por los docentes sobre evaluación.

Relevancia del estudio y resultados esperados

El tema de la evaluación de las competencias y los resultados de los aprendizajes son el centro de muchas investigaciones, dada la necesidad de potenciar los esfuerzos formativos y mejorar los resultados académicos de los estudiantes, preparándolos para el futuro.

Las tendencias curriculares actuales se centran en los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta que el proceso educativo y la adquisición del saber, se prolonga a lo largo de la vida. La educación permanente es una característica del hombre en el presente y a futuro; en una sociedad que cambia de forma vertiginosa, éste deberá adaptarse constantemente a situaciones nuevas. Este escenario, coloca a la evaluación y su dinámica en un primer plano de la práctica pedagógica, no sólo como herramienta clave para la construcción de conocimientos, sino también como medio de desarrollo autónomo.

Muchas son las investigaciones que ponen de manifiesto que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos (Santos Guerra, 1993, p. 11):

Sólo se evalúa al estudiante, sólo se evalúan los resultados y sólo los conocimientos. Se evalúa estereotípicamente, con instrumentos inadecuados y sin informar al alumnado de las condiciones de la evaluación. La evaluación es incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje o independiente del mismo. Quizás, por ello, es el aspecto de la educación que más ansiedad produce entre los estudiantes y más inseguridad entre el profesorado.

Siendo la evaluación, sumamente importante para el aprendizaje, también debe serlo para la actividad docente. Hay que considerarla como un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes (Zabalza, 2001). La evaluación es una función fundamental del docente, que supone una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que debe saber aplicar a las situaciones de evaluación. No siempre los docentes asumen la responsabilidad social que implica la función de la evaluación, en cuanto a certificación y en cuanto elemento formativo. (Santos Guerra, 2003).

McDonald et al. (2000) explicitan algunas de las consecuencias negativas de la evaluación de los aprendizajes:

- La evaluación se centra en lo que se considera fácil de evaluar.
- La evaluación estimula a los estudiantes a centrarse en los aspectos que se evalúan, ignorando todo lo importante pero que no es evaluable.
- Los alumnos le dan mayor importancia a lo que se va a evaluar para obtener una acreditación.
- Los estudiantes adoptan métodos de aprendizaje (no siempre los más efectivos) influenciados por las tareas de evaluación.

En este sentido, es una necesidad instrumentar el cambio de la cultura evaluativa, es un requisito "sine qua non" para la modificación de las prácticas educativas.

Objetivos

Objetivos generales

- Explorar y describir la modalidad de evaluación de los docentes en Tercer Año del Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria.

Objetivos específicos

- Comprender las concepciones de los docentes en relación a la evaluación.
- Comprender las prácticas evaluativas de los docentes.

Metodología de Investigación

Tipo de diseño de investigación

El tipo de investigación será **descriptiva** y de forma **exploratoria**. Descriptiva, porque el propósito es describir situaciones relacionadas con la evaluación de los docentes en el Ciclo Básico, precisamente en tercer año. Se pretende, decir cómo es y se manifiesta este fenómeno. Exploratoria, porque se obtendrá una visión general, aproximada, de la realidad evaluadora.

Método de investigación

Se utiliza el **método mixto** debido a sus múltiples bondades, ya que permite aprovechar las ventajas de la investigación cualitativa como la propensión a comunicarse con los sujetos del estudio, comunicación más horizontal entre el investigador y los investigados, mayor naturalidad y habilidad de estudiar los factores sociales en el escenario natural y de la cuantitativa que es objetiva y generalizable, como nos dicen Fernández y Díaz (2002).

Universo

El universo está compuesto por los docentes de dos liceos, uno de Montevideo y otro de un departamento del interior. Ambos centros educativos se caracterizan por su bajo índice de repetición, según lo presentado por el Monitor Educativo⁷ del CES del año 2012 y corroborado en el año 2013.

Muestra

La muestra criterial o intencional final está conformada por total de 21 docentes de tercer año de Ciclo Básico, de las asignaturas: Biología, Física, Química, Literatura e Idioma Español de dos liceos del país.

Seleccionados en estas asignaturas por corresponderse a las áreas de las investigadoras: Ciencias (Prof. de Biología) y Lenguas (Prof. de Literatura).

Corresponde a la categoría de muestra no probabilística de tipo intencional, lo que significa, que la selección de los elementos se realiza con base en los criterios y juicios del investigador. La elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. “Aquí el procedimiento no es mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones...” (Hernández y otros, 1991, p. 207)

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos, se compone de:

- Cuestionarios para los docentes.
- Análisis de documento. propuestas de evaluación presentadas por los docentes (evaluaciones escritas.)

⁷ http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1676

Cuestionario

Se trata de un instrumento de recogida de datos consistente en la obtención de respuestas directamente de los sujetos involucrados a partir de una serie de preguntas.

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación. La finalidad del cuestionario es obtener, de manera ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación. Fox (1981) considera que al utilizar esta técnica, el evaluador y el investigador, tienen que considerar dos caminos metodológicos generales: estar plenamente convencido de que las preguntas se pueden formular con la claridad suficiente para que funcionen en la interacción personal que supone el cuestionario y dar todos los pasos posibles para maximizar la probabilidad de que el sujeto conteste y devuelva las preguntas.

Análisis de contenido de documentos

El análisis de contenido (de ahora en adelante AC) es una de las técnicas de investigación que analiza la comunicación humana, decodifica los mensajes manifiestos, latentes y ocultos plasmados en diferentes documentos. Como técnica asume el principio, que los documentos reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen, y de los receptores. Permite sistematizar y analizar información.

Las definiciones que se han ofrecido son diversas, entre ellas, para Fox (1981, p. 709), es “un procedimiento para la categorización de datos verbales o de conducta, con fines de clasificación y tabulación”; Krippendorff (1990, p. 28), afirma que es “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”. Siendo el “contexto” el marco de referencias donde se desarrollan los mensajes y los significados. Cualquier análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos y justificarse en función de éste.

Bardin (1986) considera “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes”. (p. 32)

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Para los objetivos de esta investigación, tanto el cuestionario como los documentos serán presentados en forma anónima. Solo se solicitó indicar las áreas: Ciencias o Lenguas, y la antigüedad del docente.

El cuestionario fue realizado en forma conjunta, en la hora de coordinación, en el entendido de que es un horario en el que concurren los docentes. Se utilizan preguntas categorizadas y abiertas. Considerando la función que cumplen en el cuestionario se utilizarán preguntas sustantivas, de filtro, de consistencia y baterías de preguntas.

La instancia con los docentes fue amena, libre de rigidez y solemnidad inhibitoria.

Análisis e interpretación de los datos

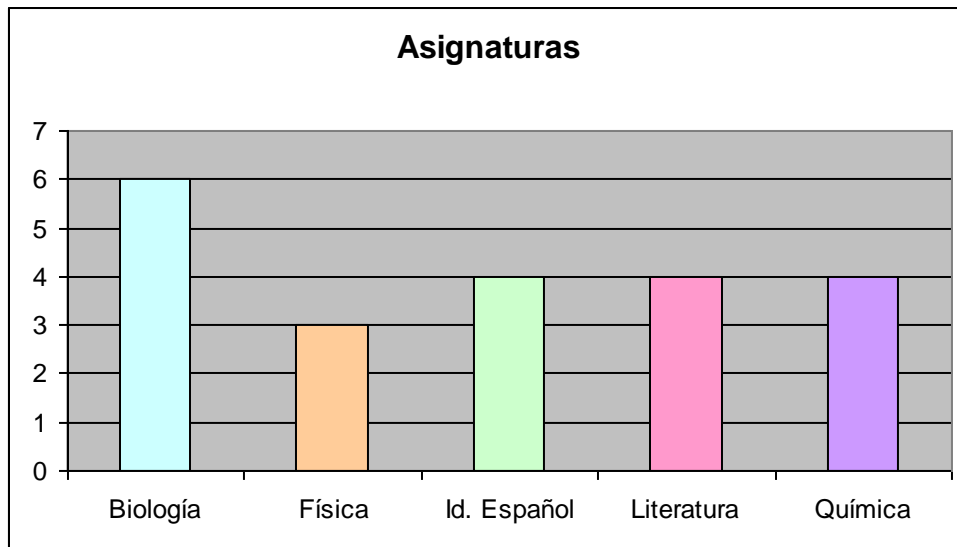
Una vez aplicado el cuestionario a los docentes de la muestra y recolectado las propuestas de evaluaciones (escritos y pruebas) se procedió a profundizar en el análisis de la información, dado que compartimos con Stake (2007) que no hay un momento exacto para comenzar a analizar, se analiza desde el mismo momento que se comienza a recolectar las información.

Para presentar los datos se han utilizado distintas herramientas: figuras y tablas.

Docentes

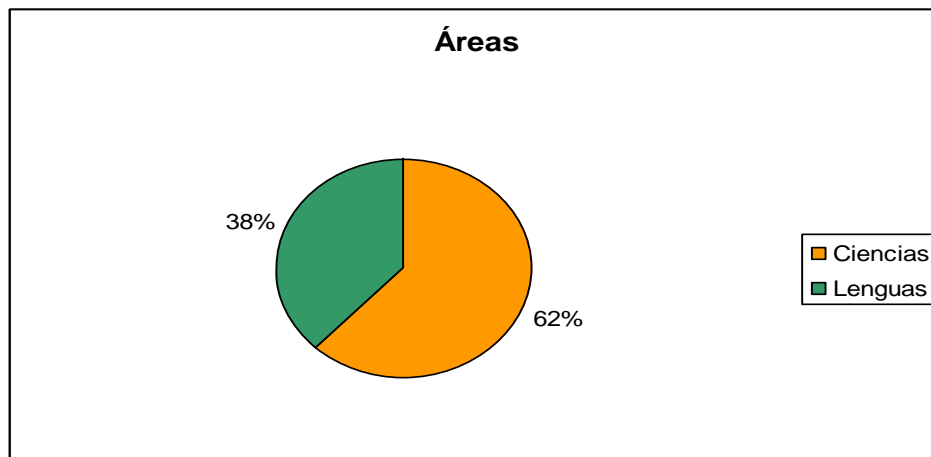
Los docentes de la muestra son 21, correspondientes a las asignaturas de Biología (29%), Física (14%), Idioma Español (19%), Literatura (19%) y Química (19%).

Gráfico 1: Asignaturas de la muestra



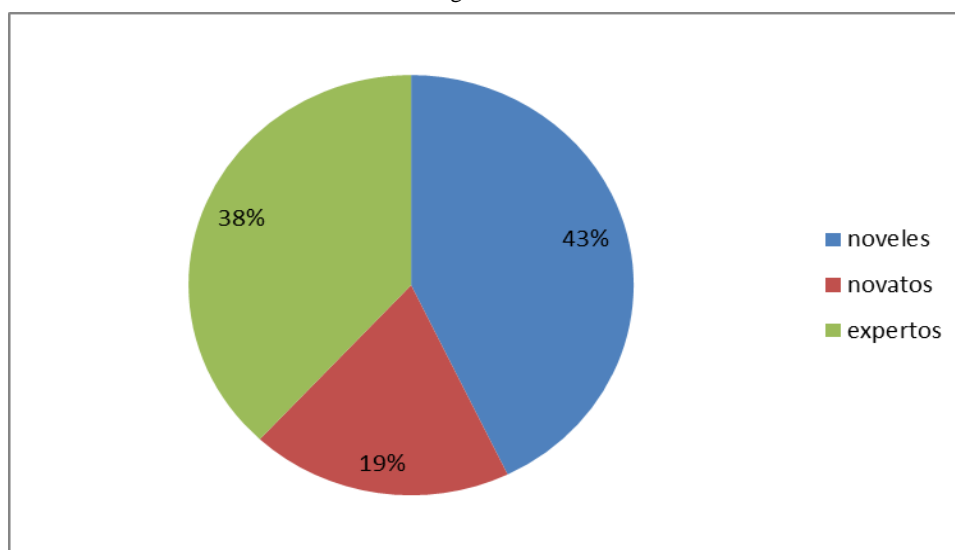
Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Gráfico 2: Áreas de la muestra



A los efectos de este estudio consideraremos a los docentes en noveles, novatos y expertos⁸ teniendo en cuenta su antigüedad. Con respecto a la antigüedad de los docentes, el 43% posee menos de 4 años de experiencia, (noveles) siendo jóvenes, que recién inician la carrera docente. Este hecho es corroborado en esta instancia, ya que el 33% son estudiantes del I.P.A. El 19% posee entre 5 y 11 años de labor docente, lo que refleja que sus estructuras profesionales, se están formando en cuanto a teorías, concepciones pedagógicas y prácticas de aula. El 38% de la muestra, posee más de 12 años de experiencia con sus patrones ya asentados.

Gráfico 3: Antigüedad de los docentes



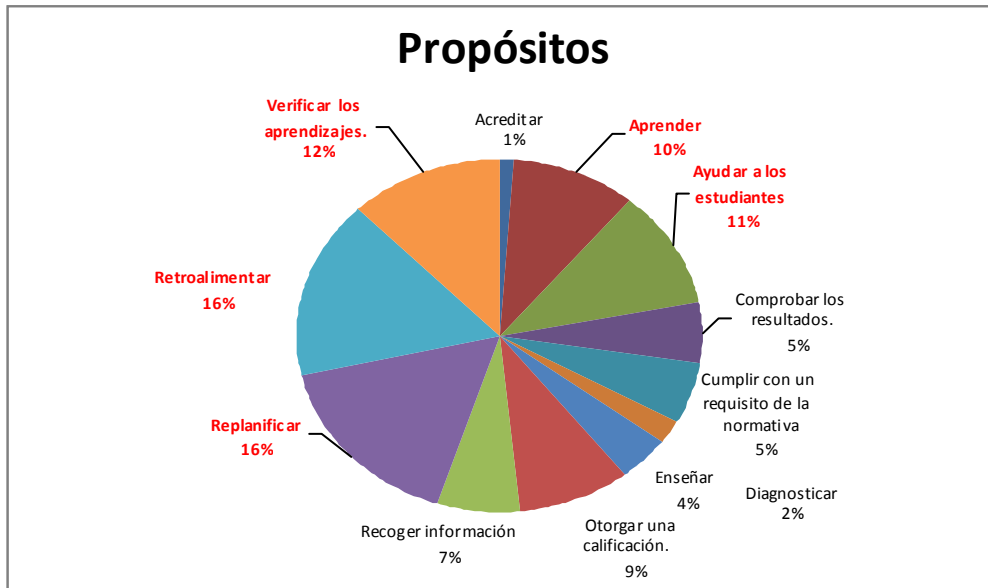
⁸ Noveles estudiantes y recién egresados hasta 4 años de antigüedad, Novatos hasta 12 años y Expertos más de 12 años de antigüedad.

Lo dicho. Análisis

¿Cuáles son los propósitos de la evaluación?

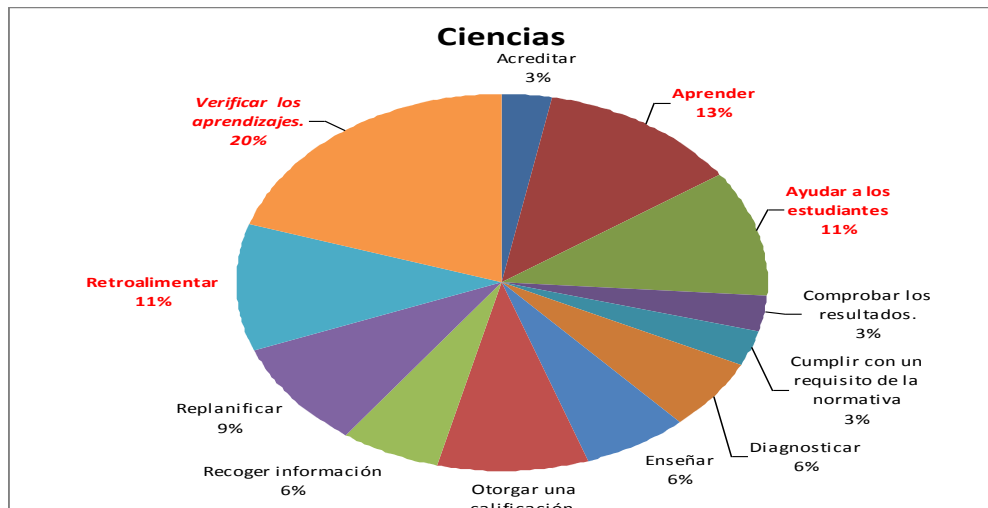
Con relación a los propósitos de la evaluación, las cinco preferencias de mayor relevancia son: *replanificar y retroalimentar* (16%), *verificar los aprendizajes* (12%), *ayudar a los estudiantes* (11%) y *aprender* (10%).

Gráfico 4: Propósitos de la evaluación



La situación cambia al analizar por áreas. Si bien para Ciencias y Lenguas el principal propósito es el de verificar aprendizajes, en Lenguas, la verificación no se manifiesta como el gran propósito, dado que se comparte con ayudar a los estudiante y enseñar.

Gráfico 5: Propósitos de la evaluación según el área de Ciencias

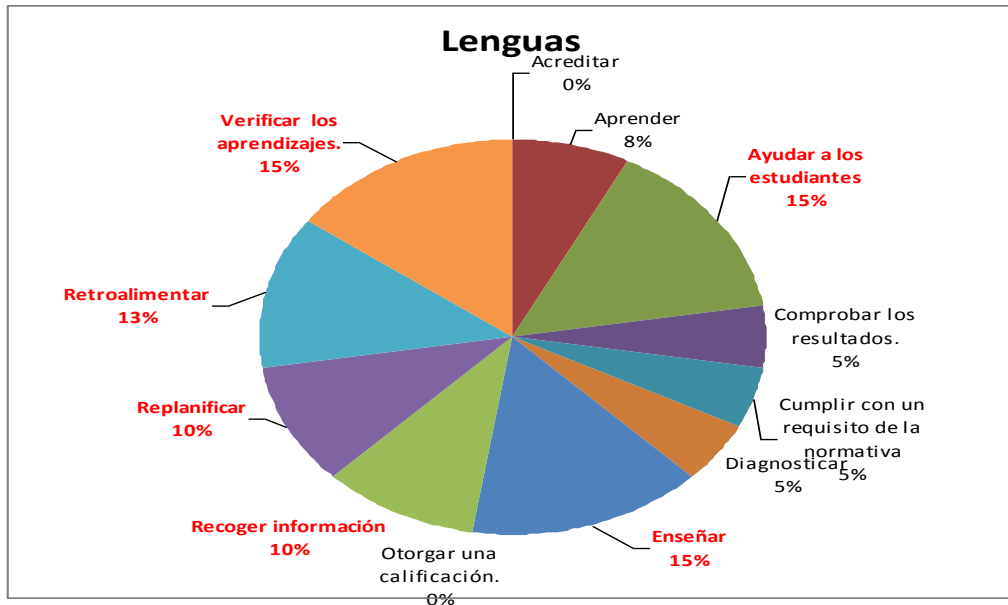


Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Observemos en el área de Ciencias: los profesores manifiestan que los principales propósitos de la evaluación, ordenados por prioridad, son *verificar los aprendizajes* (20%), *aprender* (13%), *retroalimentar* (11%) y *ayudar a los estudiantes* (11%).

En Ciencias, consideran la evaluación como *acreditación* (3%), no así en el área de Lenguas.

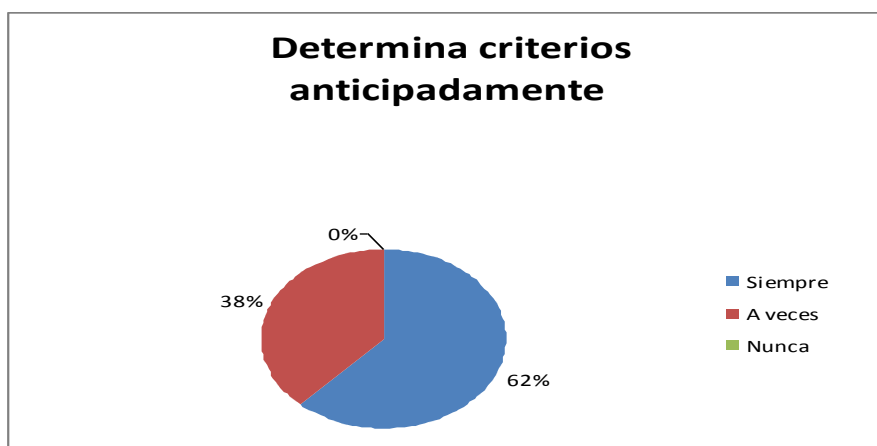
Gráfico 6: Propósitos de la evaluación según el área de Lenguas



Se observa en el área de Lenguas, que los principales propósitos son *ayudar a los estudiantes* (15%) coincidiendo con *enseñar* (15%) y *verificar los aprendizajes* (15%), *retroalimentar* (13%) y otra coincidencia en *recoger información* y *replanificar* (10%).

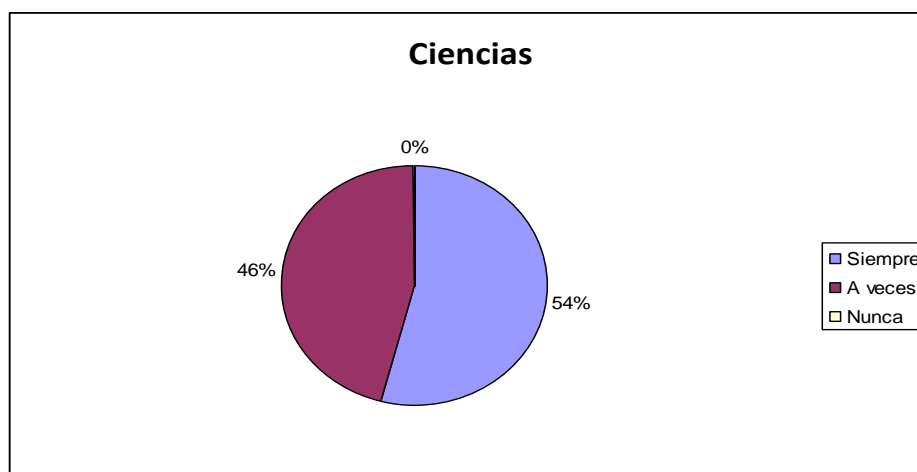
¿Determina criterios de evaluación al comenzar el curso?

Gráfico 7: Determina los criterios de evaluación



Entre los docentes participantes, un 62% han expresado que *siempre* determinan anticipadamente los criterios de evaluación de sus cursos, lo que sugiere una planificación anual y un 38% que *a veces* lo realiza.

Gráfico 8: Determina los criterios de evaluación: Área de Ciencias



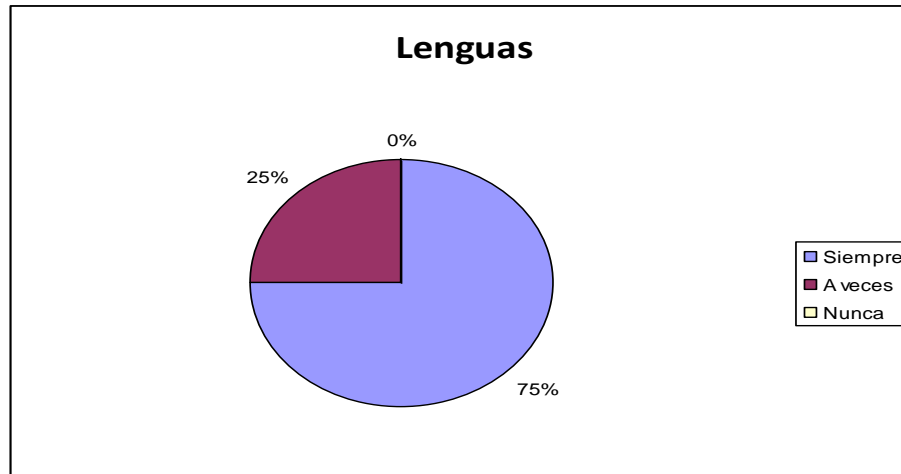
Al realizar la separación por las áreas, se obtienen los siguientes datos: en Ciencias, el 54% de los profesores expresan que *siempre* lo realizan y un 46% *a veces*.

Los docentes que *siempre* planifican la evaluación, los justifican diciendo: “*Busco lo que quiero evaluar*”, “*Para cumplir con sus objetivos debe estar acompañada de criterios claros, específicos y explícitos*”; “*Para tener en cuenta los objetivos del programa y evaluar contenidos conceptuales y procedimientos*”; se destacan los dichos de un profesor, que sostiene que en su planificación involucra a los estudiantes: “*Para que ellos se sientan más seguros*”.

Entre los que manifiestan que *a veces*, compartimos: “*Sobre la marcha voy ajustando criterios*”; “*Tengo decidido qué evaluar, pero a veces aparecen imprevistos y me doy cuenta que podía haber hecho otra propuesta*”; “*La corrección de la evaluación se hace más rápida y la detección de errores a corregir se hacen más visibles pudiendo retroalimentar contenidos*”; “*No siempre se explicitan los criterios de evaluación*”; “*Se especifican al comenzar el curso. A lo largo del año a veces surgen nuevas situaciones en las cuales se debe redefinir*”.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Gráfico 9: Determina los criterios de evaluación: Área de Lenguas



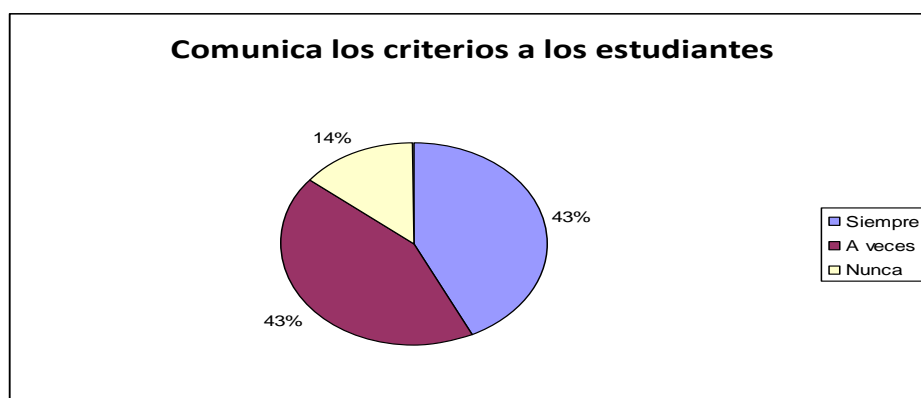
En el área de Lenguas, el 75% dicen que determinan los criterios de evaluación, sosteniéndolo con: “*Lo priorizo, en función de lo que quiero que aprendan*”; “*Ayuda a organizar la propuesta*”; “*Es imprescindible y ayuda a pensar la evaluación*”, otro docente expresa: “*De lo contrario no hay evaluación*”. Se destaca el profesor que dice: al planificar los criterios a aplicar de la evaluación se “*Ayuda a los estudiantes a organizarse mejor en el estudio*”.

Dentro del porcentaje que contestó *A veces*, están los docentes que manifiestan: “*Es positivo dejarse sorprender por los estudiantes*”, “*En algunas propuestas, en otras se busca la espontaneidad*”.

¿Comunica a los estudiantes los criterios?

Los docentes participantes, han manifestado coincidentemente en un 43% que *siempre* y/o *a veces* comunican los criterios de evaluación a sus alumnos, un 14% *nunca* lo realizan.

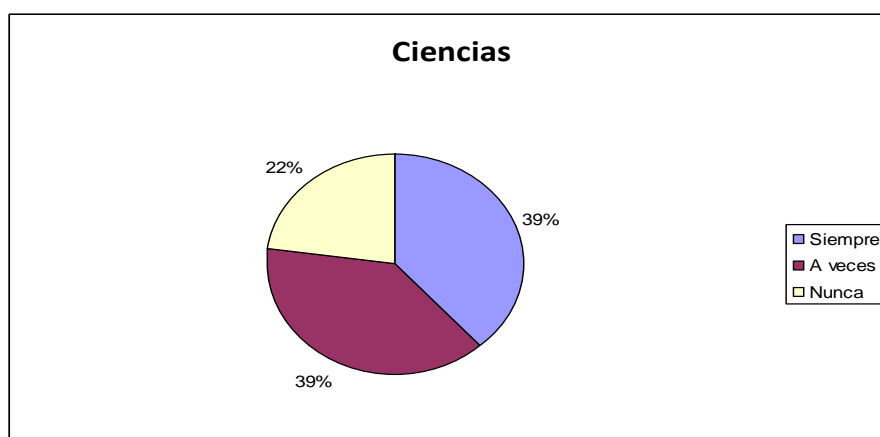
Gráfico 10: Comunicación a los estudiantes de los criterios de evaluación



Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Al considerar, las áreas en cuanto a comunicar los criterios anticipadamente a los alumnos: en Ciencias los docentes, un 39% *siempre* le informan, coincidiendo con los que *a veces* lo hacen y un 22% *nunca* les comunican.

Gráfico 11: Comunicación de los criterios de evaluación: Área de Ciencias



En lo que se refiere a la comunicación a los alumnos de los criterios de evaluación, los docentes que responden *siempre*, lo justifican sosteniendo: “Es su derecho”; “Es fundamental que el estudiante sepa en qué aspectos se centra el docente al evaluarlos”; “Para que cumpla con sus objetivos”; “Es imprescindible que lo sepan qué se está evaluando”; “Ser consecuente, clara con los criterios y responsable con mi actitud, forma parte de mis objetivos como educadora. Educamos desde nuestra postura y actitudes cotidianas en todo el proceso”.

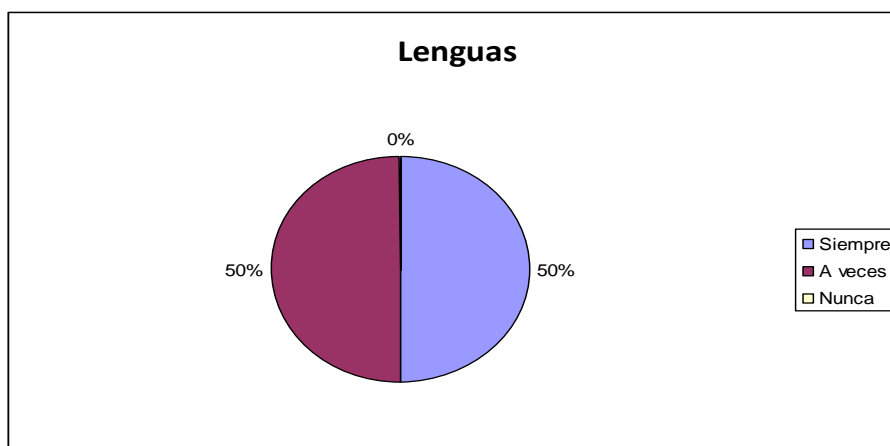
Entre los que dicen que *a veces* les comunican, se encuentra: “Generalmente al presentar la propuesta de evaluación pero no lo registro en los escritos”; “En general no les preocupa ni se interesan por ello”; “Para que tengan en cuenta qué contenidos resultan más importantes evaluar, para mejorar en próximas evaluaciones y ante errores frecuentes durante la evaluación”.

Hay docentes que manifestaron que *nunca* les participan los criterios de evaluación, afirmando que: “Lo ajusto luego de la plantear la actividad”; “No lo veo necesario”; “Nunca previamente para no provocar confusión en el estudiante. Siempre posterior a la evaluación”.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

En el área de Lenguas, es coincidente el criterio de comunicar *siempre* con *a veces* en un 50%. Ningún docente ha manifestado que *nunca* comunica los criterios a sus alumnos.

Gráfico 12: Comunicación de criterios de evaluación: Área de Lenguas



Aquellos que dicen que *siempre* comunican a sus alumnos los criterios de evaluación, se manifiestan: “*Antes y después de la evaluación para que sepan que hay una planificación*”, “*Es importante para ellos saber cómo se los evalúa, les otorga seguridad*”; “*Así no hay malos entendidos, ni reclamos. Les da un criterio para estudiar*”.

Los docentes que *a veces*, le comunican los criterios de evaluación, manifiestan: “*Cuando se proponen actividades de sistematización de lo aprendido*”, “*Cuando son de participación observo cómo se relacionan, cómo se eligen*”, en cambio un profesor dice: “*Hasta un nivel, no es pertinente que sepan todos los fundamentos*”

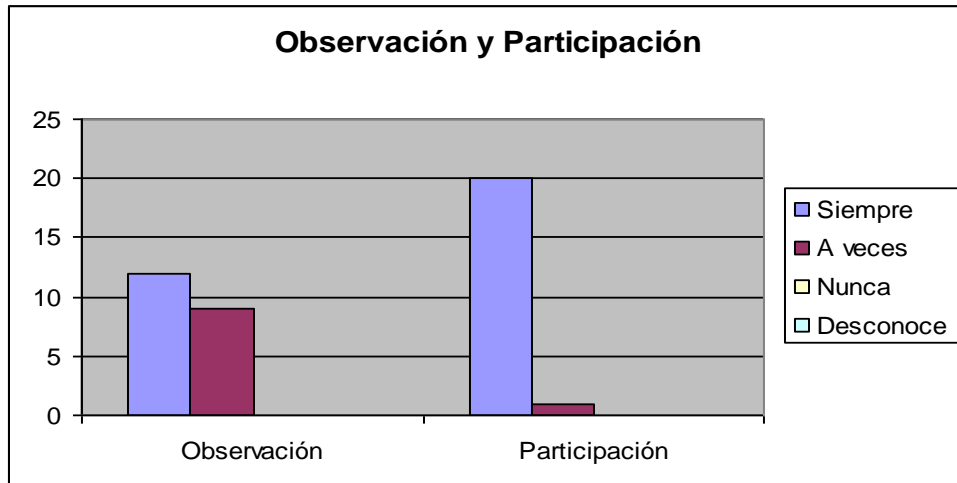
Frecuencia del uso de los instrumentos ¿Cuáles son los instrumentos que utilizan los docentes? ¿Con qué frecuencia?

Otra de las cuestiones planteadas a los docentes hace referencia a la frecuencia en el uso de determinados instrumentos de evaluación.

Se registra a la observación y a la participación con mayor frecuencia de aplicación por los docentes de la muestra.

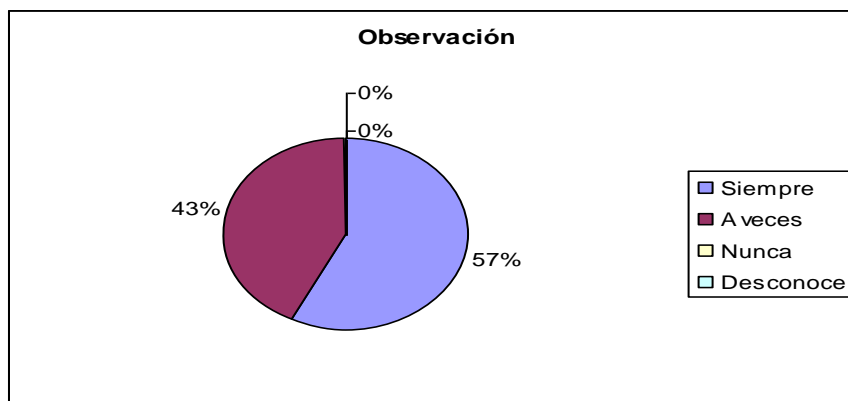
Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Gráfico 13: Observación y Participación



El 57% manifiesta que utilizan *siempre* a la técnica de la observación y un 43% *a veces*. La observación es la mayor fuente de datos que posee un profesor y que le ofrece información permanente acerca de lo que ocurre en su entorno. A través del examen atento del estudiantado se logra un conocimiento profundo de éstos, que generalmente es inasequibles por otros medios.

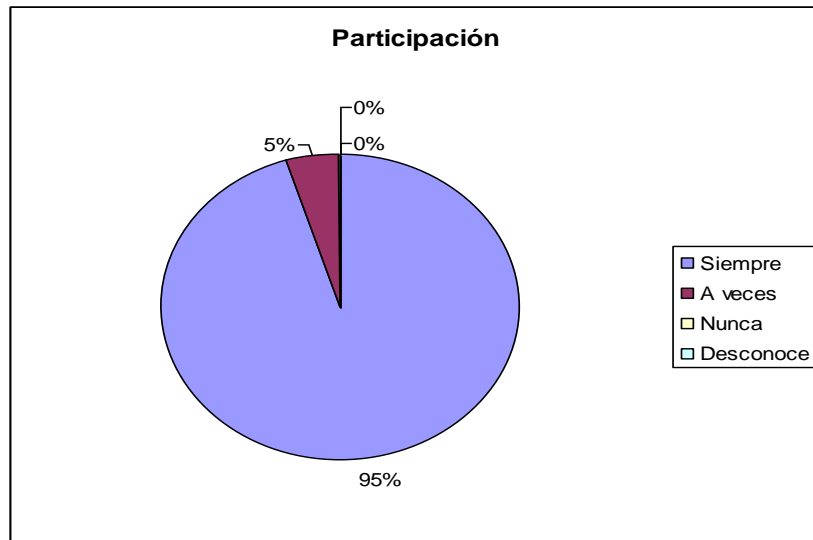
Gráfico 14: Observación



En cuanto a la frecuencia del instrumento de la participación del alumnado en clase es considerada en su aplicación *siempre* por el 95% de los docentes y *a veces* el 5%. Se valoriza la participación como esencial en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

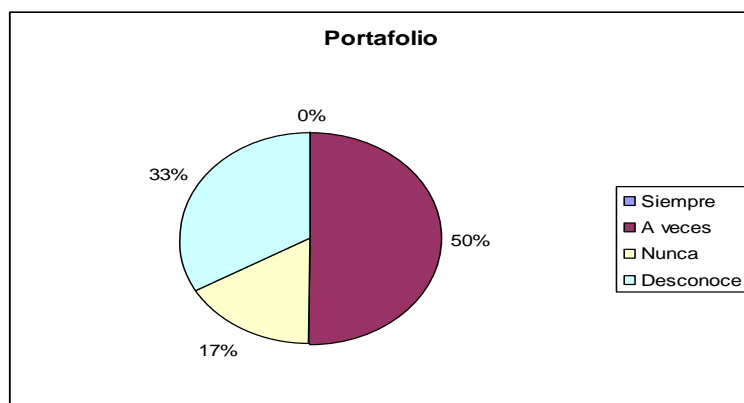
Gráfico 15: Participación



Los docentes evalúan: *“Intervenciones orales, actitud general del estudiante en clase, interés en la asignatura, predisposición al trabajo, cumplimiento de actividades domiciliarias”*; *“Actitud en clase, vocabulario, expresión oral y escrita. Responsabilidad, participación oral y escrita, involucramiento con la tarea, respeto al otro, cumplimiento de la consigna pautada, conocimientos”*; *“Más que nada las instancia de participación en clase y los ejercicios que los estudiantes realizan, la mayor parte del tiempo en grupos”*; *“Formas de aprendizaje, el conocimiento que adquieren y la conclusión a que los estudiantes llegan. Maneras de trabajar, participación, relaciones, cooperación”*.

El 50% de los docentes participantes en este trabajo, expresan que utilizan *a veces* el portafolio, un 17% *nunca* lo hace y un 33% desconoce este instrumento de evaluación.

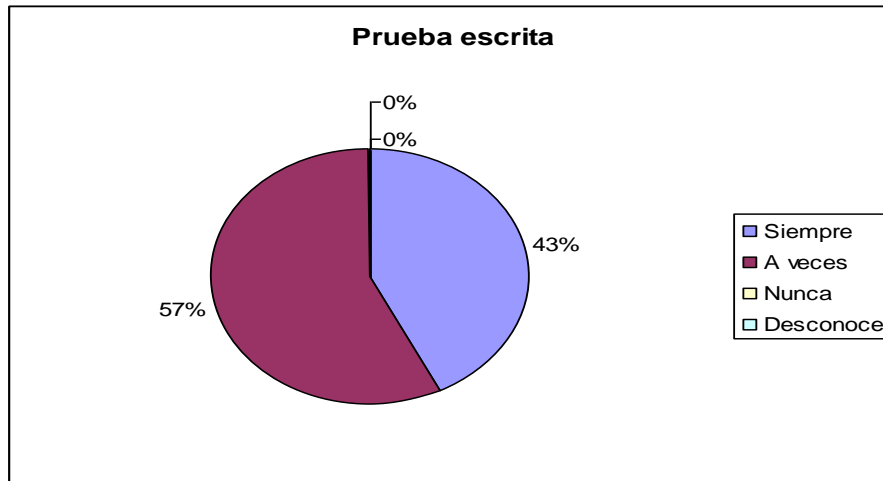
Gráfico 16: Portafolio



Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

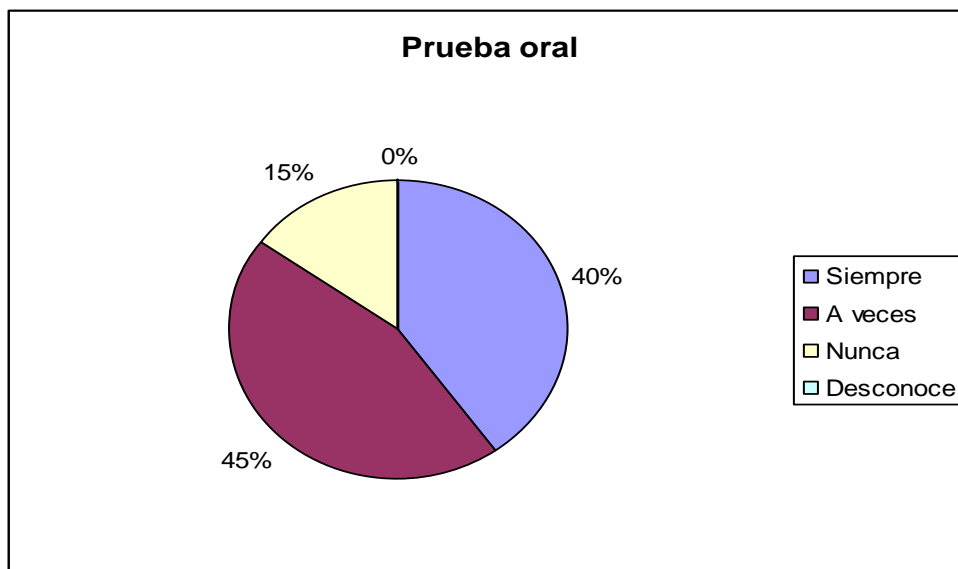
El 43% de los docentes manifiestan que *siempre* aplican las pruebas escritas y un 57% lo hace *a veces*.

Gráfico 17: Prueba escrita



En este trabajo, el 40% de los docentes, ha manifestado que *siempre* hacen uso de la prueba oral, el 45% *a veces* y 15 % dice que *nunca* utiliza.

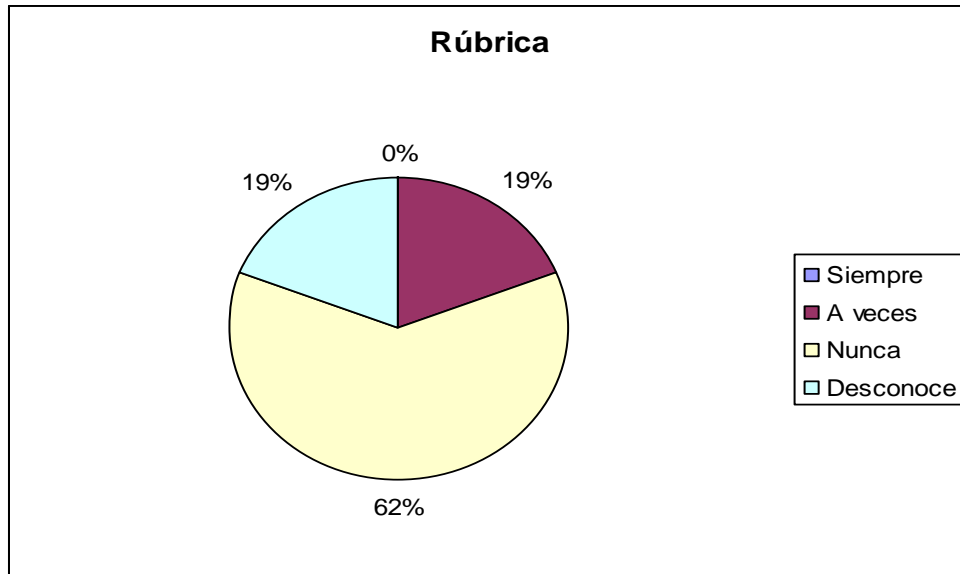
Gráfico 18: Prueba oral



Los docentes expresan al respecto: “*Siempre en forma oral y escrita. Los criterios en determinadas actividades se enseñan antes, durante y después*”; “*De forma escrita más bien contenidos. En forma oral se evalúa todo*”.

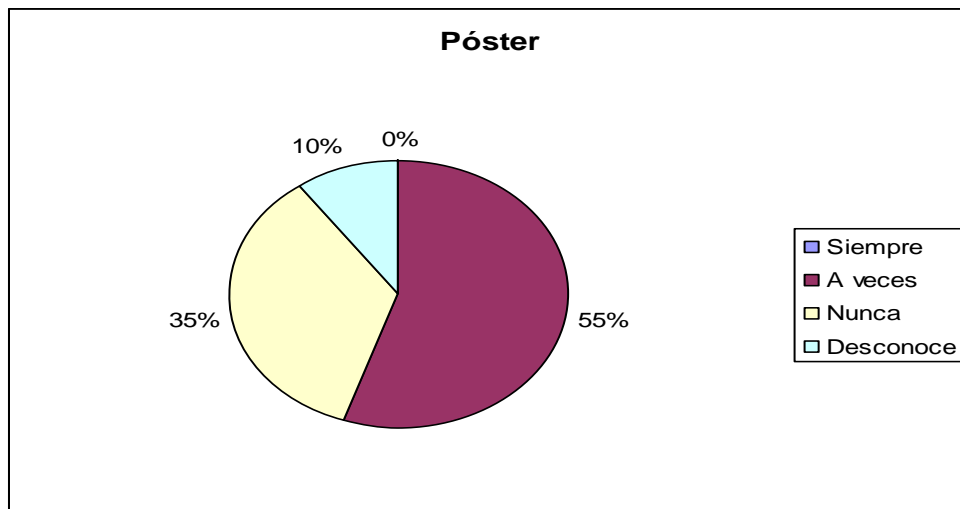
Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Gráfico 19: Rúbrica



El 19% de los profesores manifiesta que *a veces* lo usan; el 62% de los docentes de la muestra, expresan que *nunca* lo utilizan, el 19% *desconoce* este instrumento de evaluación.

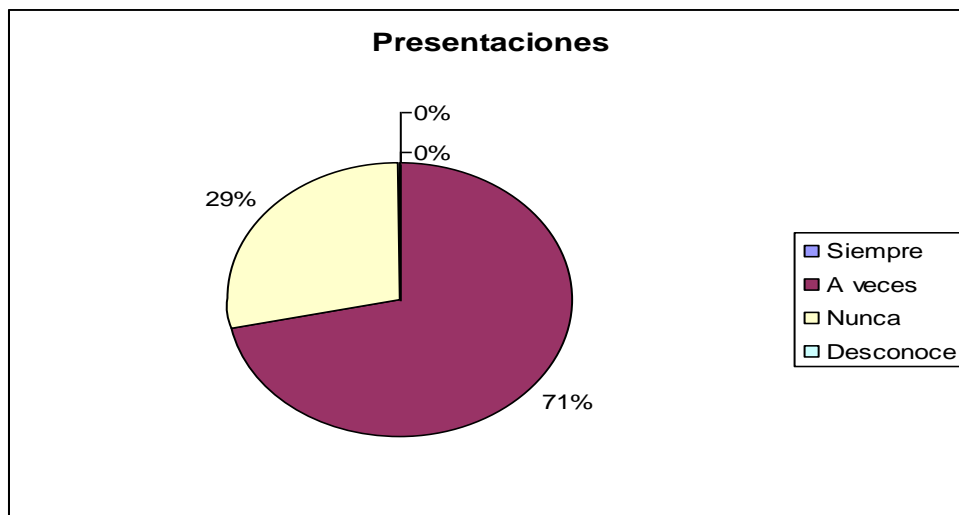
Gráfico 20: Póster



El 55% de los docentes han manifestado que lo utilizan *a veces*, el 35% *nunca* y el 10% *desconoce* el instrumento de evaluación.

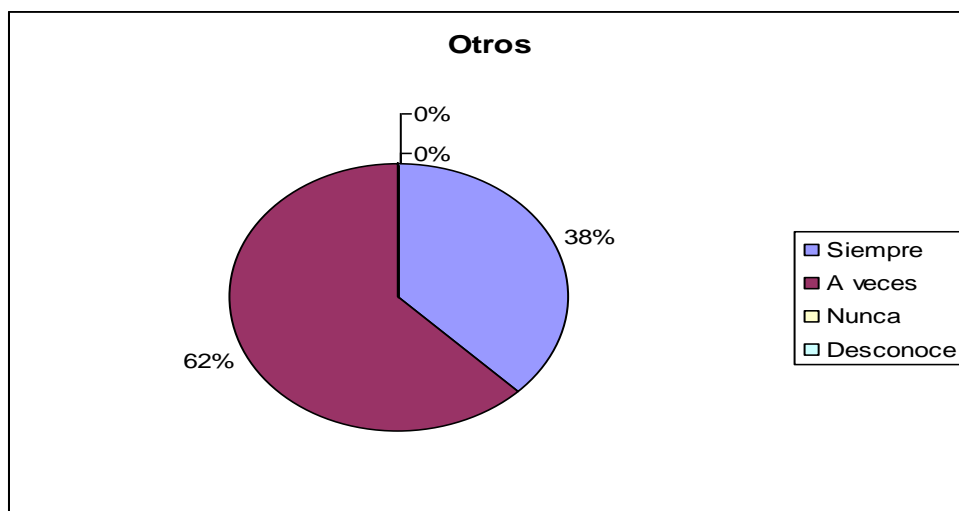
Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Gráfico 21: Presentaciones



Los docentes participantes, el 71% dice que *a veces* utilizan este instrumento y un 29% *nunca* lo integra a sus planificaciones.

Gráfico 22: Otros Instrumentos

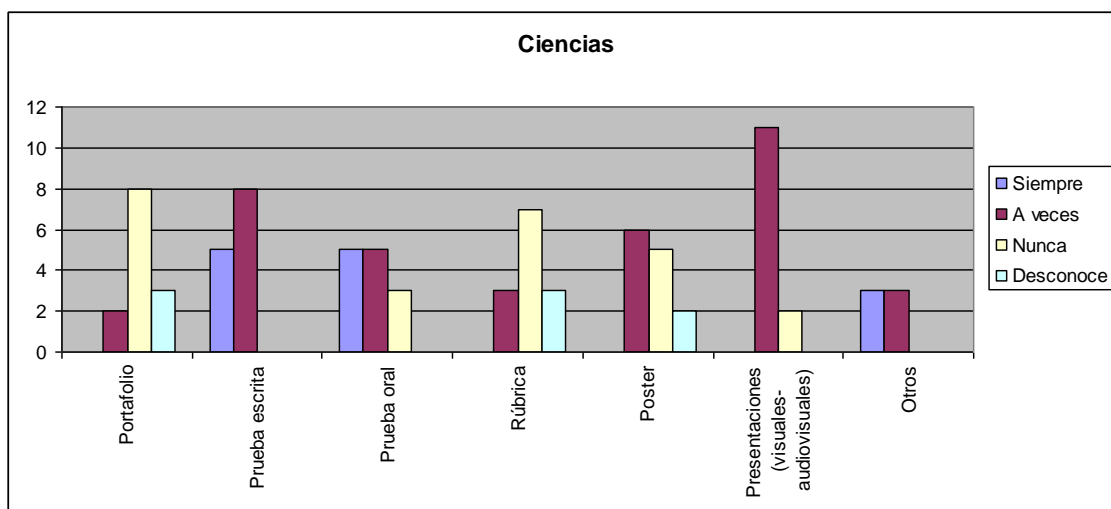


Los docentes indican, como otros instrumentos de evaluación, el “*proyecto de escritura*”, “*las actividades de papelógrafo, las actividades experimentales, las fichas con ejercicios*”. No son muy específicos en su respuesta. El 38% *siempre* lo aplican y *a veces* el 62%.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Al detenerse, en la frecuencia de uso de los instrumentos de evaluación por áreas, se observa:

Gráfico 23: Frecuencia de los instrumentos de evaluación en el área de Ciencias

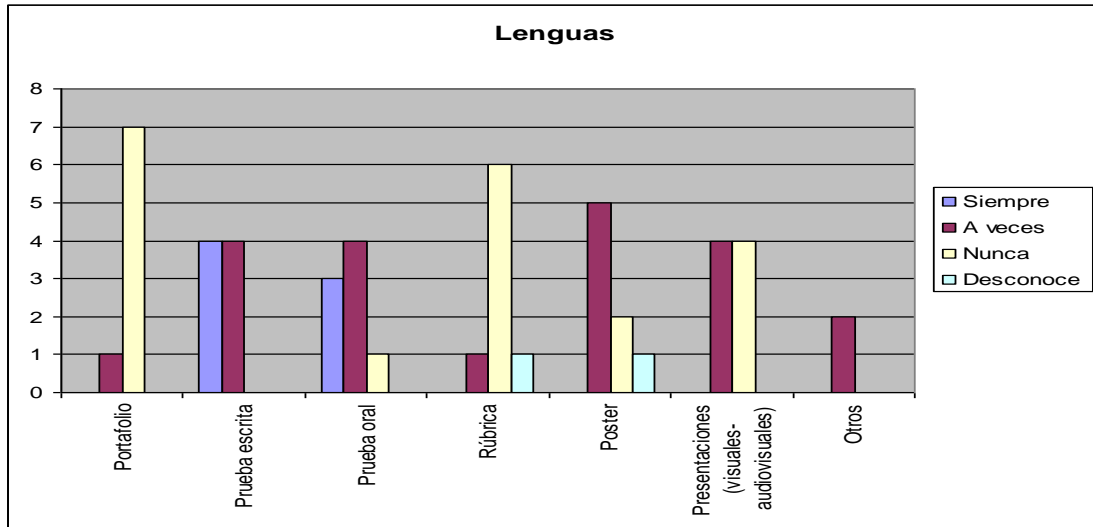


En Ciencias, los profesores han dejado de manifiesto que los instrumentos de evaluación que *siempre* aplican son: 38 % las pruebas escritas, 38% las pruebas orales y otras herramientas un 23%. *A veces* emplean: todos los instrumentos propuestos de evaluación, oscilando entre un 85% las presentaciones a un 15% con el portafolio. *Nunca* utilizan el portafolio (62%), la rúbrica (54%), el póster (38%), la prueba oral (23%) y las presentaciones (15%). También expresan que *desconocen* los instrumentos de evaluación: el portafolio (23%), la rúbrica (23%) y el póster (15%).

En el área de Lenguas, los docentes han expresado que *siempre* utilizan como instrumentos de evaluación: las pruebas escritas en 50% y las pruebas orales el 37%. *A veces* aplican los otros instrumentos, variando entre el 62% en el uso del póster al 12% en el portafolio o la rúbrica. *Nunca* aplican el portafolio (88%), la rúbrica (75%), las presentaciones (50%), el póster (25%) y las pruebas orales (12%). Estos docentes *desconocen* en un 12% la herramienta de la rúbrica y del póster.

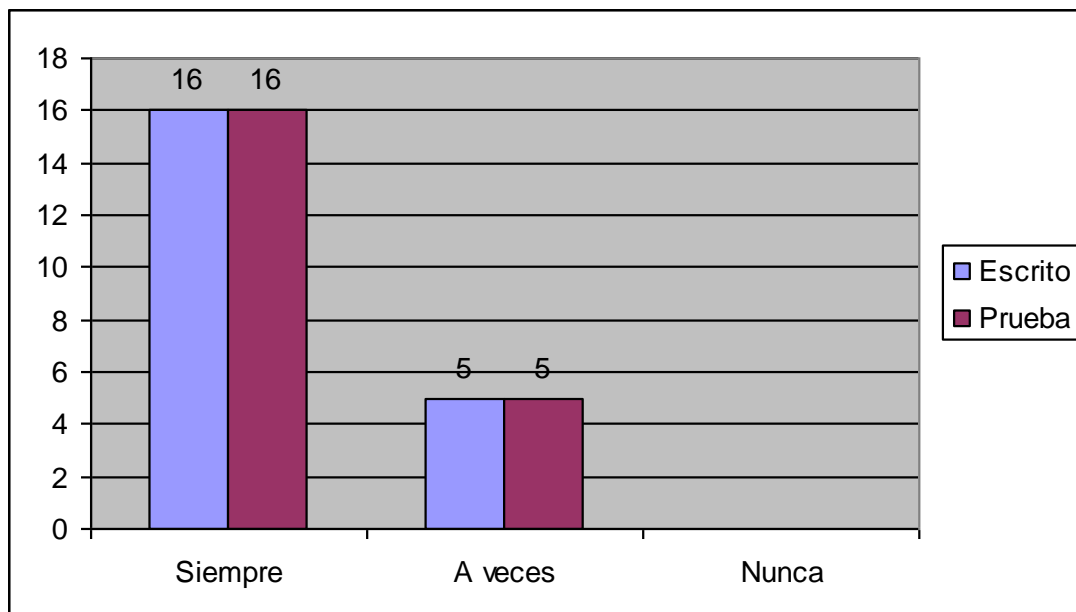
Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Gráfico 24: Frecuencia de los instrumentos de evaluación en el área de Lenguas



Evaluaciones escritas: ¿Los docentes determinan los criterios de evaluación con que serán evaluados los estudiantes al realizar la prueba?

Gráfico 25. Determinación de los criterios de las evaluaciones escritas



El 76%, de los docentes manifiestan que *siempre* planifican los criterios de evaluación, mientras que un 24% expresan que *a veces* lo planifican.

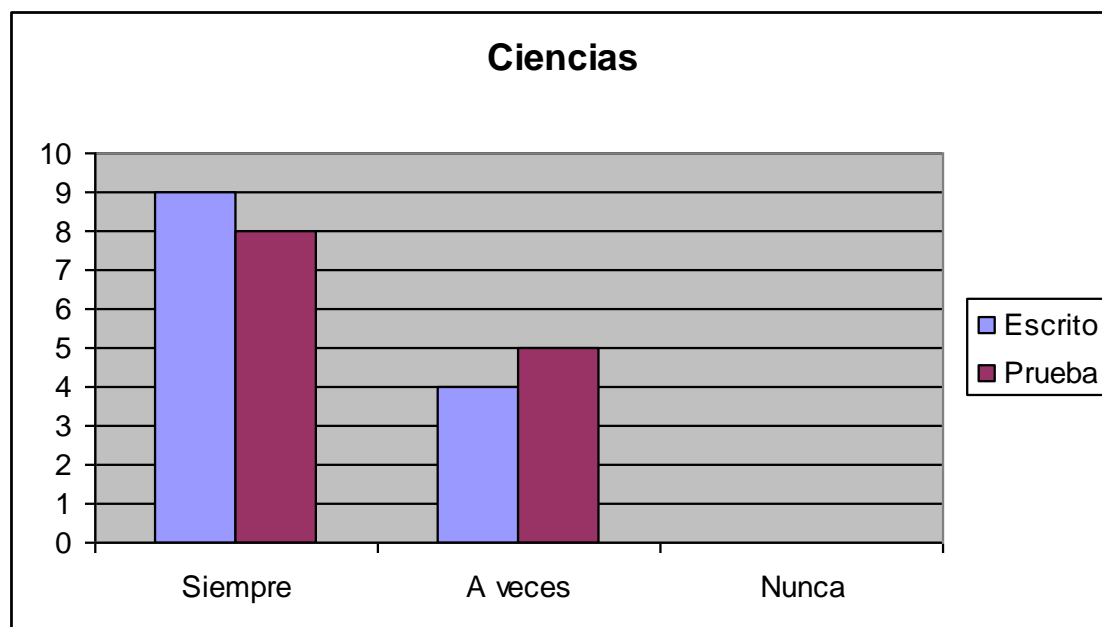
Se destacan los *dichos* de los profesores que *siempre* lo realizan: “Para orientarme en la elaboración de la propuesta”; “Porque es imprescindible que ellos sepan que se está evaluando”; “Lo considera necesario; “Siempre estoy midiendo”; “Considero necesario que conozcan la modalidad de trabajo personal”; “Para tener en cuenta los

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

objetivos del programa y evaluar contenidos conceptuales y procedimientos”; “*Es necesario establecer previamente los criterios para saber cómo orientar la propuesta y si es necesario redefinirlos*”. Entre los que *a veces* lo determinan se destaca: “*Suelo pensar y repensar hasta último momento*”; “*A menudo lo ajusto a medida que llevo a cabo la corrección*”; “*Al presentar la prueba o escrito (en forma oral)*”

Al analizar el área de Ciencias, se observa que 69% *siempre* determinan los criterios de las evaluaciones para los escritos y un 31% lo hacen para las pruebas. En cambio *a veces* el 62% lo realiza para los escritos y el 39% para las pruebas. Indican que los datos con prioridad para la actividad docente, en la determinación de los criterios de evaluación son los escritos aplicados al finalizar una unidad o a fin de mes.

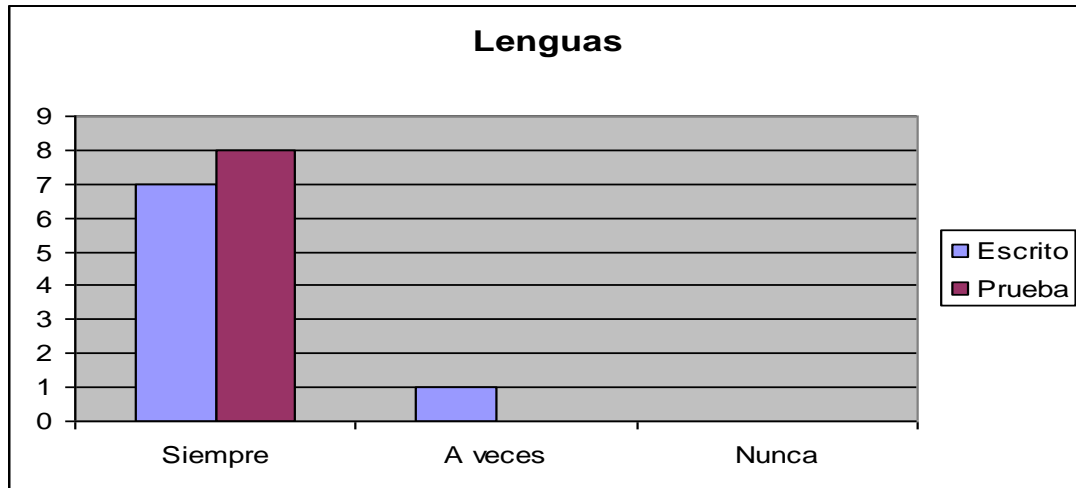
Gráfico 26: Determinación de los criterios de las evaluaciones escritas: Área de Ciencias



En Lenguas se destacan los dichos de los docentes que siempre lo realizan: “*Porque hay un objetivo detrás de cada prueba*”; “*Porque es el criterio el que me ayudará a corregir, a evaluar*”; “*Si por cuestiones organizativas*”; “*Si la evaluación representa una forma de medir la adquisición de determinados aprendizajes no puedo hacerlo si no sé cuáles son*”; “*Porque importa saber qué objetivos persigo ante un tema*”. Entre las respuestas de *a veces*, se consideran: “*En las actividades de aproximación la intencionalidad es buscar insumos, no se especifican*”. Este dicho, sugiere que no todas las actividades tienen una determinación previa en los criterios de evaluación.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

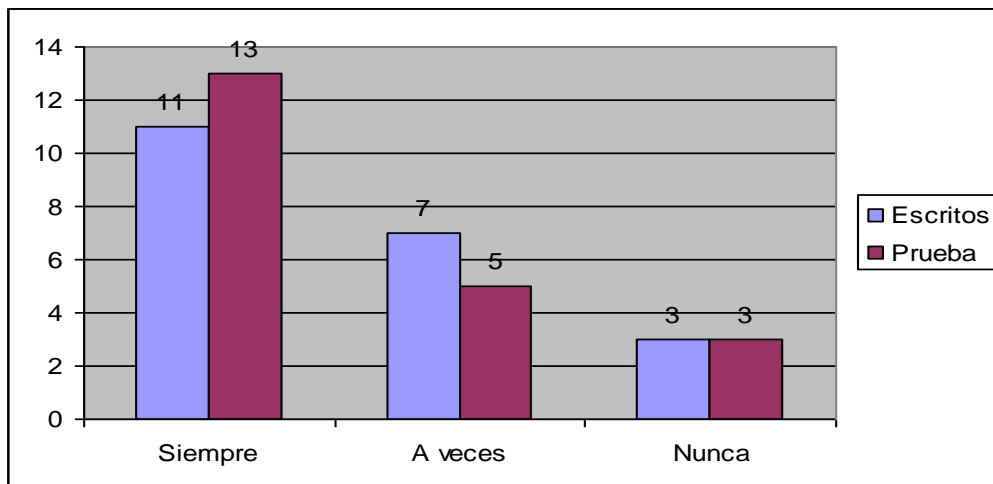
Gráfico 27: Determinación de los criterios de las evaluaciones escritas: Área de Lenguas



Al analizar el área de Lenguas, se aprecia que 85% *siempre* determinan los criterios de las evaluaciones para los escritos y un 100% lo hacen para las pruebas. En cambio *a veces* el 12% lo realiza para los escritos. Los datos señalan que la prioridad de la actividad docente en la determinación de los criterios de evaluación son las pruebas.

¿Se le comunica a los estudiantes los criterios de evaluación?

Gráfico 28: Comunicación de los criterios de las evaluaciones escritas

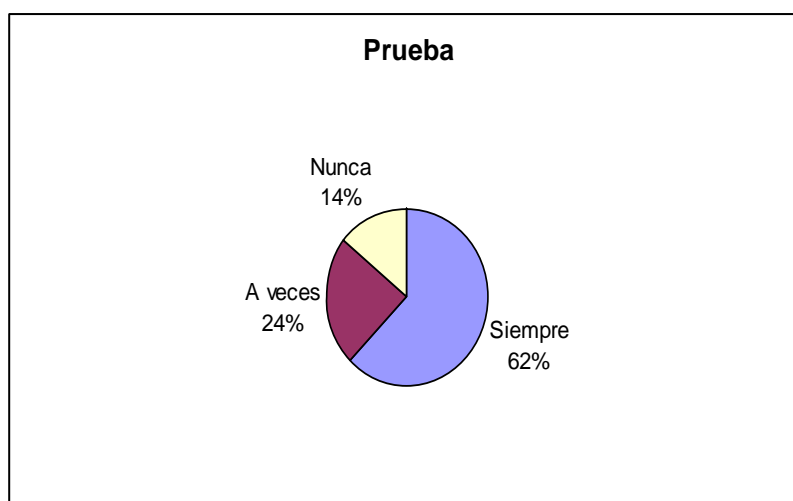


Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Gráfico 29: Comunicación de los criterios en los escritos



Gráfico 30: Comunicación de los criterios en las pruebas



En general, los participantes de la muestra expresan que *siempre* comunican los criterios de evaluación a sus alumnos en los escritos (52%) y en las pruebas (62%). *A veces* lo hacen en los escritos (33%) y en las pruebas (24%) y *nunca* (14%) para ninguna de las evaluaciones escritas. Es claro que los docentes en su mayoría se preocupan por participar a sus estudiantes de los criterios a utilizar. Hay que subrayar el 14% que dicen que *nunca* lo comunican, están dejando de considerar el principal actor de la evaluación: el estudiante.

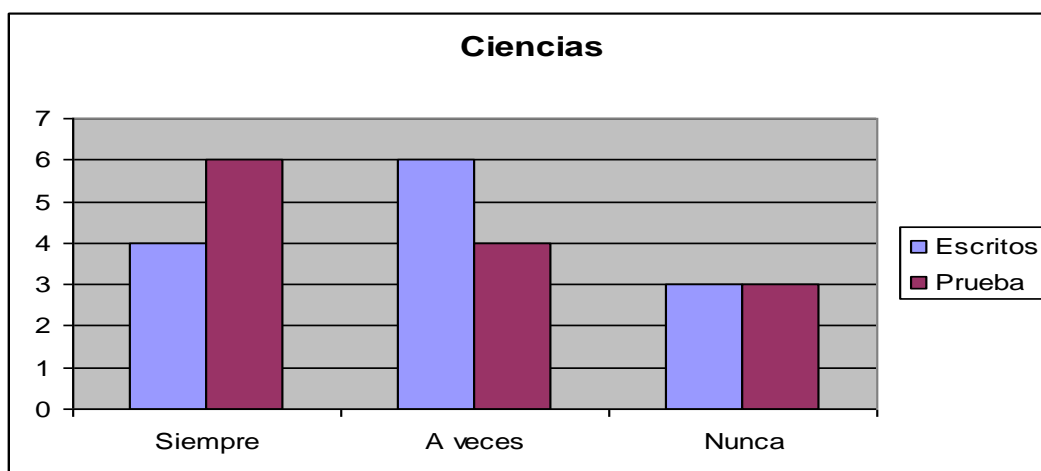
En el área de Ciencias, *siempre* se corrobora con los siguientes dichos: “*Para orientar a los estudiantes en la preparación de las mismas*”; “*Es importante que sepan que evalúo y que la evaluación atenderá siempre a lo que se trabajó en clase*”; “*De forma oral al*

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

explicar la evaluación, generalmente si es escrita”. Algunos docentes expresan que a veces: “Lo ajusto posterior a su realización”; “Considero que debo hacerlo, pero este año en el escrito no lo hice. En la prueba sí”; “Porque considero que los criterios de evaluación de estas instancias deben ser los mismos que se utilizan en el resto del curso”

Los profesores que manifiestan *nunca* comunicarlo, expresan: “En el planteo del trabajo debe quedar claro”; “Normalmente si lo digo, lo digo después”; “El conocimiento previo de los criterios confunde al estudiante. Se comunican siempre con posterioridad a la evaluación”.

Gráfico 31: Comunicación de los criterios de las evaluaciones escritas: Área de Ciencias

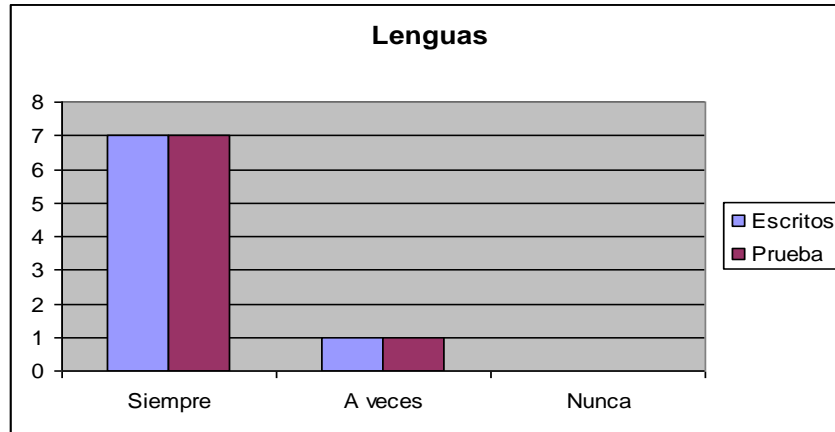


Para las Ciencias, *siempre* se comunica en los escritos (31%) y en las pruebas (46%); a *veces*, a la inversa que la opción anterior, y *nunca*, tanto en escritos y pruebas (23).

En el área de Lenguas, se confirma con los siguientes dichos: “Sí, para que piensen y no “discutan” la calificación. Todo se habla y está claro. Ellos saben lo que espero en cada escrito”; “Porque es importante que los alumnos estén al tanto de esos criterios, sabén qué esperar”; “Porque es necesario para el alumno saber previamente qué aspectos le serán evaluados...es importante que los hagamos sentir seguros”; “Es bueno que ellos lo sepan, es una forma de activar la responsabilidad en su aprendizaje y la seriedad en el proceso”.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

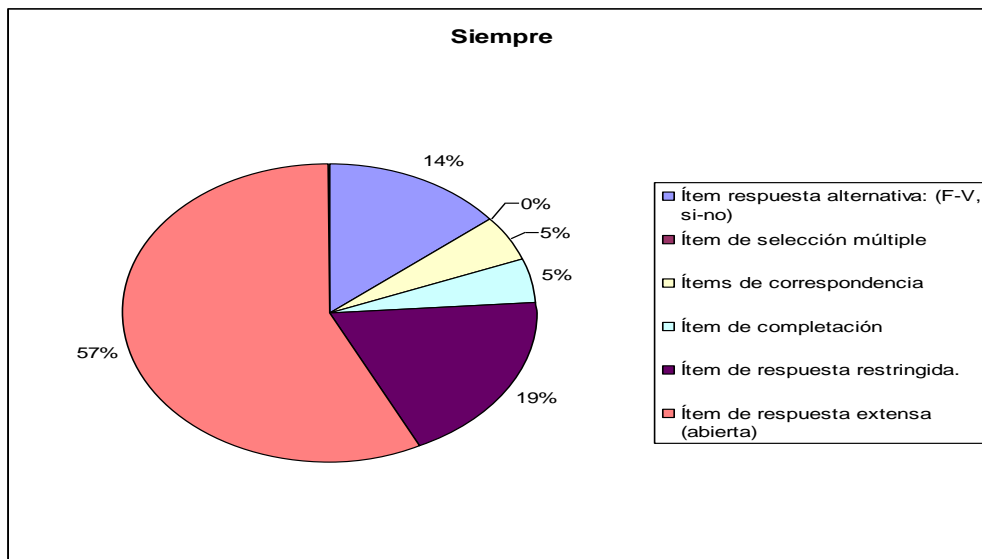
Gráfico 32: Comunicación de los criterios de las evaluaciones escritas en el área de Lenguas



Para el área de Lenguas, los docentes *siempre* informan los criterios de evaluación a sus estudiantes, tanto en los escritos como en las pruebas (87%) y *a veces* en un 13%.

¿En las evaluaciones se incluyen... ¿Qué reactivos manifiestan utilizar los docentes al diseñar una prueba?

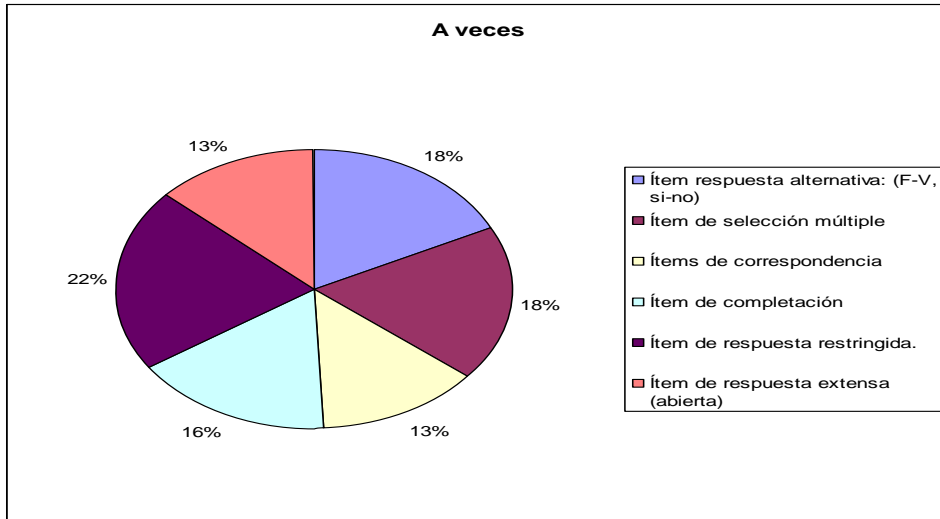
Gráfico 33: Propuestas escritas, opción Siempre



Los docentes participantes respondieron que *siempre* utilizan en sus propuestas escritas: ítem de respuesta extensa (57%), ítem de respuesta restringida (19%), ítem de respuesta alternativa (14%), ítem de correspondencia e ítem de completación (5% cada una). Nadie hace uso de los ítems de selección múltiple.

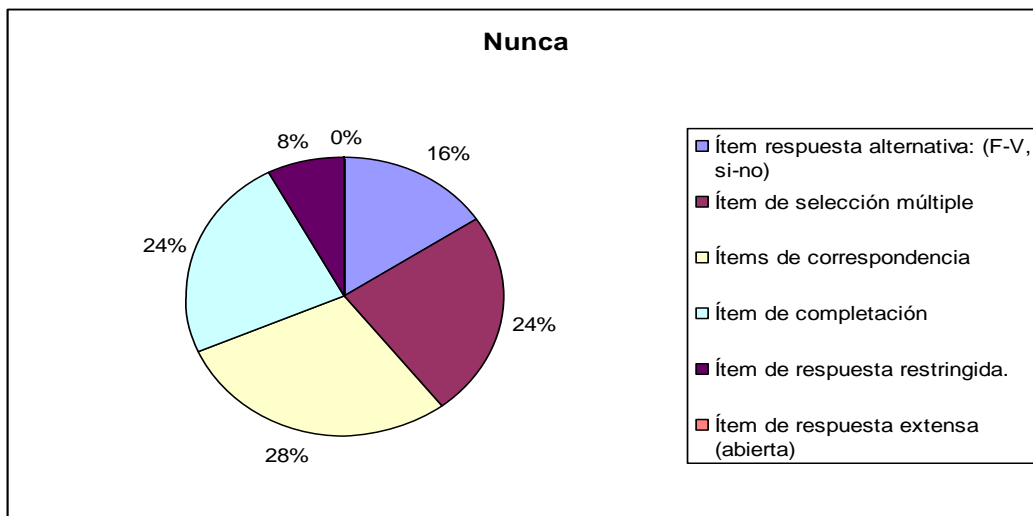
Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Gráfico 34: Propuestas escritas, opción a veces



En cuanto a la respuesta *a veces*, la aplicación de los ítems son más parejos: 22% respuesta restringida, 18% respuestas alternativa y selección múltiple, 16% los de completación y el 13% los de correspondencia y los de respuesta extensa.

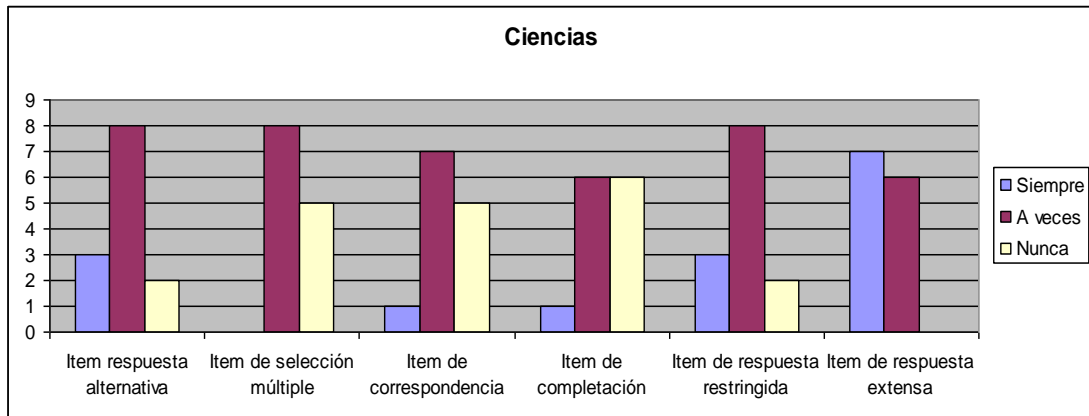
Gráfico 35: Propuestas escritas, opción nunca



Los profesores manifestaron que *nunca* hacen uso de los siguientes ítems: 28% de correspondencia, 24% de selección múltiple y de completación, 16% de respuesta alternativa, 8% de respuesta restringida.

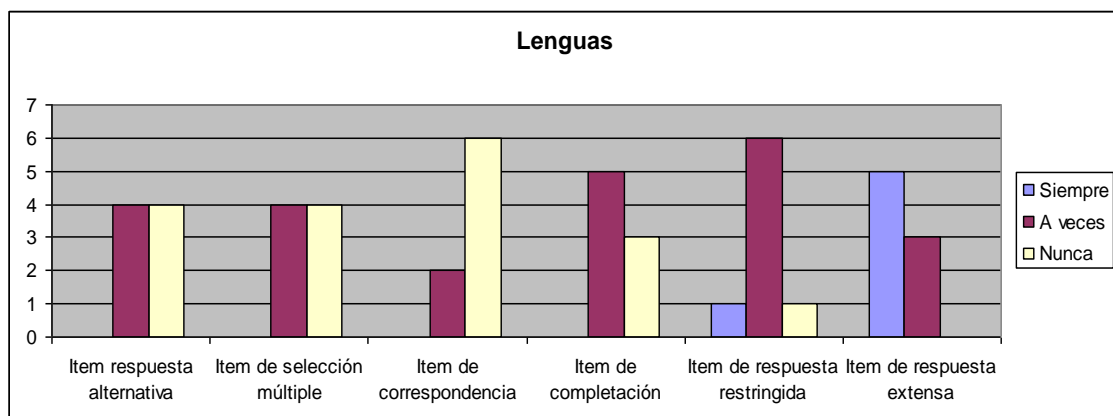
Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Gráfico 36: Propuestas escritas: Área de Ciencias



Al considerar las áreas, se observa en Ciencias: un alto índice que *siempre* hace uso de la respuesta extensa (54%), los ítems de respuesta alternativa y de respuesta restringida con 23%; y la aplicación de ítems de correspondencia y de completación con 8%. Ningún docente aplica la selección múltiple. En cambio *a veces*, el 62% utiliza la respuesta alternativa, la selección múltiple y la respuesta restringida; el 54% los ítems de correspondencia y el 46% de completación y respuesta extensa. Y *nunca* hacen uso de: ítems de completación (46%); de selección múltiple y de correspondencia (38%) y respuesta alternativa y respuesta restringida (15%)

Gráfico 37: Propuestas escritas, área de Lenguas



En el área de Lenguas, se distingue la aplicación de respuesta extensa (63%) en la opción de *siempre*, seguida por el uso de la respuesta restringida (13%). *A veces*, los docentes utilizan: respuesta restringida (75%), ítems de completación (63%), respuesta alternativa y selección múltiple (50%); respuesta extensa (38%) y de correspondencia

(25%). También los profesores expresaron que *nunca* hacen uso de: ítemes de correspondencia (75%), respuesta alternativa y de selección múltiple (50%); de completación (38%) y de respuesta restringida (25%).

¿Cómo quisieran evaluar?

En este apartado, los docentes expresaron lo que “quisieran” de la evaluación. Se pretende determinar la actuación de los profesores, partiendo de que las personas actúan de acuerdo a lo que piensan. Se hace referencia a las visiones o creencias respecto a la evaluación, ordenando las ideas de relevancia:

* A la evaluación concebida como retroalimentación: *“Sin que el sistema me obligue a darle tanta importancia a la calificación numérica. Me gustaría que la evaluación sea una herramienta que permita a los docentes recoger información, que nos ayude a verificar cuáles son las falencias, debilidades y fortalezas del curso y de cada alumno, para poder replanificar a partir de esos resultados”*.

* La evaluación como verificadora de aprendizajes: *“La vinculación de lo gramatical con lo textual, especialmente el nivel sintáctico”*.

* A la evaluación como un proceso: *“Sobre lo procedimental, sobre los procesos de aprendizaje”*.

* La evaluación concebida como poco importante: *“No me desviven las evaluaciones. Me gusta en las clases comunes inculcarles estrategias, “mañas sanas” de resolución de problemas, de encarar situaciones nuevas”*.

- La evaluación como un proceso más amplio: *“Actividades más vinculadas con requerimientos de la vida del alumno. Es decir, las situaciones reales de escritura y oralidad en un liceo son escasas, la gran mayoría de las situaciones son provocadas”*.

Impedimentos

Los docentes adjudican causas externas, como impedimento, para realizar la evaluación.

- *“Algo que no solo escapa de mis posibilidades por lo institucional (tiempo, contenidos conceptuales, cantidad de alumnos etc.”*”
- *“de una manera más personalizada, pero el número de estudiantes es muy elevado y se me hace difícil”*
- *“de forma más variada y personalizada, pero tengo demasiados alumnos”*
- *“de forma diferente a algunos alumnos con dificultades de aprendizaje ya que si bien contemplo las dificultades e intento que las puedan compensar muchas veces, ya sea por falta de tiempo o por la cantidad de alumnos que hay en el grupo, no lo hago de la forma que desearía”*
- *“me gustaría evaluar con otros instrumentos de evaluación, pero a veces no es posible por falta de motivación”*

Y asumen carencias: *“sino que también porque necesito más herramientas para poder hacerlo”*.

Lo hecho. Análisis de las propuestas escritas

La información recogida entre los profesores muestra que las propuestas de evaluación que apuntan al desarrollo de competencias son residuales. Predominan las actividades de evocación de conceptos, recuperación de información y realización de problemas a modo de ejercicios rutinarios. Son escasas las situaciones contextuales. Hay propuestas que confunden, parecen ser contextualizadas pero al final se resuelven con una operación, una fórmula, evocando datos. Siendo las propuestas similares a las trabajadas en clase, modificando las informaciones.

A lo largo de las evaluaciones analizadas se halló que casi exclusivamente predominan evaluaciones “de” conocimiento no “sobre” conocimientos. Los reactivos que los docentes utilizan al diseñar las evaluaciones escritas poseen RANE, dando por lo tanto, el predominio a la retención, memorización, a la repetición sin errores, mediante

actividades rutinarias. El docente otorga valor a los conocimientos considerados verdaderos desde su concepción. Se observa exploración en la esfera del conocimiento declarativo y son escasas las situaciones de producción y resignificación de conocimiento.

Área de Ciencias

En las propuestas analizadas, en el área de Ciencias, observan los siguientes reactivos: respuesta extensa, respuesta restringida, completación, correspondencia, identificación, interpretación de texto, de respuesta alternativa, opciones múltiples y “problemas tipo” repetitivos. No se registran propuestas que potencien la narración ni la resolución de problemas reales.

Las situaciones planteadas son situaciones estereotipadas de ejercicio. Se detectan iguales ejercicios entre los docentes, varias de las propuestas realizadas en el escrito se repiten en la prueba.

Las propuestas analizadas se ubican en nivel 0, de indagación. Se constata, gran importancia a las definiciones, esquemas gráficos para identificar y escasas o nulas situaciones en las que el estudiante deba hacer uso de los conocimientos, información y competencias.

Área de Lenguas

Se identifican los siguientes reactivos en las propuestas analizadas de Lenguas: respuestas alternativas, significado de términos (*explica con tus palabras el significado...*), creatividad e imaginación (*cuenta brevemente una anécdota de la que seas protagonista...; concluye la historia redactando un párrafo más...*), análisis morfológico, gramatical y sintáctico, transcribir / identificar / ubicar / buscar / reconocer / memorizar / completar / resumir / comparar / describir / relacionar / listar sucesos / caracterizar, recuperar información (*¿cuál es la situación del personaje?*), fundamentar respuesta, realizar inferencias, propuestas con respuestas únicas (*¿qué tipo de texto es?*). La presentación de la propuesta: por lo general, incluye un fragmento de texto, de las lecturas realizadas en el aula y las consignas respectivas.

Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias

Las propuestas de escritos y pruebas, en general y para ambas áreas: Ciencias y Lenguas, presentan un bajo nivel de complejidad, no demandan prácticamente composición escrita, no estimulan la elaboración ni la organización de conocimientos. Por lo tanto, el aprendizaje se vuelve reproductivo y superficial. Las actividades que se presentan son la composición, la redacción, el señalamiento de los errores, la respuesta extensa pero única, lo que implica considerarlas como tareas automáticas donde no hay reflexión ni explicación, las que inscriben dentro de una concepción didáctica del tipo estímulo-respuesta, basado en un modelo memorístico y transmisivo del conocimiento, repetitivos del conocimiento, que comprueban el grado en el que el estudiante domina la rutina previamente explicada no su aprendizaje real.

Estas actividades parecen propiciar más los aprendizajes reproductivos y superficiales que la elaboración y organización de los conocimientos. Son tendientes a generar un producto bien delimitado, con un único resultado posible, con parámetros claros y específicos de realización, no son tareas constructivas, con más de un producto posible y diversos procedimientos de realización.

Predominan instrumentos convencionales. Los mismos permiten evaluar un conjunto limitado de aprendizajes, principalmente los conceptuales. No son eficaces para recoger información para acreditar adquisición de competencias deseadas. Las propuestas presentadas estimulan la retención, la memoria, repetición de conocimientos declarativos, reconocimiento de la información. No permiten evaluar creatividad.

Las situaciones planteadas son situaciones bastante estereotipadas de ejercicio y evaluaciones. Consignas con la misma forma, solo se cambian los textos. Se percibe la utilización de textos, con escasa relevancia social, descontextualizados al medio. Las respuestas exigen escasa reflexión, argumentación, postura personal. La narración ocupa escaso papel en las producciones.

Las propuestas se presentan de rápida y fácil corrección, dado que presentan una única respuesta posible.

Los docentes manifiestan darle escasa relevancia a la evaluación escrita: “a veces pongo escritos medio light”. “no siempre realizo escritos reglamentarios”

Conclusiones

Conclusiones específicas

En los docentes partícipes de esta investigación, continúa subyaciendo una visión tradicional de la evaluación, independientemente del área o el grado de experiencia en la docencia. En los propósitos de la evaluación se mantiene la *verificación de aprendizajes*, como el principal propósito de la evaluación. Lo que implica un aprendizaje lineal y terminal, reducido a la calificación, midiendo rendimientos y ofreciendo la acreditación como resultado final.

Se observa en ambas áreas, elementos de una evaluación formativa, que aún cuesta afincarse entre los docentes: *retroalimentar* (como forma de que el alumno aprenda de sus errores) y *replanificar* (modalidad de ajuste del docente al aprendizaje de sus alumnos). Desde una visión pedagógica, son situaciones que permiten tomar decisiones beneficiando la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto a la planificación anual de la evaluación y la comunicación a los estudiantes de los criterios a emplear, se detecta posturas opuestas. Todos los docentes manifiestan determinar los criterios de evaluación en menor o mayor medida. Se destaca que para el área de Lenguas la determinación de criterios posee mayor incidencia que en Ciencias. En esta área se percibe escasa o nula necesidad de compartir criterios de evaluación con los estudiantes. Situación que preocupa, dado que no es posible evaluar ninguna actividad, sino está claro qué se quiere evaluar, por lo tanto se hace necesario la planificación de la evaluación de los estudiantes.

Algunos docentes manifiestan la importancia de la comunicación de criterios, haciendo al estudiante partícipe de su propia evaluación: *“Es imprescindible que ellos sepan qué se está evaluando”*. *“Ayuda a organizar la propuesta”*; *“Ayuda a los estudiantes a organizarse mejor en el estudio”*.

Si bien gran parte de los docentes manifiestan determinar y comunicar los criterios al realizar una evaluación escrita, se percibe confusión según: *“El conocimiento previo de los criterios confunde al estudiante. Se comunican siempre con posterioridad a la*

evaluación”; “Lo ajusto posterior a su realización”; “lo ajusto cuando llevo a cabo la corrección” “al presentar la prueba, en forma oral”; “Normalmente si lo digo, lo digo después”; “Lo ajusto luego de la plantear la actividad”; “Nunca previamente para no provocar confusión en el estudiante”

Los docentes, de la muestra, que comunican los criterios, le adjudican un rol importante dentro del proceso de aprendizaje y de enseñanza. Es necesario subrayar, que el proceso de evaluación para que sea formativo debe tener en cuenta lo que se evalúa, con criterios claros y congruentes a los propósitos del programa, de esta forma los alumnos pasarán de la situación actual a la deseable; y la información de los resultados será constructiva, o sea, útil para mejorar el aprendizaje. El estudiante es responsable de su aprendizaje y el conocimiento de las pautas de evaluación le transmite seguridad en su accionar.

Se confunde la instancia de evaluación con calificación, llevando a que los estudiantes tiendan a generar actitudes de dependencia y pasividad frente a su propio aprendizaje. Del decir de los profesores se destaca una tendencia a la sobrecalificación, para no desmotivar.

Al respecto de la frecuencia de técnicas e instrumentos de evaluación, los docentes de la muestra han manifestado que la observación sigue siendo la fuente de mayor información. La misma es realizada de forma informal, dado que no manifiestan el uso de lista de cotejos, de rubricas, etc. Hay que destacar que esa observación debe ser continuada y sistemática, que de ser realizada en forma aislada u ocasional puede encerrar algún valor, pero carece del rigor y de la cientificidad de la técnica como producto de un diseño evaluatorio planificado. Destacan evaluar mediante la observación: *“Formas de aprendizaje, el conocimiento que adquieren y la conclusión a que los estudiantes llegan. Maneras de trabajar, participación, relaciones, cooperación”; “Más que nada las instancias de participación en clase”*.

En los docentes prevalece la utilización de instrumentos tradicionales, evaluando conocimientos declarativos y de la memoria; no considerando el desarrollo de competencias, siendo escasamente utilizados o conocidos los instrumentos que potencian la evaluación de competencias. Se manifiesta desconocimiento de rúbrica,

póster, portafolio. Plantean causas externas como impedimentos para mejorar la modalidad de evaluación.

Sigue predominando la aplicación de las pruebas escritas y orales, con una utilización generalizada, reflejando la importancia que tienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, por lo que deberían responder a una planificación previa, considerando los requisitos técnicos, relacionando con los objetivos del curso y ofreciendo la oportunidad al alumno de evidenciar sus logros de aprendizaje.

Las pruebas escritas parecen perder valor frente a la actuación en clase. Se percibe exigencias externas para su realización.

Conclusiones generales

El decir y el hacer van de la mano en los docentes participantes de esta investigación. Su discurso en forma general se condice con su accionar al momento de evaluar en forma escrita. Desde el decir subyace una concepción tradicional de la evaluación, la cual se pone de manifiesto al evaluar.

Las tendencias tradicional y formadora de evaluación, coexisten en los docentes. Continúan evaluando a partir de sus concepciones y experiencias, identificándose características de ambas tendencias en su práctica de evaluación de los aprendizajes. No conciben la evaluación como una oportunidad de aprendizaje.

La evaluación cumple con el deber ser, con la tradición. Con la función social, de acreditar, de dar cuenta al centro educativo, al colectivo docente, a los diferentes actores, incluidos los padres. Predomina la evaluación ritual, cuyo fin es verificar, en qué grado lo “enseñado” por el docente, ha sido “aprendido” por el estudiante.

La evaluación continua siendo asociada con fin calificador. Se centra la atención en brindarle una calificación al alumno. El docente es el encargado de realizar la evaluación sin la participación de los estudiantes, generándose una unidireccionalidad, con postura autoritaria. Los docentes continúan sin renunciar al papel de “únicos árbitros y a negociar la autoridad intelectual con sus alumnos” (Stone, 199, p.120)

Continúan manteniendo el “secreto” de lo que será evaluado.

Los docentes no siempre explicitan los criterios de evaluación ni los niveles de logro. El qué, el por qué y el para qué quedan ausentes, incuestionados. Esto afecta el proceso de evaluación, ya que el alumno no conoce lo que se espera de él, pues no cuenta con la información necesaria para prepararse adecuadamente.

Los motivos por los cuales se brindan orientaciones previas sobre la evaluación a los estudiantes, están enfocados en el formato o en el contenido que debe evidenciarse en el resultado; pues aun cuando se anticipan criterios de desempeño, éstos son sobre contenidos temáticos o aspectos formales.

Los instrumentos utilizados son de predominio tradicional, con el fin de determinar conocimientos declarativos o sea con escasa promoción del desarrollo de competencias.

El criterio que subyace, no siempre explicitado por los docentes, es el de economía.

Si bien manifiestan el deseo de personalizar las evaluaciones, las pruebas de rápida y fácil ejecución y posterior corrección prevalecen.

El predominio de evaluaciones estandarizadas, fáciles de aplicar, gestionar y calificar parece ser la solución para “cumplir” con la tradición de evaluar en forma escrita. El docente parece limitar su función a corregir aciertos o desaciertos, sumar puntaje y otorgar una calificación final. Queda claro que diseñar y aplicar evaluaciones auténticas lleva tiempo y este parece faltar en los docentes.

Nos preguntamos: ¿Propuestas que no impliquen atractivo, que sean significativas, contextualizadas, que no comprometan social y cognitivamente, ponen en juego las competencias de nuestros estudiantes?

Se observa, al respecto de la concepción de la evaluación, que los docentes en ningún momento manifiestan un enfoque basado en competencias. Nos preguntamos: ¿Hay carencias teóricas en el uso y manejo del modelo? ¿Hay espacios de reflexión?

Si la evaluación por competencias supone un cambio profundo respecto del modelo tradicionalmente utilizado, podemos decir que ese cambio apenas está por comenzar...

Es de esperar...

De la investigación realizada se desprende que aún queda mucho por transitar, para pasar de una evaluación **del** aprendizaje a una evaluación **para** el aprendizaje.

La evaluación debe ser vivida como parte del aprender y no como el mero reflejo de debilidades.

Es de esperar un cambio, un giro hacia una evaluación formativa, formadora, doblemente pedagógica, que ayude al profesor y al estudiante, con criterios claros y compartidos entre los diferentes actores, haciendo partícipe al estudiante, potenciando su autorregulación.

Una evaluación auténtica se comparte con los estudiantes, se reflexiona con ellos sobre los procesos y resultados. Se sustenta en diferentes dispositivos que implican diferentes abordajes del objeto a evaluar. Potencia otras opciones evaluativas centradas en el aprendizaje, como el portafolio y las rúbricas.

De lo expuesto se deduce que el cambio no se resuelve, como es habitual pensar y decir, a través de la reglamentación o de nuevos programas. El cambio implica cambios profundos en el docente. Requiere nueva mirada, navegar por nuevos marcos teóricos y propiciar instancias de reflexión entre colegas, incluyendo metodologías de reciclaje para que las innovaciones no queden en teorías sino que se transformen en realidades de las actuales prácticas educativas.

El final...

El presente trabajo pretende ser un granito de arena, para continuar profundizando en la temática y brindar nuestros aportes a la comunidad educativa.

La investigación realizada más allá de los hallazgos compartidos, aportó luz a nuestro quehacer como docente y noveles investigadoras. Al preguntar, nos preguntábamos, al analizar nos analizábamos...

Entre las particularidades que se producen al finalizar el trabajo de investigación, destacamos que generó más interrogantes de las que en un principio nos habíamos formulado. La curiosidad e interés por resolverlas a nivel personal o dentro de la comunidad educativa, sin dudas, abrirán nuevas investigaciones. En este sentido, paradójicamente, la investigación se vuelve inacabada, a pesar de su conclusión.

Bibliografía

Álvarez Méndez, J. M. (2006). *La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica*. Recuperado de http://pieevaluacion.suvi.es/wp-content/uploads/2011/09/JManuelAlvarez_2006.pdf

Álvarez, R. (1997). *Hacia un curriculum integral y contextualizado*. Tegucigalpa: Editorial Universitaria.

A.N.E.P. – C.E.S. (2012) *Monitor Liceal*. Recuperado de http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1676

A.N.E.P. – C.E.S. (2012) *Informe Pisa*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/pisa-2012>

A.N.E.P. - C.E.S.: *Reformulación 2006. Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado de Ciclo Básico*. Circular N° 2956. (R.C. 01/16/10). Recuperado de <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reglamentos/regevalenero2010tercera.pdf>

Arce, J. (et al.) (2007). *Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales*. (Cuadernos de Educación de Cantabria, núm. 2). Santander, Consejería de Educación, 2007.

Argudín, Y. (2006). *Educación basada en competencias* (2ª ed.). México: Trillas.

Arnal, J.; Del Rincón, D.; Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grup92.

Atorresi A. y Ravela, P. (2009). *Los proyectos de evaluación formativa*. Diploma de evaluación de los aprendizajes. UCUDAL. Montevideo.

Ballester M. (Comp) (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. España. Graó.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*, Madrid: Akal.

Berdrow, I. y Evers, F. (2009). Bases of competence: an instrument for self and institutional assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. En García-San Pedro, M. José y Gairín Sallán, J. (2011). *Los mapas de competencias: una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria*. Recuperado de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vo19num1/art5_hm.html

Best, J. (1982). *Cómo investigar en Educación*. España: Ediciones Morata.

Blanco Blanco, A. (2008). *Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias*, en: L. Prieto, (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*, ICE de la Universidad de Barcelona: Octaedro.

Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.

Bolívar, A. (2007). *Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto*. Vigo: Vicerretoría de Formación e Innovación Educativa

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Camilloni, A. (2006). *Evaluación de los aprendizajes*. Diploma de evaluación de los aprendizajes. UCUDAL. Montevideo.

Clemente, M. (1992). *Técnicas de análisis de contenido y aplicaciones*, en Clemente, M. (coord.): *Psicología social*. Madrid: Eudema.

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera M. (2001). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula*. En Coll, C., Palacios I. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/basica/doc/200510031319210.Evaluacion_Aprendizaje_s.pdf

Chadwick, J. (1989). *Evaluación formativa*. Buenos Aires: Paidós.

De Ketele, J. M. (2008). *Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 3, pp. 1-12. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>

De Landsheere, G. (1985). *Diccionario de la evaluación y de la investigación educativa*. Barcelona, Oikos Tau.

De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. España. Universidad de Oviedo.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Compendio Madrid: Santillana Ediciones.

Díaz Barriga, A. (2006). *Evaluación educativa y aprendizaje*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/mbentancour/diaz-barriga-evaluacion-educativa-y-aprendizaje-1587584>

Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles Educativos, 28 (2), 7-36. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>

Díaz Barriga, A. (2000). *El examen. Textos para su historia y debate*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Foucault_Unidad_3.pdf

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F. y Rigo M. (2005). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Elías, L. (2000) *Evaluación de aprendizajes*. Perú. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wpdescargas/bdigital/026_evaluacion_tradicional_y_por_competencias.pdf

Escamilla, A. (2008) *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/cursos/148/biblio/148Analisis-de-las-competencias-basicas.pdf>

Escamilla, A., García, J. y Lagares, A. (2006) *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica: Glosario de términos esenciales*. Barcelona: Ed. Graó. Recuperado de <https://books.google.com/books?isbn=8499801692>

Elola, N; Zanelli, N., Oliva, A. y Toranzos, L. (2011). *La evaluación educativa*. Buenos Aires: Aique

Fernández P. y Díaz P. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Recuperado de http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp#top

Fernández, March, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. España. Universidad de Murcia. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>

Fernández, C. y Salinero, M. (2006). *“Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos*.

España, Universidad Complutense de Madrid. *Encounters on Education*, Volumen 7, pp.131-153. Recuperado de

<http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/viewFile/603/3500>

Flick U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Marota.

Flórez, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.

Flórez, R. y Tobón, A. (2004). *Investigación educativa y pedagógica*. Colombia: Editorial Mc Graw Hill.

Fox, J. D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

Galtung, J. (1966). *Teoría y métodos de la investigación social*. Buenos Aires: Eudeba,

Garagorri, X. (2007a): *Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión*. España, Universidad de La Rioja. *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 47-55. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281696>

Garagorri, X. (2007b): *Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo*. España, Universidad de La Rioja. *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 56-59. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281699>

García-San Pedro, M. J. y Gairín Sallán, J. (2011). *Los mapas de competencias: una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria*. REICE -9, 1. Recuperado de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art5_htm.html.

Gimeno, J. (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. En Gimeno, J. (Comp.). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza (7mo ed.)*. Madrid: Morata.

Hernández, M., J. y Fernández y R. Baptista (1991). *Metodología de la investigación científica*. Buenos Aires: Mc Graw Hill

Jonnaert, Ph. (2001). *Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios*. Texto de apoyo a la Segunda Conferencia Anual de Inspectores de la Enseñanza Media, Bobo Dioulasso, Burkina Faso, 18-22 de diciembre.

Kerlinger, F. (1979). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Editorial Interamericana.

Kerlinger, F. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Editorial Interamericana.

Kerlinger, F. y Howard B. L. (2001). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Mc Graw Hill.

Klenowski, V. (2007). *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea Ediciones

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Lausberg, H. (1960). *Manual de retórica literaria. Fundamentos de una ciencia de la literatura* (Handbuch del literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft. München, 1960), Traducción al español de J. Pérez Riesco, 3 vol, Madrid, Gredos.

Leymonié, J. (2008). *Nuevas formas de enseñar, nuevas formas de evaluar*. Uruguay. Páginas de Educación. UCUDAL

Leymonié, J. (2008) *Evaluar y enseñar*. Curso para Inspectores. I.P.E.S. Uruguay. Recuperado de www.ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/.../leymonie.pdf

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Luengo, J.; Luzón, A. y Torres, M. (2008): *El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard*. España, Universidad de Granada. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 3, pp. 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART5.pdf>

Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación Educativa* (Segunda Edición). Madrid: Alianza Editorial.

Marín, R. (2003). *El Modelo Educativo de la UACH: Elementos para su Construcción*. México: UACH/Dirección Académica.

Medina Rivilla, A. (1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.

Monereo, C. (2007): *Competencias para (con)vivir con el siglo XXI*. España, Universidad Autónoma de Barcelona. Cuadernos de Pedagogía, 370, pp. 12-18. Recuperado de <http://e-ducativa.catedu.es/22001243/aula/archivos/repositorio/1500/1524/comp.cp1.pdf>

Monereo, C. y Pozo, J. (Edit.) (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

Moreno, T. (2014). *La evaluación de competencias en educación*. México, universidad de Guadalajara. Sinéctica, 43. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=555_la_evaluacion_de_competencias_en_educacion

Moreno, T. (2012). *Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales*. México, Universidad de Anáhuac. Revista de Evaluación Educativa 1, 1. Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/21>

Moreno, T. (2011). *Consideraciones éticas en la evaluación educativa*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 9 (2), 131-144. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol9num2.htm>

Moya, J. (2007). *De la competencia: texto y contexto*. Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas. N° 46 septiembre 2007. Barcelona: Ed. Grao

Moya, J. y Luengo, F. (2011) *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona, Graó

North, K. (2001): *Organización basada en el Conocimiento (La Cuarta Dimensión) Taller Estado del Capital Intelectual* del Foro del Conocimiento Intellectus. Madrid.

OCDE (2007). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Madrid: Santillana.

OCDE (2006). *PISA 2006. Marco de evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: Santillana.

OCDE (2005): *Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen Ejecutivo*.

París: OCDE. Recuperado de

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

OCDE. *Proyecto PISA (2000) La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación* Recuperado de

<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694020.pdf>

OCDE. *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE*. (1999). Suiza, OCDE. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>

OEI (2011). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>

Olvera, G. (2012). *Aprender, enseñar y evaluar. Las ciencias naturales a nivel superior*. http://books.google.com.uy/books?id=wlsGHWCFnJmC&pg=PP1&lpq=PP1&dq=olvera%2BAprender,+Ensenar+y+Evaluar+Las+Ciencias+Naturales+En+Nivel+Medio+Superior.&source=bl&ots=ttJ0pZdKWY&sig=Nf3wK03qkjfJckljImUXwsJJzzY&hl=es&sa=X&ei=H5pgVPKgOoypgwTq4IGABA&redir_esc=y#v=onepage&q=olvera%2BAprender%2C%20Ensenar%20y%20Evaluar%20Las%20Ciencias%20Naturales%20En%20Nivel%20Medio%20Superior.&f=false

Pérez Gómez, A. (2007a). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Salamanca, Consejería de Educación de Cantabria. Cuadernos de Educación de Cantabria, (1), 1-31. Recuperado de http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF?phpMyAdmin=DxoCAdbIc%2CANuNIkvc-WZcMiFvc

Pérez Gómez, A. (2007b): *Reinventar la escuela, cambiar la mirada*. España, Universidad de Málaga. Cuadernos de Pedagogía, 368, pp. 66-71. Recuperado de <http://www.redscepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/REINVENTAR%20LA%20ESCUELA.pdf>

Pérez, G., García G. y otros (1996). *Metodología de la investigación educativa*. 1ra. Parte, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Perkins, David. (1998), *¿Qué es la comprensión?* En: Stone Wiske, Martha (comp.). *La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica.* (1999). Buenos Aires, Paidós.

Perrenoud, Ph. (2010). *Construir competencias desde la escuela.* Santiago de Chile: J. C. Sáez editor (primera reimpresión, México).

Perrenoud, Ph. (2008a). *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?* Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 11: *Formación centrada en competencias* (II). http://www.redu.m.es/Red_U/m2

Perrenoud, Ph. (2008b). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas.* Buenos Aires: Colihue.

Postic, M. y De Ketele, J. (1988). *Observar las situaciones educativas.* Madrid: Narcea Ediciones.

Quintanilla Gatica, M. (2006). *Enseñar Ciencias en el nuevo milenio. Retos y propuestas.* Quintanilla, M y Aduriz-Bravo (eds.). Chile. Universidad Católica.

Quivy, R. y Van Campenhout, L. (1992). *Manual de investigación en Ciencias Sociales.* México: Limusa.

Ravela, P. (2002). *Para comprender las evaluaciones educativas.* Fichas didácticas. PREAL. Recuperado de <http://ineed.edu.uy/sites/default/files/FichDid%20-%20Ficha%2007%20-%20qu%20C3%A9%20evalua%20esta%20prueba%20II.pdf>

Rico, L. (1997). *Investigación, diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Ed. Síntesis.

Rotger, B. (1990). *Evaluación formativa.* Madrid: Editorial Cincel.

Rué, J. (2007). *Perspectivas actuales sobre enseñanza-aprendizaje.* Diploma de evaluación de los aprendizajes. UCUDAL, Montevideo.

Rué, J. (2001). *Evaluación de los aprendizajes: concepción, propósitos y efectos de la misma*. En: *La acción docente en el centro y en el aula*. Montevideo, Síntesis.

Ruiz Olabueña J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sacristán, J. y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza (11ª ed.)*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Sales, T., Rodríguez, L. y Sarni, M. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo, Editorial Trecho.

Salvador, F.; Rodríguez, J. L. Y Bolívar, A. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. I y II. Málaga: Aljibe.

Sanmartí Puig, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Sanmartí, N. y Alimenti, G. (2004). *La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química*. Educación Química. Volumen 15. Número 2. Recuperado de <http://www.educacionquimica.info/>

Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.

Santos Guerra, M. (2003). *Una flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Santos Guerra, M. y Moreno, T. (2004). *¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9, (23). Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/>

Sarramona, J.; Domínguez, E.; Noguera, J. Y Vázquez, G. (2005): *Las competencias en la secundaria y su incidencia en el acceso a la universidad*. Chaparría, E. (Ed.). El Espacio Europeo de Educación Superior, pp. 199-251. Valencia, UPV/ICE.

Segura, M. (2009). *La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias*. Actualidades Investigativas en Educación, 9 (2). Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>

Soto, R. (1993) *Propuesta para un modelo curricular flexible*. México. Revista de educación superior No: 103. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista85_S2A4ES.pdf

Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata

Tobón, S. (2012). *E-book, Evaluación de las competencias con pruebas por problemas y niveles de desempeño*. Instituto CIFE, México. Recuperado de: http://issuu.com/cife/docs/e-book_evaluacion_con_pruebas

Tobón, S., Pimienta, J. y, García, F. J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Ed. Pearson.

Tobón, S. y Fernández Tobón, J. L. (2002): *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Funorie.

Vallejo, M. y Molina, J. (2014). *La evaluación auténtica de los procesos educativos*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 64. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie64a01&titulo=La%20evaluaci%F3n%20aut%20ntica%20de%20los%20procesos%20educativos

Valles Martínez, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. En *Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

Zabala, A., Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Madrid: Graó.

Zabalza, M. A. (2001). *Evaluación de los aprendizajes*. En A. García Valcárcel (Coord.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

Anexos

Reglamento sobre el Régimen de Evaluación y pasaje de grado del Ciclo Básico de Educación Secundaria. Reformulación 2006. (por Circular N° 2956)

<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reglamentos/regevalenero2010tercera.pdf>

Pautas de evaluación: Biología - Ciencias Físicas - Física - Química

<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06/pautas/ciclobsicobiolfisquim10.pdf>

Pautas de evaluación: 3° Ciclo Básico Literatura

<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06/pautas/2012/pautaxe3ciclobasico2011.pdf>

Pautas de evaluación de Idioma Español

<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/imagenes/perfiles%20de%20egreso%202011.doc%20compatibility%20mode-1.pdf>

