

79

Fecha de presentación: Septiembre, 2021

Fecha de aceptación: Noviembre, 2021

Fecha de publicación: Diciembre, 2021

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

THE EVALUATION BY COMPETENCES

Eudaldo Enrique Espinoza Freire¹

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4760>

Jorge Luis León González²

E-mail: jleon@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2092-4924>

Johnny Antonio Ramírez López³

E-mail: johnnyramireslopez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0229-6146>

¹ Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

² Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

³ Ministerio de Educación. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Espinoza Freire, E. E., León González, J. L., & Ramírez López, J. A. (2021). La evaluación por competencias. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(S3), 612-628.

RESUMEN

El presente trabajo es resultado de los estudios y la experiencia práctica de los autores en el campo de la Didáctica y la Pedagogía en el complejo campo de la formación de competencias generales y profesionales en los profesores y estudiantes de la educación básica y media en el Ecuador. El objetivo del texto que se pone a consideración de los lectores es teorizar acerca de las concepciones, definiciones y principios de la formación de competencias paralelamente en profesores y estudiantes de los referidos niveles, así como ilustrar con algunos ejemplos las estrategias y métodos más apropiados dentro de la gran diversidad de formas de evaluación de competencias que se desarrollan en el contexto ecuatoriano. Para ello, se ha seguido una estrategia metodológica centrada en la revisión y crítica bibliográfica, la observación y análisis de contenido, todo lo cual ha permitido establecer las reflexiones, que han arrojado como resultado que la evaluación es un proceso inherente al sistema educativo; la aplicación de esta debe ser con fines correctivos y que del proceso de evaluación deben ser parte todos los actores educativos; concluyendo que la evaluación debe ser considerada como un proceso que cumple varias situaciones, no solo para el sujeto evaluado, docente profesor, la institución educativa, para la familia y al sistema social. Lo que se concreta en su función social y la pedagógica.

Palabras clave: Evaluación, competencias, estrategias, métodos, principios, educación básica, educación media.

ABSTRACT

The present work is the result of the studies and the practical experience of the authors in the field of Didactics and Pedagogy in the complex field of the formation of general and professional competences in teachers and students of basic and secondary education in Ecuador. The objective of the text that is put to the consideration of the readers is to theorize about the conceptions, definitions and principles of the formation of competences in parallel in teachers and students of the referred levels, as well as to illustrate with some examples the most appropriate strategies and methods within of the great diversity of forms of evaluation of competences that are developed in the Ecuadorian context. To do this, a methodological strategy has been followed, focused on bibliographic review and criticism, observation and content analysis, all of which has allowed the establishment of reflections, which have resulted in evaluation being an inherent process of the educational system; the application of this must be for corrective purposes and that all educational actors must be part of the evaluation process; concluding that the evaluation should be considered as a process that meets several situations, not only for the evaluated subject, teacher-professor, the educational institution, for the family and for the social system. What is specified in its social and pedagogical function.

Keywords: Evaluation, competitions, strategies, methods, principles, basic education, half education.

INTRODUCCIÓN

La evaluación hoy resulta un asunto central para pensar no solamente las reformas que se sugieren al interior de esta práctica, sino como un motor o un “jalonador” de las transformaciones que se promueven en múltiples esferas y dimensiones de lo educativo. Se asiste, en materia de educación en la actualidad, a nivel mundial y nacional a un controvertido debate de su calidad, de los estándares y de la evaluación por competencias.

La propuesta de centrarse en las competencias ha venido ganando fuerza en el campo de la evaluación educativa, como alternativa a las tradicionales evaluaciones de rendimiento académico. La idea central es desplazar la evaluación del manejo de contenidos curriculares al desarrollo de conocimientos, valores, actitudes, habilidades, en diferentes contextos y con sentido. Debe ser claro para los docentes de la educación básica y media el por qué, para qué, qué, cómo, quién, cuándo, dónde evaluar el aprendizaje y desarrollo de una competencia (Castro, Guamán y Espinoza). La evolución en los procesos de formación que promuevan el compromiso, la flexibilidad y la trascendencia.

Las competencias constituyen la “base fundamental para orientar el currículo” (MINEDU, 2016), la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo.

Las competencias son un enfoque porque solo se focalizan en unos determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano, como por ejemplo, el énfasis en la meta cognición en la didáctica y la evaluación de las mismas y el empleo de estrategias e instrumentos de evaluación mediante la articulación de lo cualitativo con lo cuantitativo.

Las competencias se abordan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un espacio de reflexión para qué que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Las competencias en el ámbito educativo se refieren a que el docente de la educación básica y media debe ser un experto en el campo disciplinario académico implementando una gama de competencias profesionales básicas pedagógicas y didácticas necesarias para un conocimiento específico que favorezca al estudiante en el contexto académico natural, planificando una enseñanza mediante una interacción diseñada curricularmente que permita una evaluación, control y gestión en cuanto a lo enseñado.

El enfoque de competencias tiene una serie de importantes contribuciones a la educación (Tobón-Tobón, 2006). Una de ellas es la evaluación de los aprendizajes mediante criterios construidos en colectivo con referentes académicos y científicos.

A partir de lo anteriormente expuesto, se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas.

DESARROLLO

La evaluación ha sido tradicionalmente confundida con la medición y la calificación, y aunque estos sean dos aspectos importantes no agotan la complejidad del proceso de evaluación. Históricamente, la evaluación como concepto ha tenido diversidad de acepciones, derivadas de las distintas teorías y modelos pedagógicos predominantes en un tiempo determinado.

Tradicionalmente en el campo de la evaluación existe una peligrosa tendencia a reducir el trabajo de evaluación a sus niveles puramente instrumentales, sin ningún referente filosófico o epistemológico que incluya los conceptos y fundamentos más generales sobre el para qué, por qué, el qué, el cómo, quién evalúa, cuándo y el dónde de un proceso evaluativo. O sea, una base teórica que de hecho se constituya en una auténtica concepción sobre la praxis educativa y sobre la realidad donde actúa. Sin estas premisas básicas, cualquier instancia de evaluación corre el peligro de convertirse en una suma de métodos, técnicas y normas burocráticas, sin una concepción definida y cuyo propósito se agota en el instante en que se agotan sus funciones operativas. La evaluación es más un proceso ético que instrumental (Espinoza y Campuzano, 2019).

La evaluación ha sido definida y conceptualizada de diversas formas. Así, Tyler definió la evaluación como “una constante comparación de los resultados de aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza” (Tyler, 1986, p. 4).

Scriven, definió la evaluación, así: “La evaluación es una estimación o constatación del valor de la enseñanza, considerada no solo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo: La evaluación sumativa se centra en el estudio de los resultados, mientras que la evaluación formativa constituye una estimación de la realización de la enseñanza y contiene en sí el importante valor de poder servir para su perfeccionamiento al facilitar la toma de decisiones durante la realización del proceso didáctico (Scriven, 1967).

Cronbach-Lee (1963), definió la evaluación como al proceso de búsqueda de información y su comunicación

a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza aprendizaje. Lo que implica que la evaluación debe ser amplia y variada, es decir, tome en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza: procesos, resultados y contexto. Así mismo considera que la enseñanza adquiere determinadas características distintas en cada situación, por lo que es necesario acercarse al contexto de la evaluación misma.

Stufflebeam-Daniel (1971), señala que la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un programa determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

El Joint committee on standards educational evaluation (1981) incorporó en la definición de evaluación otros rasgos importantes relacionados principalmente con lo que podría denominarse la ética de la evaluación. En este sentido, el comité señala como rasgos importantes, los siguientes: La evaluación es el enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un programa. La evaluación debe poseer las siguientes características: a) Utilidad. Ha de servir para un mejor conocimiento de las características de la enseñanza y una consiguiente adopción de decisiones de perfeccionamiento sólidamente fundamentado. b) Viabilidad. Se debe poder llevar a cabo sin grandes dificultades. c) Ética. Debe respetar los derechos de los implicados mediante la realización y cumplimiento de los compromisos explícitos. d) Exacta. Debe proporcionar conclusiones válidas y fidedignas.

En un interesante trabajo Ángel Díaz Barriga señalaba en 1984 que era preciso superar el paradigma epistemológico desde el cual se asumía la evaluación, paradigma tecnológico e instrumentalista basado en el conductismo y de corte positivista que concibe la evaluación como el resultado de la aplicación de instrumentos objetivos, confiables y válidos para acumular datos numéricos o porcentajes cuya pretensión de medir hechos educativos o resultados de aprendizaje por objetivos reclamaba una "cientificidad" a toda prueba pero que en el fondo escondía sus verdaderas intenciones de discriminación social, recorte a la complejidad de los procesos sociales y justificación del control y manipulación de la educación asumida por el estado y los grupos hegemónicos en el poder.

La evaluación es una actividad inherente al proceso de enseñanza aprendizaje, aunque también es considerada una actividad social, en esta proposición se encuentran inmersos dos problemas fundamentales: 1. El objeto de

la evaluación está inserto en lo social, por tanto, debe ser tratado en las llamadas Ciencias Humanas, y 2.-La evaluación es una actividad socialmente determinada (Díaz-Barriga, 1984). Su llamado a superar la versión conductista y a señalar la evaluación como un ejercicio de poder todavía está vigente. Su aporte más importante fue el de señalar que no se puede equiparar la evaluación a la medición y que es por esto por lo que no es posible elaborar una teoría de la evaluación que tenga en cuenta las complejidades del proceso de aprendizaje que es una actividad social y no solamente un resultado observable, cuantificable, controlable y predeterminado.

Se ha postulado la necesidad de fomentar la evaluación cualitativa cuyo propósito es conocer la "situación del objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden a entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado los problemas analizados. La evaluación cualitativa incorpora el conjunto de técnicas, orientaciones y presupuestos de la metodología etnográfica." (Perafán-Echeverri, 1995, p. 131).

La evaluación por competencias "está caracterizada por una serie de regularidades" (Fuentes y Clavijo, 2002) que devienen en principios para el establecimiento de una metodología de evaluación:

Ha de ser holística e integradora: La estrategia de evaluación de los diferentes aspectos que intervienen en el proceso de formación ha de plantearse globalmente e "integrada en un proyecto" (Bogoya-Maldonado, 2000) común de estudiantes y docentes (en el Proyecto Educativo del Año y en cada núcleo temático).

La evaluación de los estudiantes debe ser integrada e integral. Reclamar la evaluación como integrada en el proceso de aprendizaje, es una exigencia pedagógica que no es fácil de satisfacer. Este planteamiento lleva a contrastar dos tipos de evaluaciones: la evaluación ligada al proceso de aprendizaje y aquella otra como culminación del proceso que se suele realizar al final de un periodo más o menos prolongado. La evaluación como culminación del proceso de aprendizaje debe su preponderancia a las funciones de clasificación y de selección a las que sirve. Trata de comprobar el saber independientemente del modo de trabajar cotidiano de los estudiantes y de cómo adquieren y utilizan el conocimiento una vez que han concluido un proceso de aprendizaje (Ramón et al. 2019). Esta evaluación resta importancia al conocimiento que se puede obtener de los estudiantes mientras trabajan y se dialoga con ellos y hace que los profesores separen los momentos de aprendizaje de los

de comprobación, dando como resultado una evaluación desintegrada del aprendizaje y perdiendo así el valor formativo de la misma.

La evaluación del aprendizaje de un contenido determinado y la enseñanza aprendizaje para el mismo no son procesos separados. El docente de la educación básica y media fomenta el aprendizaje comprensivo dando acceso a los estudiantes al diálogo crítico sobre los problemas que encuentran al llevar a cabo sus tareas. Este tipo de evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y no es solo una actividad final, centrada en los resultados. Los procedimientos para hacer posible la evaluación integrada consiste en plantearla de manera interactiva, es decir durante el proceso de aprendizaje. Se trata de conocer al estudiante y esto precisa: la intencionalidad sensata y reflexiva por parte de los docentes, como una preocupación de estos cuando enseñan (Gimeno-Sacristan, 1989).

Esta evaluación no separada del proceso de aprendizaje tiene su defensa en los paradigmas de investigación que tienen como primera preocupación mejorar las prácticas reales de educación. La evaluación integrada posee mucho más valor informativo para los docentes que los resultados de la evaluación separada del proceso.

La posibilidad de obtener diferentes tipos de información sobre el estudiante depende, no solo de las capacidades de apreciación de los docentes de los niveles, básico y medio de enseñanza, sino también de las tareas que se trabajan. Por ejemplo, solo se puede apreciar la originalidad de un estudiante cuando el método y las tareas concretas de aprendizaje permitan su expresión.

Por otra parte, su utilidad pedagógica tiene que ver con la metodología que se utiliza para realizarla y expresarla (Espinoza, Lema y Rivas, 2020). Esto nos lleva a considerar la dialéctica entre una evaluación cualitativa y una evaluación cuantitativa o, lo que es lo mismo, entre las exigencias de vigor frente a las exigencias de rigor. El control científico implica altas cuotas de rigidez y artificialidad y aquí la cuestión es la siguiente: ¿qué nos interesa más a nosotros, como docentes de la educación básica y media, que la evaluación sea exacta o que sea rica?

La orientación hacia el rigor-exactitud llevó a insistir en la objetividad, control de las situaciones, automatización de la corrección, reducción de la evaluación a las conductas observables y cuantificables. Así surgieron las denominadas pruebas objetivas, los tests estandarizados de instrucción, entre otros. En la medida que las instituciones educativas parecían centrarse en los resultados cognitivos alcanzados por los sujetos, una evaluación de este tipo respondió adecuadamente a las exigencias de

precisión informativa y justificación técnica que se le solicitaba y que era posible lograr en este ámbito restrictivo.

El problema surgió con los nuevos planteamientos de la función de la institución educativa. Lo que importa ahora evaluar no es solo los productos cognitivos de los estudiantes sino otros muchos aspectos, que por demás resultan ser más trascendentes en la formación integral del estudiante: adaptación de los sujetos, dinámica de la clase, ámbitos de la afectividad y expresión personal.

Desde esta perspectiva la evaluación es entendida como: Un proceso de recogida y provisión de evidencias sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el seno del grupo, con base en las cuales se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del proceso de formación de los estudiantes.

No se puede recoger información sobre todo el conjunto de aspectos relacionados con lo educativo desde las técnicas convencionales y clásicas, son necesarios nuevos enfoques y modelos menos rigurosos en cuanto a su elaboración interna, pero más capaces de responder a la multidimensionalidad, dinamismo e impredecibilidad del proceso didáctico (Guamán, Espinoza y Serrano, 2017). Así, se consideran importantes medios para obtener información: el diario del docente, la observación del proceso en las clases, los debates y coloquios abiertos, entre otros.

Las técnicas cualitativas y cuantitativas han de complementarse para permitir captar en toda su globalidad y riqueza de matices que se suceden en el proceso de aprendizaje.

La evaluación integrada de manera natural en el proceso didáctico tiene que abarcar al estudiante como ser que está aprendiendo. Una evaluación que tenga un carácter globalizador y holístico, debe valorar el conocimiento, los valores, las actitudes, las habilidades y tomar en consideración a toda la personalidad del estudiante. Esta pretensión holística de la evaluación se apoya en los siguientes aspectos:

- La implantación de una forma más humana de entender a los estudiantes, que se centra no solo en los aspectos intelectuales de la persona, sino también en otras dimensiones de tipo afectivo, social y ético.
- La adopción de modelos ecológicos de explicación del desarrollo y del proceso mismo de aprendizaje.
- La repercusión de modelos de evaluación que plantean la necesidad de explicar realidades complejas.

Una pedagogía que atienda a la integridad del desarrollo del estudiante entiende al estudiante que aprende como una unidad, explicando su progreso como consecuencia

del comportamiento de toda su personalidad en relación con las circunstancias que le rodean.

Esta es una aspiración inherente a la comprensión del proceso de aprendizaje como comunicación personal y estímulo del desarrollo de las posibilidades personales y de ayuda a la superación de limitaciones.

Llevar a la práctica este tipo de evaluación en el momento actual tiene serios obstáculos. Uno de ellos es la formación profesional limitada de los docentes de los niveles, básico y medio para procesar información, recogerla, interpretarla y registrarla. Otra limitación procede de la organización de la docencia en la educación básica y media, donde un docente desarrolla el proceso de acuerdo a la especialidad de su núcleo temático, teniendo que atender muchos estudiantes en varios grupos.

Esta situación restringe la posibilidad de conocimiento global de los estudiantes, exigiéndose en este caso la formación de equipos docentes con el fin de integrar, en una visión coherente y compartida, los criterios de valoración de los estudiantes (Guamán, Herrera y Espinoza, 2020).

Esta evaluación es inherente a los planteamientos de una evaluación integrada en el proceso de aprendizaje con intención formativa y desarrollada más bien por procedimientos informales. Este concepto surge como alternativa a los exámenes que abarcan gran cantidad de contenidos (Hernández, De la Torre y Verano 1998), tras largos periodos de aprendizaje.

En la práctica, el intento de sustituir el sistema tradicional de evaluaciones finales por un sistema de información más continuo, ha pasado a convertirse en exámenes frecuentes, o en la mera sustitución de un examen final por varios parciales cuyas calificaciones dan por acumulación la calificación definitiva.

Por el contrario, una evaluación continua tiene coherencia pedagógica, solo si la entendemos con fines formativos, realizada por los docentes dentro de las prácticas habituales de trabajo y de seguimiento de tareas, en un clima de fluida comunicación, donde es posible conocer directamente al estudiante sin tener que aplicarle exámenes desligados del trabajo normal para comprobar sus adquisiciones, carencias, posibilidades, entre otros.

Ha de tener carácter de proceso. La estrategia de evaluación debe realizarse durante todo el proceso y no como un acto de conclusión, pues es durante el mismo que se puede conocer realmente lo que en él sucede y porque durante su desarrollo se puede modificar y perfeccionar la valoración y el propio proceso. Cuando es considerada como un apéndice realizado al final, pierde la capacidad de generar comprensión de lo que realmente va

sucedido, capacidad de transformación y de perfeccionamiento de ella y el propio proceso.

Ha de ser eminentemente formativa: La estrategia de evaluación y el saber que se obtenga de la misma ha de utilizarse para hacer avanzar la labor educativa e incrementar la pertinencia, optimización e impacto del proceso, lo que se manifiesta cuando se plantean procesos de coevaluación y autoevaluación, pues los estudiantes y docentes se ven inmersos en una práctica reflexiva, poniéndose en la diatriba de tener que elevar el rigor en el análisis de sus patrones y resultados y sistematizar críticamente todo su quehacer.

Tiene que estar contextualizada: El diseño de la estrategia de evaluación debe tener en cuenta las peculiaridades del medio social y académico en el que se realizan. El contexto tiene otras dimensiones, que van más allá del espacio de construcción de significados y sentidos que es el proceso mismo en el semestre y en el núcleo temático, la educación y la formación han de tener en cuenta el contexto diacrónico, cuando en los planteamientos educativos y evaluativos se tiene en cuenta en la geografía de la región y el contexto sincrónico, cuando se tienen en consideración las características político – educativas y sociales del país.

Debe ser coherente en el doble sentido: a) epistemológicamente y b) en relación con el proyecto educativo en que se inserta:

Con respecto al primer aspecto, la estrategia debe lograr correspondencia entre el diseño, planificación y organización de la evaluación y los instrumentos que se emplean; donde se debe tener claro las posiciones o paradigmas en las que se sustentan sus concepciones sobre la evaluación y la educación y, a partir de ahí, buscar las metodologías y técnicas necesarias, en correspondencia con los objetivos y contenidos.

Ha de ser diversa: La metodología seguida en la evaluación, así como los procedimientos y formas ha de reconocer la diversidad de intereses que concurren en el proceso de formación de los estudiantes desde sus singularidades, así como la diversidad de juicios, opiniones y perspectivas desde las que cada sujeto las valora e interpreta, imprimiéndole su dinámica y siendo llevado por la dinámica misma del proceso.

Ha de surgir y expandirse con base en la negociación: La estrategia de evaluación debe ser discutida y acordada entre los participantes estudiantes y profesores, esta negociación no debe circunscribirse a su diseño, sino convertirse en un quehacer constante a lo largo de todo el proceso, a fin de establecer los presupuestos

metodológicos, las condiciones y los principios éticos por los que han de transcurrir la evaluación.

Ha de potenciar lo participativo y no directivo: La estrategia de evaluación debe tener en consideración que no solo se producen relaciones interpersonales e intercambios entre estudiantes y docentes, sino que además, existen estamentos y grupos claramente definidos (docentes, estudiantes, dirigentes, trabajadores de servicio, padres, entre otros) que juegan un papel primordial en la comunidad académica. Es necesario que, en todas y cada una de sus actuaciones y decisiones los diversos grupos actúen coordinadamente, dando la oportunidad y procurando la participación de cada uno de sus miembros. La evaluación debe atenerse a ese mismo principio de coordinación y participación si no quiere convertirse en una imposición de unos grupos o individuos sobre otros y perder, así, su potencial formativo.

Debe procurar ser comprensiva y motivadora: La estrategia de evaluación no puede reducirse a la medición del nivel de conocimientos adquirido, ni centrarse únicamente en las conductas observables; debe indagar lo que acontece en el espacio académico, en el centro de la labor docente y profesional de los miembros de la comunidad académica, para intentar valorar en profundidad el proceso, llegar hasta el fondo de los problemas, de las razones de los éxitos y los fracasos. Solo la valoración profunda pondrá a la comunidad académica en disposición de proporcionar alternativas pedagógicas y didácticas adecuadas a cada situación concreta.

Ha de emplear múltiples métodos y fuentes de información: En las estrategias de evaluación, todos los participantes tienen algo que decir, obviar a cualquiera de ellos supone un sesgo informativo importante que puede desvirtuar la valoración a la que se arribe. El contraste de la información obtenida por diversos métodos y por las diferentes personas, aproximará a la realidad, a su comprensión y en consecuencia a una valoración más acertada, multidimensional y coherente.

Ha de estar regida por la ética: Toda estrategia de evaluación encierra en sí misma una importante dimensión ética. El para qué evaluar es en educación más importante que el qué o el cómo evaluar. La evaluación no debe ser un arma coercitiva, de presión, de control impositivo, demostradora de quién tiene la autoridad y el poder, sino, un acto de reflexión compartida a partir de los datos recolectados, con la intención de ofrecer mejor servicio a los participantes y a la sociedad.

Considerar una evaluación con estas características implica que los docentes de la educación básica y media tengan una actitud investigadora, atenta a la complejidad

del proceso de aprendizaje. Esta actitud es la que conduce al progreso en la educación. El proceso educativo es una espiral creciente, constituida de múltiples unidades elementales y compuestas por tres elementos: reflexión – acción – reflexión.

Se puede afirmar que la acción educativa reclama un permanente estado de alerta, poniendo atención a todo lo que ocurre, alternando sucesivamente la acción reflexiva con la ejecutiva, sin dar en ningún momento tregua a la improvisación. El puente que se tiende entre cada una de los diferentes eventos educativos es lo que da coherencia y solidez del proceso educativo como una totalidad.

Según los planteamientos estudiados, hay que someter a evaluación todo lo que afecte en cualquier medida al proceso aprendizaje. Aquí se va a referir exclusivamente a la evaluación del estudiante, la pregunta por tanto será: **¿qué ámbitos del estudiante son objeto de evaluación?**

En un sentido, el docente debe evaluar aprendizajes referentes a los contenidos, entendidos éstos en un sentido amplio, es decir, a conceptos, valores, procedimientos y actitudes.

Se ha de partir de la idea básica de que, así como las estrategias de aprendizaje deben ser distintas para el aprendizaje de contenidos factuales (datos, hechos) y conceptuales (conceptos, principios), las prácticas de evaluación para ambos tipos de aprendizaje declarativo requieren ser diferentes (Pozo-Municio, 1992).

La evaluación del aprendizaje factual tiene las siguientes características:

- La evaluación debe atender a la simple reproducción de la información.
- Evaluación “todo o nada”. Los datos y los hechos tan solo pueden o no aprenderse.
- Evaluación de tipo cuantitativa.

Para este tipo de evaluación, las prácticas evaluativas por medio de pruebas objetivas construidas mediante reactivos muy estructurados (opción múltiple, complementación, falso-verdadero, respuesta breve, etc.) pueden utilizarse sin ninguna dificultad. El grado de significatividad evaluado es muy reducido.

Por otro lado, el conocimiento conceptual exige el uso de estrategias y de instrumentos más complejos. Asimismo, evaluar la comprensión o asimilación significativa es mucho más difícil que el simple recuerdo de datos o hechos. La evaluación de conceptos puede basarse en varios tipos de estrategias.

- Solicitar la definición de un concepto o principio.

- Reconocer el significado de un concepto entre varios posibles.
- Trabajar con ejemplos.
- Relacionar conceptos con otros de mayor o menor complejidad (clasificación, organización, jerarquización) por medio de recursos gráficos (mapas conceptuales, diagramas).
- Emplear la exposición temática (ensayos, resúmenes, trabajos monográficos, exámenes orales, discusiones y debates en clase).
- Aplicar los conceptos a tareas de solución de problemas.

Para la evaluación del aprendizaje conceptual, se requiere seguir una aproximación cualitativa, porque se trabaja esencialmente sobre cómo se interpreta el concepto, o cómo se usa en explicaciones y aplicaciones. La asimilación de un concepto o principio no está sujeto a la ley de todo o nada.

Los procedimientos no deben evaluarse como acontecimientos memorísticos. La evaluación que solicite que los alumnos reciten los pasos de un determinado procedimiento están valorando una parte muy limitada del mismo. Debe evaluarse la significatividad de los aprendizajes. Dos cuestiones esenciales en este sentido son, sobre todo para el caso de procedimientos no necesariamente algorítmicos, la funcionalidad y la flexibilidad. Este tipo de evaluación, frente a la evaluación de conceptos, presenta las siguientes características:

- No tiene la inmediatez de la evaluación de conceptos. Hay destrezas que tardan en adquirirse mucho tiempo. Por ello es importante que la evaluación de los procedimientos no se haga con base en el logro sino las capacidades terminales sino sobre el progreso continuo a fin de llevar al estudiante al dominio total de las técnicas o estrategias que se hayan propuesto.
- El procedimiento debe ser versátil y funcional, quiere esto decir que para constatar su dominio debe el estudiante aplicarlos en situaciones diversas a las que tuvo lugar el aprendizaje.
- Un procedimiento general solo se da por aprendido si se aplica a diferentes disciplinas que precisan su uso. Así, no puede afirmar que un estudiante ha aprendido a interpretar gráficas si lo hace correctamente en el área de ciencias sociales, pero es incapaz de hacerlo en el área de matemáticas.

Para lograr una valoración integral de los procedimientos, deben contemplarse las siguientes dimensiones.

- La adquisición de la información sobre el procedimiento.

- El uso o conocimiento y el grado de comprensión de los pasos involucrados en el procedimiento.
- El sentido otorgado al procedimiento.

Si se desea que un procedimiento sea aprendido en forma completa, deberán contemplarse en su aprendizaje todas las dimensiones y, por ende, en la evaluación deberán tomarse en cuenta todas ellas o las que a juicio del docente se deseen enfatizar.

Sobre la primera dimensión, el conocimiento del procedimiento, pueden utilizarse las siguientes estrategias de evaluación:

- Evaluación indirecta por observación.
- Solicitar a los alumnos directamente que nombren los pasos del procedimiento.
- Solicitar que los alumnos expliquen a otros el procedimiento.

En relación con la segunda dimensión, saber ejecutar el procedimiento, es importante considerar los tres aspectos siguientes:

- La composición y organización de las operaciones que forman el procedimiento.
- El grado de automaticidad de la ejecución.
- Saber hacer uso generalizado del procedimiento.

Para esta segunda dimensión pueden utilizarse las siguientes estrategias evaluativas:

- Observación y seguimiento directo de la ejecución del procedimiento.
- Observación y análisis de los productos logrados gracias a la aplicación de los procedimientos.
- Plantear tareas que exijan la aplicación flexible de los procedimientos.

Por último, en relación con la dimensión valorativa del procedimiento que se refiere al grado de implicación personal del alumno en su aprendizaje y ejecución, pueden emplearse estrategias similares a las anteriores.

- Observación y seguimiento directo de la ejecución del procedimiento.
- Observación y análisis de los productos logrados gracias a la aplicación de los procedimientos.

Lo que interesa en esta dimensión es valorar el esfuerzo, el grado de interés mostrado, el gusto por ejecutar la tarea, el compromiso personal, el cuidado en la ejecución, la persistencia o el afán de superar dificultades; todos estos aspectos, que el alumno va demostrando o ya puso en evidencia después de un cierto período de

aprendizaje, le indicarían al docente el sentido del aprendizaje atribuido por el alumno al procedimiento.

La evaluación de las actitudes y los valores es menos común que la de contenidos declarativos y los procedimientos. Una razón de ello radica en la gran complejidad que tiene la evaluación de este tipo. Otras razones tienen que ver con el respeto a las características individuales y con los propios sesgos que el evaluador en un determinado momento puede promover en estos dominios (Zabalza-Beraza, 1999)

La evaluación de las actitudes presenta, frente a la evaluación de procedimientos, una dificultad adicional, en el sentido de que se necesita tiempo para generar en el estudiante un cambio de actitudes y además no siempre son fácilmente observables.

En la medida en que la evaluación de las actitudes y los valores se haga práctica común dentro de los espacios académicos, los mismos alumnos comenzarán a reconocer que este tipo de contenidos son tan relevantes o más que los otros en los escenarios universitarios y, al mismo tiempo, se percatarán de que ellos también se encuentran realizando una serie de aprendizajes actitudinales y valorativos cruciales para su proceso de desarrollo personal y social. Asimismo, permitir que los alumnos realicen autoevaluación hará posible que ellos logren un mayor autoconocimiento y exploración de sí mismo y de sus relaciones con los demás.

Un aspecto relevante a tomar en consideración sobre la evolución de las actitudes y valores es no quedarse en una valoración a nivel declarativo que se quede en el nivel del discurso. En su lugar hay que tratar de orientar la evaluación de modo tal que permita valorar la coherencia entre el discurso y la acción, es decir, la coherencia entre lo que los alumnos dicen en relación con ciertas actitudes o valores y lo que realmente hacen respecto de las mismas.

Bolívar-Botia (1995) ha propuesto una clasificación de técnicas e instrumentos para la evaluación de este tipo de contenidos, que aquí simplemente se mencionan (sugerimos al lector se aproxime al trabajo de Bolívar, ob.cit. para profundizar en ello), a saber:

- Uso de la observación directa. En la evaluación de las actitudes es mejor si se planifica y sistematiza; también si se realiza durante periodos largos y no de manera discreta. Para ello se utilizan distintas técnicas: registro anecdótico; rúbricas, listas de control; escalas de observación.
- Cuestionarios e instrumentos de autoinforme. Escalas de actitudes: escalas tipo Likert, Thurstone y Gutman;

escala diferencial semántico; escalas ex profeso para valorar las actitudes hacia conocimientos científicos, escalas de valores (por ejemplo, la escala de Rokeach)

- El análisis del discurso y la solución de problemas. Entrevistas, intercambio de redacciones sobre temas elegidos; técnicas de juego de roles; técnicas de clasificación de valores; resolución de dilemas morales y contar historias vividas.

Dada la complejidad de la evaluación de las actitudes y los valores, es altamente recomendable que se apliquen varias técnicas de manera simultánea, lo cual puede exigir un alto costo en tiempo y preparación. La evaluación entre “la intuición y la instrumentación” ayuda a solventar un poco el problema mencionado.

Sarabia-Heydrich (1992) ha presentado un cuadro integrador donde se engloban las dimensiones que deben considerarse para una evaluación integral de las actitudes (tiempo, lugar, circunstancia, lenguaje, etc.)

La evaluación, siendo un eslabón del proceso, a su vez puede ser comprendida como una sucesión de movimientos identificados como eslabones de la evaluación. Estos eslabones más específicos son: la heteroevaluación, la coevaluación, autoevaluación, la para-evaluación y la meta-evaluación estos pasos dentro de la autoevaluación no solo significa un patrón didáctico que pretende expresar una determinada sucesión temporal en el proceso evaluativo, sino que se comportan como procesos contradictorios que permiten explicar la dinámica del proceso de evaluación (Cerdeña-Gutiérrez, 2000).

La consideración de la coevaluación y la autoevaluación, además de la más empleada heteroevaluación, se enmarcan en una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que deben participar activamente todos los sujetos implicados en el mismo. Consiste en la evaluación que estudiantes y profesores hacen del proceso y de su propio avance dentro del mismo y de los factores que intervienen en éste. ¿Qué ventajas aporta al estudiante la coevaluación y la autoevaluación?

- Le ayuda a realizarse plenamente.
- Le ayuda a desarrollar su capacidad de crítica y favorece su independencia.
- Le compromete con su proceso educativo, es causa de motivación en su aprendizaje.

Es muy importante saber qué piensa el estudiante acerca de su propio aprendizaje, del programa aplicado, de la metodología empleada, de los recursos usados, etc. Es inevitable que cada estudiante tenga su propio juicio de valor respecto a esos temas y es preciso poner los medios

para que los haga explícitos. No importa tanto lo que el docente ofrece, cuanto lo que el estudiante percibe.

Para que la autoevaluación sea eficaz el docente de la educación básica y educación media debe: preparar al estudiante y ofrecer situaciones que la favorezcan. ¿Qué debe conocer un estudiante acerca de la evaluación?

- Que se evalúa para mejorar. El primer paso es informar al estudiante de que la evaluación es formativa, es decir que se evalúa para mejorar su aprendizaje y favorecer su crecimiento intelectual y humano. Si el estudiante logra interiorizar esta función su actitud va a ser honesta en cuanto a la información que aporte.
- Que no todo lo que está bien está completo. Tenemos que preparar al estudiante para que valore no solo lo que está bien, sino también llevarle a considerar lo que le falta para alcanzar las capacidades deseadas, que sería el objetivo final.
- Que las valoraciones necesitan ser contrastadas. Conviene que el estudiante asuma la necesidad de contrastar con otros las observaciones que ha hecho y los juicios que ha emitido, ya que la aproximación a la verdad se logra contrastando las opiniones y juicios de uno con las de los demás.
- Que para enjuiciar se necesitan muchos datos. No se pueden hacer juicios de valor a partir de pocos datos o informaciones, se correría el riesgo de emitir juicios falsos. Solo se harán afirmaciones valorativas cuando se disponga de suficientes datos o informaciones para hacerla. Por eso se emplean diferentes métodos de recopilación de información y en momentos diferentes.
- Que hay que hacer evaluación global. Es muy común que al fragmentar los conocimientos también se fragmente la evaluación. Algunos estudiantes se colocan en la mente la clavija del área que merece su atención y no admiten otro tipo de correcciones. Pero la evaluación está supeditada a la educación y esto implica que se debe globalizar y ampliar, procedimientos y actitudes.
- Que se deben hacer revisiones conjuntas. Conviene que se hagan análisis de todos los aspectos incidentes en la evaluación, en presencia todos los estudiantes, de forma que se puedan ir instruyendo sobre cuestiones de interés para su formación
- Que se deben categorizar los contenidos. El estudiante debe conocer que no todos los contenidos tienen el mismo valor, ni la misma participación en el proceso de adquisición de sus capacidades. Esa importancia relativa puede graduarse y en virtud de ello, evaluarse y corregirse.
- Que la evaluación debe ser criterial. Toda evaluación debe tener un marco de referencia o un criterio al cual referir los resultados obtenidos y es importante que los

estudiantes lo conozcan previamente, así como la importancia del mismo en el proceso.

- Que la evaluación debe ser habitual. Es decir que debe hacerse de forma cotidiana y con criterios científicos, no circunstanciales ni improvisados. Se deben tratar adecuadamente los datos, hacer informes exactos y relevantes y acompañar todo el proceso de una actitud ética, seria y rigurosa.

La formación de los estudiantes en materia de evaluación no termina con el dominio de esta información, es necesario que el docente facilite situaciones que favorezcan su aprendizaje. Las más aconsejables son las siguientes:

- Entrevistas. Es preciso mantener contactos frecuentes entre los estudiantes a través de conversaciones estructuradas con el fin de desarrollar en ellos la capacidad de evaluación.
- Debates. Las discusiones en clase pueden ser un elemento de apoyo si se facilita el intercambio de ideas y se dirige adecuadamente, haciendo participar a todos, recogiendo lo más relevante y sacando conclusiones útiles.
- El ejemplo. El testimonio que puede dar el docente con su propia autoevaluación es un elemento muy importante para la motivación y el aprendizaje del estudiante en esta materia.
- Registro del progreso. Si los estudiantes controlan y registran sus avances, tendrán oportunidad de comprobar el grado de progreso que han tenido y en consecuencia su proximidad o lejanía con la meta a la que deben llegar.
- Participación. Facilita el proceso de autoevaluación si se invita amablemente a los estudiantes a participar mediante preguntas como: ¿están de acuerdo?, ¿cómo podríamos hacer tal cosa?, etc. Esto crea un clima de confianza y colaboración.
- Satisfacción. En las primeras experiencias de evaluación hay que procurar resaltar más los aspectos positivos que los negativos, con el fin de encontrar cierta satisfacción en el proceso.
- Independencia gradual. Poco a poco hay que ir liberando al estudiante del control del docente a medida que se va comprobando su progreso en materia de autoevaluación, procurando siempre que adquiera destreza en esta función.

La **coevaluación** se manifiesta centrada en la interacción entre los sujetos que participan en el proceso, en la negociación del docente y los estudiantes entre ellos y con el primero.

Por medio de la coevaluación se logra la negociación de un patrón de resultados, en el que el profesor aporta

desde su mirada de lo general a lo singular, expresada entre los objetivos del docente y los contenidos del núcleo temático, y los estudiantes desde su construcción singular entre el contenido inmediato y los objetivos que se traza, de este modo se llega a conformar un patrón de resultados común.

La coevaluación propicia la elaboración de un patrón de resultados que es socializado por el colectivo constituyendo un nivel intermedio, particular, entre lo general de las categorías con que trabaja el docente y lo singular de los objetivos y contenidos de cada estudiante, de manera que se da la dialéctica entre lo general en que trabaja el profesor, lo particular del patrón negociado en el colectivo y lo singular de cada estudiante, como se muestra en la figura siguientes triadas.

La coevaluación propicia el compromiso mediante la socialización de los patrones individuales y con ello propicia la educación.

Esta perspectiva grupal en el proceso de formación permite establecer estrategias del proceso formativo que cambien el papel de receptor del estudiante, o el papel de quien realiza solo las tareas que asigna el docente, a un papel participativo, pero que además debe ser no directivo al propiciar que los estudiantes propongan sus soluciones, sean promotores de sus patrones de resultados, con los que los compromete en la búsqueda de nueva información, en la propuesta y debate de sus criterios y como espacio de construcción de significados y sentidos se comprenda la colaboración entre estudiantes y docentes como un proceso horizontal y flexible.

La coevaluación presupone que la evaluación se realiza en la propia relación entre sujetos, en una dinámica que promueva la significación de la discusión en el grupo, pero esta discusión debe ser guiada desde la propia estrategia que se elabore para el proceso, pues de no conducirse correctamente, puede conllevar a la creación de falsos patrones, pues lo que se logra, en ocasiones, con esos falsos patrones de resultados, no es la calidad, sino tratar solamente de superar al resto de los estudiantes y no el ser cada vez mejor, de modo que el docente de la educación básica y media debe ser capaz de orientar, a través de métodos adecuados, el proceso de evaluación de tal modo, que se logre que los estudiantes se creen patrones de resultados adecuados, que al alcanzarlos les permitan ser cada vez mejores; esta manera de manifestarse la evaluación debe generar la competitividad, y contribuir a desarrollar capacidades, conocimientos y habilidades sólidas para un desempeño con la calidad necesaria.

En ocasiones la práctica que de la coevaluación se realiza, contribuye a que el estudiante pierda o no tome conciencia de sí mismo y de su propia situación, dado que lo importante para él es sobresalir, ganar a los otros y obtener la máxima puntuación. De esta forma el alumno difícilmente reflexiona sobre su aprendizaje, es decir, sobre qué aprendió y cómo logró aprender.

La evaluación, vista desde esta perspectiva, debe lograr una interrelación entre una evaluación individual y otra grupal; o sea, un proceso que permita a cada integrante del grupo reflexionar sobre su aprendizaje delimitado por su propio patrón y lo confronta con el aprendizaje seguido por los demás integrantes del grupo visto desde el patrón socializado; lo que permite desarrollar una percepción desde el punto de vista grupal sobre el desarrollo de cada uno de sus miembros, por supuesto el patrón grupal debe de acercarse al patrón del maestro y en ello va la maestría de éste.

La autoevaluación se desarrolla a un nivel cualitativamente superior en la que se regresa a la evaluación de cada sujeto, pero vista ahora desde una perspectiva que supera el patrón grupal, cuando los sujetos se reconocen a sí mismos y son capaces de cuestionar su patrón. De esta manera se tendría que considerar en ella la evaluación que hace el profesor desde una mirada crítica del proceso de formación que desarrolla y la que hace cada estudiante de su propio proceso formativo.

Cuando el estudiante es capaz de evaluar su patrón respecto al patrón grupal comprender sus diferencias y trazarse nuevas metas, o cuando el estudiante reconoce que está por encima del patrón grupal y se traza nuevas metas, conforma un patrón de resultados transformado que es cualitativamente superior, lo cual debe estar guiado por el docente.

Por otra parte, el patrón del docente no se limita a los contenidos específicos, sino también a los aspectos didácticos que propicien el éxito del proceso, cómo lograr que los estudiantes se apropien del patrón por él establecido y por otra parte delimitar si los contenidos fueron los adecuados en profundidad y en nivel de sistematización.

El propio docente en la educación básica y media tiene que ser capaz de reconocer las insuficiencias en su patrón que no se reduce a los contenidos propios del núcleo temático sino también a los aspectos didácticos que propicien el éxito del proceso, construyendo su nuevo patrón transformado.

Es muy importante saber qué piensa el alumno acerca de su propio aprendizaje, del programa aplicado, de la metodología empleada, de los recursos usados, etc. Es

inevitable que cada estudiante tenga su propio juicio de valor respecto a esos temas y es preciso poner los medios para que los haga explícitos. Para que la autoevaluación sea eficaz el docente debe preparar al alumno y ofrecer situaciones que la favorezcan.

De esta manera se ha de considerar en ella la evaluación que hace el docente desde una mirada crítica del proceso de formación que desarrolla y la que hace cada estudiante de su propio proceso formativo.

Por otra parte, como consecuencia de la autoevaluación se contribuye a la formación de determinados aspectos a la personalidad del estudiante como son:

- Contribuye a realizarse plenamente, al ser capaz de trazarse nuevas metas y alcanzar resultados superiores.
- Contribuye a desarrollar su capacidad de crítica, favoreciendo su independencia y creatividad.

Si bien la heteroevaluación constituye un primer eslabón en el proceso evaluativo, este tiene que conducir a una coevaluación en la que se construya el patrón grupal. Quedarse en la coevaluación, convierte en estático ese patrón grupal y no permite que este constituya un nivel de referencia dinámico y ascendente, con la autoevaluación el patrón grupal entra en contradicción con los patrones individuales tanto del docente como de los estudiantes, entonces la autoevaluación se convierte en un proceso en el que el razonamiento desarrollado por cada sujeto, estudiantes y profesores, a partir de los juicios alcanzados en ese momento permite reconocer en cada sujeto la transformación que tiene que hacer, las nuevas metas que se tiene que trazar, y ello necesariamente conlleva a elevar el patrón de cada uno de los estudiantes y a que el profesor precise como elevar el patrón grupal. La autoevaluación es por tanto lo que propicia el ascenso del patrón grupal.

Ello conduce a una nueva heteroevaluación a partir de la autoevaluación de cada sujeto, pero ahora desde un patrón más alto, más cercano a los propósitos trazados por el profesor, repitiéndose el ciclo de coevaluación y autoevaluación.

De esta forma se argumenta cómo el proceso de evaluación sigue el camino de un razonamiento lógico en que los juicios se transforman en razonamientos, y estos en nuevos juicios en una dinámica entre la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, por otra parte esta dinámica mencionada que se da en el proceso de evaluación determina la que se produce en el proceso de formación, con lo que se afirma que el eslabón de la evaluación se constituye en el factor que dinamiza el proceso

en su totalidad y justifica por tanto el movimiento que se establece en la estructura funcional del núcleo temático (Clavijo-Clavijo, 2003). Todo lo cual no es más que la contradicción fundamental del proceso de evaluación, que determina su desarrollo ascendente, dada entre lo general, lo singular y lo particular.

La heteroevaluación se manifiesta centrada en los sujetos que participan en el proceso, profesor y estudiantes, como una mirada de cada uno de los sujetos hacia los otros (**yo evalúo**) que son evaluados por estos. De esta manera se tendría que considerar en ella la evaluación que hace el docente de cada uno de los estudiantes, así como la que hace cada estudiante del profesor y de cada uno de los restantes estudiantes.

La heteroevaluación tiene un carácter individual y se realiza por cada individuo de acuerdo a su patrón de resultados, patrón que construye desde sus referentes y propósitos, de manera tal que tendríamos que analizar como el patrón de resultados se forma en el profesor y en cada estudiante.

Se entenderá por patrón de resultados los contenidos que el sujeto delimita y establece como sus expectativas del proceso, por ello en esta dimensión de la heteroevaluación, lo primero que elabora cada sujeto es su patrón de resultados y en base a él desarrolla la heteroevaluación.

El docente. Los referentes del docente son en primer lugar sus objetivos delimitados del microdiseño de los núcleos temáticos o aquellos que él establezca si no estuviera de acuerdo con los previstos en el programa, pero en todos los casos tienen un carácter general y el contenido también delimitado en el núcleo temático.

El docente en aras de alcanzar el objetivo que constituye para él su tesis determina dentro del contenido de su núcleo temático el patrón de resultados que como se decía constituye ese contenido delimitado a partir del cual espera alcanzar el objetivo.

La delimitación del contenido como es concebida en el microdiseño curricular tendrá una dimensión primero gnoseológica dada en la delimitación de aquel objeto de la cultura que es requerido en la solución de los problemas y una dimensión profesional cuando en ese contenido se toma en consideración el hombre y mujer que se están formando, esta delimitación constituye el contenido al que el docente hace referencia en la contradicción objetivo – contenido, la solución de dicha contradicción se logra mediante el patrón de resultados, que fuera definido, el cual constituye la síntesis en la tríada: objetivo- contenido- patrón de resultados.

Los estudiantes. Los referentes del estudiante están en primer lugar en el contenido al que se está enfrentando, un contenido no delimitado totalmente, sino en construcción, a partir de la propia marcha del proceso que el estudiante va conociendo y construyendo gradualmente; a diferencia docente, el estudiante no parte ni de objetivos ni contenidos previamente delimitados, sino de contenidos que va construyendo y que en aras de este contenido es que va trazándose los objetivos que también van siendo parciales, inmediatos y que estarán vinculados con aquellas metas inmediatas que el estudiante se va trazando. La relación dialéctica entre el contenido como tesis de la que parte el estudiante y los objetivos que se va trazando como antítesis, le permite construir su patrón de resultados como síntesis, como se muestra en la relación.

El patrón de resultados que el estudiante se va trazando es dinámico y por tanto se transforma a lo largo del proceso, desde él evalúa a los restantes estudiantes y al docente.

La diferencia entre el patrón de resultados del estudiante y el del docente radica en que éste parte de lo general que le es dado en el núcleo temático o de sus criterios sobre el mismo. En cualquiera de los casos anteriores los objetivos y contenidos del docente tienen un carácter general y abarcador, mientras que para el estudiante el contenido es singular, es lo que él interpreta o le llega en el proceso y que construye de manera concreta.

Tanto para el docente como para el estudiante la heteroevaluación se realiza sobre la base de su patrón y mediante ella se apunta a la satisfacción o no que pueden sentir los participantes con respecto al grado de instrucción. De forma más explícita, el docente determina si cada estudiante satisface su patrón de resultados y con ello el proceso le crea una satisfacción y un interés o por el contrario le puede llegar a producir un rechazo, una determinada insatisfacción, por otra parte, el estudiante a partir de la comparación de su patrón con el docente puede provocarle una satisfacción o un rechazo en dependencia de si éste es capaz de satisfacer sus expectativas y proponer nuevas metas.

Esta dimensión de la evaluación (heteroevaluación), vista de manera aislada, entra en contradicción con el modelo de evaluación participativa y no directiva, pues:

- La evaluación del docente se vuelve lineal y rígida y de este modo lo único que puede comprobar es la existencia de un conocimiento repetitivo, porque si lo que hace es comparar lo que el estudiante hizo contra su patrón, él no ve la relación y el desarrollo del estudiante en el resto del grupo.

- No hay una negociación de objetivos, lo que limita el carácter participativo del proceso.

La para-evaluación, que preferiblemente debe hacer un par académico, es una estrategia que permite comprobar hasta qué punto los estudiantes han aprendido: el docente acude a un colega de su mismo núcleo temático y le proporciona los contenidos vistos en los espacios académicos. Aquel, sobre esos mismos temas, en el ejercicio de para-académica, hace una evaluación-sorpresa a los estudiantes del primero, no como aquel lo haría, sino como la hace él. Si todos los estudiantes o la mayoría pasan esa evaluación, quiere decir que el docente está haciendo bien su trabajo. Pero puede darse el caso de estudiantes que lleven buenas calificaciones y pierdan la para-evaluación. Eso quiere decir que no están aprendiendo realmente, y la para-evaluación, como estrategia efectiva, lo pone en evidencia, para que el docente pueda tomar medidas al respecto.

La meta-evaluación es la evaluación del diseño de la evaluación. Es muy importante, porque hay estudios que han demostrado que los estudiantes muchas veces obtienen malas calificaciones, no porque no sepan, sino porque las evaluaciones están mal diseñadas. Es la evaluación de una evaluación. Es, además. Un estudio crítico general e toda una evaluación, de los instrumentos, procesos, resultados, datos, etc. Destinado a verificar la exactitud de las operaciones y la legitimidad de las conclusiones.

La selección de los métodos y formas de evaluación tiene como condición la previa definición de los criterios de evaluación. Estos permiten definir lo que se espera logren los estudiantes al ser evaluados, es decir que por medio de estos se puede realizar una lectura del logro obtenido y compararlo con un referente o estándar de aprendizaje/desempeño de grado. Se enfocan a la teoría y a la práctica. Cada estudiante debe demostrar en las evaluaciones que ha comprendido los contenidos y que está en condiciones de aplicarlos.

Debemos conocer anticipada y específicamente lo que se espera logren los estudiantes (desempeños de grado).

Este conocimiento nos facilitará la tarea de desarrollar material didáctico efectivo para la asignatura en la medida en que las guías de aprendizaje, ejercicios y otros que desarrollemos estarán asociados a las pautas de evaluación preestablecidas (Criterios de Evaluación).

Los Criterios de Evaluación nos permiten definir lo que se espera logren los estudiantes al ser evaluados, es decir que por medio de

se puede realizar una lectura del logro obtenido y compararlo con un referente o estándar de aprendizaje/desempeño de grado (EdunetPeru SE Boletín Currículo/ 2018).

Los Criterios de Evaluación deben estar centrados en:

Comprobar en qué medida se han interiorizado los conceptos de la asignatura (SABER).

Observar cómo se lleva a cabo un conjunto de acciones secuenciadas, ejercicios, resolución de problemas, etc. (SABER HACER).

Determinar el grado de interiorización de una actitud o valor (SABER SER).

¿Qué se considera en los criterios de evaluación? Implícitamente incluyen: Los **procesos mentales** expresados con verbos en infinitivo + los **contenidos** + los **contextos reales, simulados o virtuales**.

Ejemplo 01: Criterio de Evaluación para Lenguaje y Comunicación Narrar, explicar, exponer, describir y resumir (**cinco procesos mentales**) aplicando las normas gramaticales, ortográficas, orden, relacionando párrafos, planificando y revisando el texto (**seis contenidos**) en situaciones cotidianas y escolares. En papel y digital (contexto).

Ejemplo 02: Criterio de Evaluación para Matemáticas. Utilizar para describir y comprender (**tres procesos mentales**) situaciones de la vida cotidiana y situaciones problema (**contexto**) las propiedades y clasificación de las formas y cuerpos geométricos, así como las nociones geométricas de paralelismo, perpendicularidad, simetría, perímetro y superficie (**contenidos**).

Los Criterios de Evaluación deben ser entregados a los estudiantes desde un inicio, es decir previo al proceso de enseñanza aprendizaje, de esta forma alumnos y docentes comprenden y pretenden lo mismo en las situaciones de evaluación, lo que facilita al docente elaborar pruebas más justas y a los estudiantes estudiar mejor y tener mayores opciones de obtener buenos resultados.

Para saber si los estudiantes están logrando los aprendizajes, es necesario “determinar criterios de evaluación y evidencias de aprendizaje” (MINEDU, 2015) que a lo largo de la unidad puedan ofrecer información acerca de cuán lejos o cerca se encuentran de los propósitos de aprendizaje seleccionados. A fin de determinar las evidencias de aprendizajes, se deben responder estas preguntas:

- ¿Qué esperamos que los estudiantes demuestren? (Desempeños)
- ¿A través de qué producto o trabajo evidenciaré su desempeño? (Evidencias)

La tabla #1 muestra las evidencias de aprendizaje para la evaluación de competencias.

Competencias	Criterios de evaluación (desempeños)	Evidencias de aprendizaje	Instrumentos de valoración
Se comunica oralmente en su lengua materna.	<ul style="list-style-type: none"> · Adecúa su texto oral a la situación comunicativa, a sus interlocutores y al propósito comunicativo al expresar su opinión respecto a cómo se puede organizar el trabajo que se hará en el aula. · Expresa oralmente ideas y emociones en torno a un tema, aunque en ocasiones pueda salirse de este. · Emplea recursos no verbales (gestos y movimientos) como apoyo durante el mensaje oral y en función del propósito comunicativo. · Participa en diversos intercambios orales... 	Participación oral en situaciones de diálogo; por ejemplo, cuando planifican cómo organizar el aula y establecen las normas de convivencia.	Rúbrica
Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.	<ul style="list-style-type: none"> · Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo y el destinatario, recurriendo a su experiencia para escribir considerando su nivel de escritura. · Escribe mensajes en relación a los sectores del aula de acuerdo con su nivel de escritura. · Revisa el texto con ayuda del docente, para determinar si se ajusta al propósito y destinatario, o si se mantiene o no dentro del tema, con el fin de mejorarlo. 	Producción escrita de carteles y rótulos para organizar y ambientar el aula.	Lista de cotejo

Para definir los instrumentos de evaluación, se pueden tomar como referencia diversas técnicas o instrumentos que permitan recoger evidencias de aprendizaje y valorarlas. Por ejemplo, se puede emplear una rúbrica para definir los criterios que usarán con el fin de evaluar las diversas tareas.

Los docentes ubicarán los criterios a evaluar de acuerdo a la competencia y podrán discutir con otros docentes o con sus estudiantes los niveles de logro antes de empezar a trabajar. Según la edad de los estudiantes, la rúbrica deberá ser compartida o entregada a ellos al iniciar la unidad.

Ejemplo de rúbrica de evaluación. (Tabla #2)

Competencia a evaluar: Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.
Evidencia de aprendizaje: Producción escrita de carteles y rótulos para el aula (Shepard-Lorrie, 2006).

Tabla #2 Rúbrica como instrumento de valoración para la evaluación de competencias

Nivel de logro			
Capacidades de la competencia	En proceso (Describe un nivel de desarrollo menor que el esperado)	Logro esperado (Se obtiene del desempeño preciso)	Logro destacado (Describe un nivel de desarrollo más alto que lo esperado para el grado)
Adecúa el texto a la situación comunicativa.	Muestra dificultad para adecuar sus textos a la situación. Sus textos se relacionan pocas veces con el propósito y el destinatario.	Adecua el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo y que está dirigido a los demás niños y niñas del salón, recurriendo a su experiencia para escribir considerando su nivel de escritura.	Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo y el destinatario, recurriendo a su experiencia para escribir con letra clara y legible.
Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.	Muestra poco interés por escribir carteles y mensajes con relación a los sectores del aula (solo realiza trazos sueltos).	Escribe carteles y mensajes con relación a los sectores del aula de acuerdo con su nivel de escritura.	Escribe carteles y mensajes con relación a los sectores del aula a nivel alfabético.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Muestra dificultad o poco interés por revisar sus textos o mejorarlos. Puede mostrar interés por probar con la escritura, pero esta guarda escasa relación con el propósito.	Revisa el texto con ayuda del docente, para determinar si se ajusta al propósito y destinatario, o si se mantiene o no dentro del tema, con el fin de mejorarlo.	Revisa el texto pidiendo ayuda al docente, para determinar si se ajusta al propósito y destinatario, si se mantiene dentro del tema, y lo mejora para que su mensaje sea claro y legible.

En la tabla #3 se puede apreciar un ejemplo de lista de cotejo como instrumento de valoración para la evaluación de competencias.

Competencia: Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.
Evidencia de aprendizaje que será evaluada: Producción escrita de carteles y rótulos para el aula.

Ejemplo de lista de cotejo

Tabla #3 Lista de cotejo como instrumento de valoración para la evaluación de competencias

Desempeños precisados			
Nombres	Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo y el destinatario, recurriendo a su experiencia para escribir considerando su nivel de escritura.	Escribe mensajes con relación a los sectores del aula de acuerdo con su nivel de escritura.	Revisa el texto con ayuda del docente, para determinar si se ajusta al propósito y destinatario, o si se mantiene o no dentro del tema, con el fin de mejorarlo.
1			
2			
3			

Estos instrumentos se convierten en fuentes de información para que los docentes puedan elaborar reportes precisos sobre el progreso de las competencias en cada uno de sus estudiantes.

Por otro lado, los docentes deben elegir en qué momentos realizar el registro de los progresos de los estudiantes a través de instrumentos como lista de cotejo, escalas de valoración o rúbricas. Este registro debe ser realizado solo cuando tengamos indicios de que ellos ya pueden demostrar lo aprendido, es decir, a partir de que hayan tenido la oportunidad de retar dichos aprendizajes más de una vez.

Ejemplo 4:

Tabla 4. Rúbrica para evaluar los desempeños de la competencia “Indaga mediante métodos científicos para construir su conocimiento” de Ciencia y Tecnología

criterio	Inicio	Proceso	Logro
Problematiza situaciones.	Propone una respuesta pero esta no tiene relación con la pregunta.	Propone una respuesta que tiene alguna relación con la pregunta.	Propone una respuesta en relación con la pregunta y con base en sus experiencias.
Diseña un plan de acción.	Selecciona materiales e instrumentos que no lo ayudarán a realizar una buena observación o experimentación.	Selecciona algunos materiales e instrumentos adecuados para la observación o experimentación.	Selecciona los materiales e instrumentos adecuados para la observación o experimentación.
Obtiene y registra datos.	Obtiene datos erróneos y los registra en forma incorrecta en los organizadores mediante dibujos o sus primeras formas de escritura.	Obtiene algunos datos correctos y los registra parcialmente en los organizadores mediante dibujos o sus primeras formas de escritura.	Obtiene datos correctos y los registra ordenadamente en organizadores mediante dibujos o sus primeras formas de escritura.

Requerimientos de los docentes de la educación básica y media para evaluar competencias:

- Un docente que no demuestre poseer la competencia objeto de evaluación no está en condiciones de evaluar tal competencia.
- Un docente debe ser capaz de establecer un espacio de empatía con sus alumnos, y debe ser competente, tanto a nivel profesional como pedagógico, incluyendo lo disciplinar y la didáctica.
- Un docente debe estar en disposición de descentrar la experiencia pedagógica, de manera que ésta respete y avale los diversos procesos que entraña, que en principio son tantos como individuos, y que, para cada uno, tienden a multiplicarse.
- La auto-revisión crítica y actualización permanente han de formar parte de su cotidianidad, de forma tal que haciendo conciencia cognitiva de cómo hace su trabajo, e incorporando las herramientas que la investigación aporta constantemente, pueda eventualmente mejorarlo.

- Los instrumentos de evaluación deben contemplar diversidad de opciones teórico-prácticas que permitan evidenciar la adquisición de competencias.
- La evaluación se refiere a un estándar (patrón de resultado) o a un punto de referencia (logro) que debe ser alcanzado por los estudiantes.
- La evaluación de las competencias debe ser acordada previamente entre docentes y estudiantes.
- Los juicios del docente evaluador son el resultado de un análisis riguroso de las evidencias o los criterios de evaluación.
- La evaluación es resultado de un diseño previo por parte de docentes expertos.

CONCLUSIONES

Sí se asume como válido, en lo fundamental, los planteamientos tratados en los acápite anteriores se estará de acuerdo que la evaluación, en la formación por competencias, es quizás el paso más importante en el proceso de aprendizaje.

María Cristina Torrado propone un acercamiento entre competencia y logro: podemos entonces afirmar que los indicadores de logro se refieren a la actuación, esto es, al uso de un conocimiento... El logro no es otra cosa que el conocimiento que se usa, es decir la competencia. Sobra decir que una competencia puede ser observada en múltiples indicadores (Torrado-Pacheco, 2000).

Chomsky establece una caracterización sobre el concepto de competencia y actuación. En los planteamientos de Torrado se materializan estos componentes en relación con la evaluación.

La competencia tiene sinónimos tales como. Logro, capacidad, disposición, evidencia, realización, función, demostración; cualquiera sea el enfoque sobre por qué, para qué, qué, cómo, cuándo y quién evaluar el aprendizaje y desarrollo de una competencia está claro que la competencia no es visible y que por eso se debe desarrollar estrategias para ver como se muestra, para conocer sus manifestaciones, evidencias, realizaciones o logros, lo que también es claro es que si es evaluable.

La competencia supone conocimientos, saberes, valores, actitudes y habilidades que emergen de la interacción que se establece entre el individuo y su contexto, y que no siempre están dados de antemano.

El reclamo de un mundo globalizado y competitivo lleva a que el proceso de formación en general y el aprendizaje en particular se redimensione y reconceptúe, donde evaluar competencias y no solo conocimientos y habilidades lleva a un replanteamiento teórico y metodológico del

proceso de evaluación en que debe evaluar aprendizajes referentes a los contenidos, entendidos éstos en un sentido amplio, es decir, conceptos, procedimientos, valores y actitudes, en síntesis, competencias.

Debe ser comprendida la evaluación como un proceso que desempeña diversas funciones, no solo para el sujeto evaluado, sino al profesor, a la institución educativa, a la familia y al sistema social. Lo que se concreta en su función social y la pedagógica.

El proceso educativo reclama un permanente estado de alerta, poniendo atención a todo lo que ocurre, armonizando lo reflexivo con lo ejecutivo, sin dar en ningún momento tregua a la improvisación, lo que requiere que junto a la experiencia enriquecedora se desarrolle profundización teórica que aporte fundamentos y metodologías para encaminar los procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogoya-Maldonado, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En: Bogoya, D. y colaboradores. *Trazas y miradas, evaluación y competencias*. Santafé de Bogotá, D. C: Unibiblos.
- Bolívar-Botia, A (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Anaya. Madrid.
- Castro, A., Guamán, V. y Espinoza, E. (2017). La evaluación educativa a la conquista de la Administración Educativa. *Maestro y Sociedad*, 14(2), 226-235.
- Cerda-Gutierrez, H. (2000). La evaluación como experiencia total. . Logros-objetivos-procesos-competencias y desempeño. Santa fe de Bogotá: magisterio. Editorial El Magisterio. Bogotá, D. C., págs. 22 -26.
- Clavijo-Clavijo, G. A. (2003). La estructura funcional del núcleo temático. Universidad de Cundinamarca. Vicerrectoría Académica. Fusagasugá.
- Cronbach-Lee. J. (1963). Course improvement through evaluation. En *teachers college records*, págs. 672-683. DOI: [10.1007/0-306-47559-6_14](https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_14)
- Díaz-Barriga, A. (1984). *Didáctica y Currículo*. Editorial Nuevo Mar. México, pág. 99 y sgs.
- Ecuador. MINEDU (2016). *Currículo nacional de la Educación Básica*. Aprobado por Resolución Ministerial – 281-2016-Minedu.
- EdunetPeru SE Boletín Currículo/ (2018)-01 Conceptos del currículum nacional criterios de evaluación.

- Espinoza, E. y Campuzano, J. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Conrado*, 15(67), 250-258.
- Espinoza, E., Lema, R. y Rivas, H. (2020). Las competencias comunicativas en el proceso formativo profesional. *Maestro y Sociedad*, 17(1), 132-146.
- Fuentes-González, H. C. y Clavijo-Clavijo, G. A. (2002). Curso de pedagogía y currículum. Universidad de Cundinamarca, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Fusagasugá.
- Gimeno-Sacristán, J. (1989). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid, pág. 373
- Guamán, V. J., Herrera, L., y Espinoza, E. (2020). Las competencias investigativas como imperativo para la formación de conocimientos en la universidad actual. *Conrado*, 16(72), 83-88.
- Guamán, V., Espinoza, E. y Serrano, O. (2017). El currículum basado en las competencias básicas del docente (revisión). *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 14(43), 81-89.
- Hernández, C., De la Torre, A. y Verano, L. (1998). Exámenes de Estado: Una propuesta de evaluación por competencias. Bogotá: Javegraf.
- Joint comité on Standard for educational evaluation. (1981). Standard for evaluation of educational, projects and materials. Mc Graw Hill, New York.
- Perafán-Echeverri, A. P. (1995). Libia Stella Niño et al., Evaluación, proyecto educativo institucional y descentralización. *Revista Colombiana de Educación*, (30), 30-09. Doi: DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5379>
- Perú. MINEDU (2015). Cartilla para el uso de las unidades y proyectos de aprendizaje. Lima: Consorcio Corporación Gráfica Navarrete S.A., Amauta Impresiones Comerciales S.A.C., Metrocolor S.A. en los talleres gráficos de Amauta Impresiones Comerciales S.A.C. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/sesiones2016/pdf/inicial/cartilla.pdf>
- Pozo-Municio, J. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En C. Coll, J. L. Pozo, B. Sarabia y E. Valls. Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana. Madrid.
- Ramón, M., Lalangui, J., Guachichullca, L. y Espinoza, E. (2019). Competencias específicas del profesional de trabajo social en el contexto educativo ecuatoriano. *Conrado*, 15(66), 219-229.
- Sarabia-Heydrich, B. (1992). El aprendizaje y la evaluación de las actitudes. En C. Coll, J. L. Pozo, B. Sarabia y E. Valls. Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana. Madrid.
- Scriven, J. M. (1967). The methodology of evaluation. En Stake, R. E. Aera Monograph series curriculum evaluation. Randa Mc Nally, Chicago.
- Shepard-Lorrie, A. (2006). La evaluación en el aula. Universidad de Colorado, Campus Boulder, Educational Measumerent. Recuperado de: www.oei.es/historico/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf
- Stufflebeam-Daniel. L. (1971). Educational evaluation and decision making. Ithaca, III: F.E. Peacock phi delta Kappastudy national study committee on evaluation.
- Tobón-Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup.
- Torrado-Pacheco, M. C. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias. Una propuesta para reflexionar. En Bogoya, D. y otros. Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D. C., págs. 31 -54
- Tyler, R. W. (1986). Principios básicos del currículo. Quinta edición, editorial Troquel, Buenos Aires, Argentina.
- Zabalza-Beraza, M. A. (1999). Evaluación de actitudes y valores. En A. Medina, J. Cardona, S. Castillo y M. C. Domínguez. (eds). Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. UNED. Madrid.