



LA IMPORTANCIA DE EVALUAR POR COMPETENCIAS

Cristina Pérez Viveros

Texcoco

Texcoco

Julio 2020



ABSTRACT

Hoy en día la evaluación es una práctica común que se realiza en todas las instituciones de educación con el fin de valorar los aprendizajes adquiridos de acuerdo a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que propone evaluar por competencias en todos los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria.

En educación secundaria, una de las actividades del docente es llevar a cabo la evaluación y para ello debe contar con conocimientos teóricos y prácticos, lo cual implica tener cierta concepción de la manera en que se aprende y se enseña, como resultado pueden identificarse tantas ideas y formas de evaluar. La evaluación es un proceso dinámico, continuo, sistemático e inclusivo del proceso de enseñanza aprendizaje, enfocado hacia los cambios de actitudes y rendimientos, mediante el cual se verifican los logros adquiridos en función de los propósitos.

En el contexto de la formación en competencias, la evaluación es un proceso todavía más complejo, en el sentido de que institucionalmente debe haber un aprendizaje sobre cómo evaluar los instrumentos adecuados y el desempeño que tanto estudiante como profesor deben reflejar en su cotidiano actuar. Problemas como, falta de formación pedagógica, capacitación, motivación

- Seguir con la enseñanza tradicional
- Falta de capacitación en competencias
- Desconocimiento del enfoque en competencias
- Desconocimiento de evaluación por competencias

La evaluación del aprendizaje está centrada en la adquisición y aplicación de una serie de estrategias que le permitirán abordar las situaciones de evaluación como parte del proceso educativo donde convergen la planeación de las sesiones y la creación de ambientes de aprendizaje

INTRODUCCIÓN

La evaluación es parte fundamental del proceso enseñanza aprendizaje, inicia en la planeación y lo acompaña en todo su desarrollo para retroalimentarlo. Uno de los enfoques que se modifica considerablemente para el desarrollo de competencias es la evaluación, que pasa de ser vertical y unidireccional a horizontal, crítica, colaborativa formativa y sumativa.

Su propósito central es la toma de decisiones que permitan identificar y mejorar el desempeño de estudiantes y docentes, para lo cual debe proporcionar la información necesaria, las reflexiones, rutas y estrategias para poder cumplir con los propósitos de la educación, que son el desarrollo de competencias para la vida.

Este enfoque requiere de una retroalimentación permanente con los alumnos y una autoevaluación de la práctica docente, de estrategias y recursos para actualizarla de tal forma que se tomen decisiones necesarias para mejorar, y buscar la ayuda que los alumnos requieren para favorecer su aprendizaje y autonomía.

Las nuevas exigencias del aprendizaje proponen un giro y centran su atención en el alumno, así que el proceso de evaluación sirve principalmente al estudiante, por lo cual, es pertinente que el docente reflexione sobre las diversas formas de evaluar, los instrumentos que utiliza y la toma de decisiones y ofrezca a sus estudiantes saberes interesantes y atractivos, es por ello que la evaluación es oportunidad de transformación de la práctica docente.

En el presente trabajo se da un preámbulo sobre la inserción de las competencias en el ámbito educativo y se explica el porqué de la reforma educativa (RIEB), se da a conocer el enfoque de las competencias, como se

trasladó del continente Europeo hasta los países de América Latina y a México. Así mismo la influencia y transformación del enfoque hacia las políticas educativas. Se pretende explicar cómo las necesidades económicas inciden en la política y vida laboral lo cual llevó a la aplicación de una Reforma Educativa en la que se pretende pasar de una educación tradicional a un enfoque basado en competencias.

Se mencionan los principales conceptos de evaluación y las teorías, así como la historia de la evaluación, los principales métodos de evaluación su importancia y la transición a la evaluación en competencias características principales del nuevo enfoque y el plan de estudios que establece la educación básica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En educación secundaria, no se sabe si los docentes utilizan estrategias de evaluación por competencias, esta es una de las principales problemáticas que se presentan en los docentes de nivel básico y es que no conocen lo suficiente este método de evaluación, por tal motivo no aplican una evaluación adecuada, puesto que lo ven como un simple ejercicio administrativo de cumplir con las exigencias de evaluar al alumno y lo evalúan de manera tradicional.

Se ha detectado que hay dificultad para hacer una adecuada evaluación por competencias del aprendizaje de los alumnos. Es por ello, que la intencionalidad de este estudio esta principalmente dirigida a encontrar una propuesta a la interrogante principal, la cual es:

Pregunta de investigación

¿Qué problemas tienen los docentes para evaluar por competencias en la secundaria?

JUSTIFICACIÓN

El tema de evaluación es muy importante debido a las demandas actuales de la educación en México, establecidas por las reformas nacionales. Con el propósito de conocer y proponer mejoras en la forma de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, tomando el modelo de evaluación por competencias basada en la RIEB y mejorar con ello el aprendizaje significativo de los estudiantes.

HIPÓTESIS

Los problemas que tienen los docentes para evaluar por competencias son la falta de capacitación, desconocimiento y resistencia al cambio lo que repercute en las estrategias de evaluación incluyendo los instrumentos de evaluación.

Por lo anterior es necesario dar a conocer cuáles son nuestras variables

Delimitación de las variables:

Independiente: docentes, evaluación en competencias

Dependiente: problemas de los docentes

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Identificar los problemas que tienen los docentes al evaluar en competencias la

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Objetivos específicos

- Analizar los métodos de evaluación educativa y estrategias de evaluación en competencias
- Identificar las estrategias de evaluación por competencias para la educación secundaria de acuerdo a la RIEB.
- Describir las dificultades a las que se enfrenta el profesor en cada asignatura

METODOLOGÍA

El presente trabajo se realizó, es una investigación de tipo no experimental, analítica, descriptiva, para lo cual, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de fuentes primarias y secundarias.

Procedimiento

Se procedió a buscar teorías de evaluación y evaluación por competencias, ubicar conceptos y describir métodos de evaluación por competencias para orientar al docente con estrategias que se elaboraran y aplicaran a los alumnos.

Antecedentes de la Educación en Competencias, Contexto Internacional.

Por medio del presente documento se pretende en la primera parte, realizar un preámbulo amplio sobre la inserción de las competencias a partir de las necesidades laborales, de igual manera se abordará el porqué de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). A lo largo de nuestra trayectoria escolar y profesional hemos sido protagonistas de las grandes transformaciones que ha sufrido la educación tanto en el ámbito internacional como en el nacional.

A través de este capítulo se dará a conocer el origen del enfoque por competencias, como ha pasado del ámbito laboral al educativo y a su vez se ha trasladado desde el continente Europeo hasta los países de América Latina, entre los cuales está México. Así mismo la influencia y transformación de éste enfoque hacia las políticas educativas. En este apartado se retoma el ámbito Internacional puesto que es muy importante saber desde que visión México aborda las competencias en la Educación Superior, y como se transporta a la Educación Media Superior y Educación Básica.

Las necesidades económicas incidieron en toda la política y vida laboral, lo que llevó a la aplicación de una Reforma Educativa en la que se pretende pasar de una educación tradicional a un enfoque por competencias, buscando romper los paradigmas memóricos de enseñanza en los cuales lo que importa es el dominio del conocimiento.

Actualmente el enfoque por competencias es entendido en todos los niveles como el conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades actitudes y destrezas que un individuo adquiere, y que se van a reflejar una vez que se ponen en juego en interacción con los demás, a través de la solución de una problemática específica.

El origen de las competencias en la educación es una respuesta a una demanda económica y por ende laboral, con el propósito de formar educandos que potencialicen sus capacidades, aptitudes y talentos acordes a la realidad, y a las necesidades empresariales. (Pérez, 2009:22).

En los años 70's, surge la Organización Internacional para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la cual promueve una educación permanente, a través del informe "Aprender a Aprender, Aprender a ser y Aprender a Hacer" cuya finalidad era elevar la calidad de vida individual y colectiva. Su máxima inquietud era relacionar la educación básica con la profesional y el trabajo. Así mismo tenía la intención de destacar la relación entre la educación la vida, la ciencia y la tecnología, con la finalidad de que los individuos tuvieran un desarrollo contemplando tres destrezas como eje las cuales son:

- Aprender a aprender
- El auto aprendizaje
- Destrezas sociales: lectura y escritura

Sin embargo, no pudo llevar a todos los países debido a que la mayoría se encontraba en vías de desarrollo y contaban con poco presupuesto para invertir en su educación. Los países que pudieron implementar lo que se conoce como inicio de las competencias fueron: Alemania, Australia, Canadá, Francia, Inglaterra, Italia, Japón, Nueva Zelanda y Estados Unidos (Pérez, 2009:28-30).

Su propósito partía de la idea de crear estándares profesionales facilitando su acomodo una vez egresados de las universidades, debido a que eso significaba que cumplían con los niveles de calidad. De ésta manera lo que se conocía como educación permanente, paso a ser capacitación para el trabajo y actualmente la conocemos como educación por competencias. Es hasta los años 80's que con apoyo de organismos internacionales países subdesarrollos como México reciben el apoyo del Banco Mundial y del Banco Internacional de Desarrollo para introducirse al proyecto.

En 1990, La Secretary's Comisión on Archiving Necessary Skills, U. S. (SCANS) define las competencias laborales, Department of Labor, Washington, D. C; definió en 1990 las competencias laborales con las que el estudiante debería construir las competencias en la educación: Manejo de emociones, avance de la autonomía a la independencia, madurez en las relaciones interpersonales, establecimiento de la propia identidad, desarrollo de objetivos personales y desarrollo de la integridad (Pérez, 2009:33).

Sin embargo, como todo proyecto inicial tenía algunas deficiencias, mismas que países como Estados Unidos no tardaron en detectar debido a que hacían falta habilidades que no se estaban tomando en cuenta y por tanto no se estaba favoreciendo la preparación para el trabajo del todo manifestando su inquietud en el documento *Una educación en Riesgo* (Pérez, 2009:31).

En noviembre de 1991 la conferencia nacional de la UNESCO, invita a la Dirección General de la misma a convocar una comisión de carácter internacional

para que juntos reflexionaran sobre la concepción del aprendizaje hacia el siglo XXI y se otorga al Sr. Jaques Delors la presidencia de la comisión para que catorce representantes del mundo provenientes de diversas culturas y profesiones hicieran realidad éste trabajo.

En años posteriores muestran sus resultados en un informe en el año de 1996 denominado "*Informe Delors*". En el cual se establece el cómo se visualiza la transformación de la educación con el paso del tiempo y que a su vez se ve reflejada entre muchos otros aspectos en el paso de la calificación a la evaluación. (Delors, 1996: 44-45) De tal manera que al alumno se le evalúe de forma cualitativa.

Antecesor a este informe en 1992 Estados Unidos sustentado en su escrito "Una educación en Riesgo" solicita a la Comisión de la Secretaria para la Adquisición de las Habilidades Necesarias, retomar los requerimientos de las empresas, y a través de la Educación se desarrollaran las competencias acordes al mercado laboral. Como resultado de las investigaciones llevadas a cabo por esta Comisión se llegó a la detección de las necesidades siguientes.

- Fomentar conciencia de los valores y habilidades.
- Desarrollo de competencias genéricas en educación y el trabajo a través de la base aprender a aprender, pensar y crear.
- Lo que se aprendía hoy era obsoleto en el futuro. Por tanto se debía favorecer el desarrollo de habilidades debido a que estas lejos de desaparecer aumentaban.

En octubre de 1998, la UNESCO reunió en París a representantes de la educación superior de 182 países, dando lugar a la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La cual estableció las funciones de la Educación Superior que consistían en: formación docente, generación de nuevos

conocimientos, proporcionar servicios a la sociedad, funciones éticas. (Pérez, 2009:36).

La Unión Europea ha buscado nuevas alternativas para la educación que ayuden a que los individuos plasmen sus conocimientos en el saber hacer con la finalidad de mejorar el empleo y la competitividad, tomando en cuenta: tanto las bases generales que se deben cubrir como el desarrollo de competencias que impulsen el empleo en esta sociedad de la información, de tal manera que el individuo acumule conocimientos indelebles que le ayuden en el contexto y era cronológica a la que pertenece (Unión Europea, 2009: 1).

A través del libro blanco se sabe que este proyecto se puso en marcha desde 1996 y que este año fue considerado “*El año Europeo de la educación y la formación permanente*” siendo sus principales problemáticas a resolver: la adquisición de nuevos conocimientos, acercamiento de la escuela a la empresa, combate contra la exclusión, el conocimiento de tres lenguas europeas y la equidad entre inversión material y en formación. (Unión Europea, 2009:2).

Lo anterior se ve inmerso en el diseño de competencias clave que tienen la finalidad de propiciar en los individuos la apertura al uso de conocimiento en el ámbito social, político y económico. De acuerdo Con la Unión Europea de Eurydice (2002) son consideradas competencias clave aquellas que se consideran indispensables para una participación satisfactoria en la sociedad a lo largo de la vida. (Eurydice, 2002: 3) sin embargo más que a la sociedad se deben a la mejora del desempeño en el empleo.

Estas competencias clave han sido evaluadas por PISA desde 1997 en naciones pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, el cual proyecta el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Cuyo objetivo es monitorear los

conocimientos y destrezas que se adquieren al final de la escolaridad obligatoria que convienen a la sociedad a la que pertenecen. (OCDE, 1997: 2).

La OCDE influencia el proyecto DeSeCo para medir el nivel de competencia entre jóvenes y niños, el proyecto clasifica la competencia clave en tres categorías (OCDE, 1997: 2):

- Usar herramientas de manera interactiva
- Actuar de forma autónoma
- Interactuar en grupos

A través de las reformas educativas basadas en competencias los países de la Unión Europea establecieron el conocimiento como fuente de incremento económico. El desarrollo producción, la distribución y la aplicación de los conocimientos, para el bienestar económica y cultural (Eurydice, 2002:11). Se considera el conocimiento como el promotor del desarrollo personal y profesional.

De esta manera una persona que consigue conocimientos obtiene destrezas que se ven reflejadas en las competencias que incitan a la mejora económica y tecnológica. Sin perder de vista que una persona exitosa en su vida muestra satisfacción porque ve el producto de sus esfuerzos (Eurydice, 2002:11).

Contrastando a las anteriores reformas en las que los alumnos eran dotados de conocimientos mismos que tenían poca utilidad en su vida en sociedad. Por tanto la actual reforma desde su inicio pretende subsanar los huecos de las anteriores reformas de tal manera que los alumnos no memoricen los conocimientos sino que adquieran competencias que puedan ser utilizadas en el momento adecuado.

Bajo este enfoque basado en competencias se crea el Tuning Europeo que fue originado para el nivel superior, es decir, para las universidades con el

propósito de dar respuesta al perfil que el egresado debe tener una vez que concluye su universidad.

La Educación en Competencias en América Latina

A través de Tratados Internacionales, se toma como referencia al Tuning Europeo adaptado a las condiciones del continente Americano en el año 2010 y dando origen al Tuning América Latina. El proyecto busca iniciar un debate para identificar e intercambiar información y mejorar en la educación superior para el desarrollo de la calidad, la efectividad y la transparencia (González, Waggenarr, Beneitone 2004:3) tiene cuatro líneas:

- Competencias compartidas: Es decir las que toda titulación debe tener como base.
- Revisión de las materias para saber cuáles son los métodos de enseñanza aprendizaje y evaluación idóneos acordes a las competencias que se desea desarrollar.
- Reflexión entre la relación que tienen las competencias con el desarrollo del estudiante.
- Tomar como eje fundamental la calidad al momento del diseño de la currícula.

Por tal motivo esta uniformidad ha de permitir que se establezcan estándares de evaluación a nivel superior entre países que convengan al bien de América Latina.

Entre los países que participan en el proyecto Tuning América Latina se encuentran Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El salvador, Guatemala, Honduras, México Nicaragua Panamá, Paraguay, y Venezuela, los cuales abordan temas a partir de cuatro áreas que son Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas.

Tuning es una palabra que proviene del inglés tune, que significa, afinar instrumentos, sintonizar una emisora de radio (Flores, 2007:68), si lo trasladamos al ámbito educativo nos damos cuenta de que lo que se pretende es estandarizar la educación superior de tal manera que el egresado sepa responder a las problemáticas de la vida laboral en el país en el que se encuentre.

Desde esta perspectiva Tuning pretende sintonizar en el ambiente educativo a nivel superior, que permita la calidad de la efectividad, y la transparencia tanto en el proceso de enseñanza aprendizaje como en la titulación de los jóvenes universitarios a partir del desarrollo de competencias, entendidas estas últimas como la adquisición de una serie de cualidades que los individuos utilizan y que contribuyen en su vida y el empleo.

Las competencias son definibles en relación con el saber y con el saber hacer de acuerdo a las problemáticas que se presenten siendo su expresión el proceso de la resolución junto con el éxito requerido (Flores 2007:69). Y que de acuerdo al propio proyecto Tuning América Latina (2009) sus objetivos son:

- Auxiliar en la titulación
- Elevar la tendencia de la educación superior en (Admiración de empresas, Arquitectura, derecho, educación, enfermería, física, geología, historia, ingeniería civil, matemáticas, medicina y química)
- Desarrollo de perfiles profesionales acordes al nuevo enfoque por competencias
- Compartir entre docentes estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias
- Creación de redes educativas

- Instauración de puentes entre las universidades.

En consecuencia las competencias van a ser aquellas que ayudan al alumno a enfrentarse a la vida de una manera autónoma e independiente pero a la vez social que satisfaga las necesidades básicas.

Para Badilla (2000:1) las necesidades básicas son primordialmente la lectura, la escritura y la educación así como el dominio en el desempeño de ocupaciones.

Con respecto al concepto de competencia mucho se ha hablado, debido a que de acuerdo al ámbito en el que se aplique es su significado, en este caso se explica que es el enfoque por competencias de acuerdo a tres autores que retomó la SEP, en sus cursos básicos de formación continua para definirlo.

Se comienza hablando de Antonio Zabala siendo uno de estos autores que retomó la SEP como base para hablar del término competencia y se hizo presente en el CBFC (Curso Básico de Formación Continua). Vista desde este enfoque las competencias son las que requiere una persona para responder a las dificultades con las que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto es la intervención eficaz a través de acciones en las que se mueven, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, dispositivos actitudinales, procedimentales y conceptuales (Zabala, 2007:40). Donde se deben tomar en cuenta 4 aspectos para su desarrollo y se consideran fundamentales:

- ✓ Su significatividad: es decir que los aprendizajes que se den deben de tener una razón para el alumno, un por qué de que existan, debe surgir de ellos la necesidad de aprendizaje.

✓ La complejidad de la situación en la que están. A pesar de que la vida siempre es diferente, y se van a dar circunstancias nuevas. Nuestro deber es dotar al alumno de bases sólidas para que a partir del uso de su raciocinio y juicio actué de la mejor forma ante lo complejo que se le pueda presentar.

✓ Carácter procedimental. Los aprendizajes deben ser significativos y asimilables para los alumnos de tal manera que sepan en que momento utilizarlos. Por eso es conveniente que el docente diseñe estrategias a partir de secuencias didácticas creando un orden mental.

“El orden y el progreso de las secuencias de enseñanza aprendizaje, en el caso de los contenidos procedimentales, estarán determinados, la mayoría de las veces, por las características de las ayudas que se irán dando a lo largo de la aplicación del contenido”. (ZABALA, 2007:44).

Por otro lado, Javier Garagori considera que una persona competente es aquella que emplea de forma conjunta y ordenada conocimientos teóricos conceptuales, procedimientos (aplicativos), y actitudes (disposiciones motivacionales), que en conjunto permitirán llevar a cabo una labor (Garagori, 2007:50) para él las competencias deben tener las siguientes características:

✓ Carácter integrador: Por que las competencias son la base que les va a permitir desarrollarse tanto en lo actitudinal como en lo conceptual para enfrentarse a todos los ámbitos en que se desenvuelva

✓ Transferibles y multifuncionales. Porque al hacer uso de una competencia no quiere decir que sólo va a servir para una materia sino que se puede utilizar de forma transversal para el cumplimiento de otras.

✓ Carácter dinámico e ilimitado. Porque muestran el saber hacer en cualquier lugar

✓ Evaluables: Hay que entender en este aspecto que nosotros no vamos a poder evaluar capacidades pero si vamos a poder evaluar competencias en su grado de desempeño y a través de evidencias presentadas por el alumno en el que manifieste sus saberes.

Finalmente, César Coll define las competencias como una mezcla de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes (Coll, 2007:50) que todo individuo debe tener como base para emplearse en el momento que se requieran.

La Educación en Competencias en México

Respondiendo al pedimento de la Comisión Internacional de la UNESCO a la que pertenecen países como Francia, Jordania, Japón, Portugal, Zimbabwe, Polonia, Estados Unidos, Eslovenia, Jamaica, Venezuela, Zenegal, India, República de Corea, China donde está incluido México (Delors,1996:44-45). Se ha diseñado una currícula basada en el enfoque por competencias.

Como antecedentes a la aplicación de éste enfoque en la Educación Básica de 1982 a 1988, México se encontraba gobernado por Miguel de la Madrid, fue en este sexenio que se le dio auge a las universidades y bachilleratos terminales, instituciones como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Colegio de Bachilleres y CONALEP. Por tanto existía en el país la necesidad de contar con mano de obra calificada acorde a las necesidades laborales (Pérez, 2009).

Margarita Pérez (2009) menciona al respecto que las competencias se insertan en México a través de un proyecto piloto financiado por el Banco Mundial,

siendo la primera institución regida bajo el enfoque por competencias el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (Pérez, 2009:40).

Además agrega que en 1994 bajo el mandato de Carlos Salinas de Gortari México solicita asesoría a Estados Unidos y Canadá e Inglaterra debido a la experiencia previa bajo este enfoque, con la finalidad de elevar su calidad educativa respondiendo a las demandas internacionales con respecto al trabajo.

En consecuencia manda a académicos a formarse en otros países, dando cabida al Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMERYC)¹ que fue abocetado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS). Este proyecto estaba destinado a las instituciones que impartían educación técnica propiciando el establecimiento de parámetros estandarizados que debía lograr el educando al egresar de su formación.

Otros señalamientos que hace es que en 1995, surge el Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales integrados por el sector público, privado y social que dependen de la SEP. Con la firme intención de diseñar programas cuyo eje rector eran las competencias laborales a nivel técnico (Pérez, 2009:41). Por tanto las competencias en la escuela y la vida profesional solo eran conocidas como habilidades técnicas especializadas.

En 1998, CONALEP como producto de su experiencia en el desarrollo de programas de capacitación, inicia un proyecto para la acreditación de planteles como Centros de Evaluación de Competencias Laborales con el propósito de

¹ En 1994 las Secretarías de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social concluyeron una investigación sobre la educación técnica y la capacitación en México. Mediante ella se destacó que muchos trabajadores habían tenido una educación y capacitación técnica, por ende había poca respuesta al cambio laboral y a la calidad ejecutada, así como una falta de instalaciones adecuadas para el desarrollo de alumnos competentes (CONALEP, 2010:1).

promover la evaluación de competencias adquiridas a lo largo de la vida, con el referente en Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL) (CONALEP, 2010:1).

Por tanto y de acuerdo a las necesidades del país establecidas por el Banco Mundial, el CONALEP adopta el esquema de Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC), iniciando la reforma de su modelo educativo en congruencia con dicho enfoque.

De esta manera, poco a poco el CONALEP ha ido perfeccionando en su currícula el enfoque por competencias realizando dos reformas sucesoras a la de 1998 en la que si existía la certificación sin embargo las formas de evaluación y los contenidos se seguían llevando de forma tradicional. Solo que en lugar de objetivos se tenían competencias. Como a continuación se menciona:

En el 2003, se llevó a cabo una nueva Reforma Académica, con la cual se innova y consolida la metodología de la Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas (ECBCC). Para ello, incorpora de manera generalizada en los programas de estudio el concepto de competencias contextualizadas, como metodología que refuerza el aprendizaje, lo integra y lo hace significativo. Se construye así un nuevo modelo curricular flexible y multimodal, en el que las competencias laborales y profesionales se complementan con competencias básicas y competencias clave que refuerzan la formación tecnológica y fortalecen la formación científica y humanística de los educandos² (CONALEP, 2010:1).

Desde el 2003 a la fecha, la Dirección de Proyectos Internacionales y Especiales (DPIE) ha tenido la responsabilidad de coordinar fundamentalmente dos proyectos: Programme for International Student Assessment (PISA) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

² SEP-STPS y Banco Mundial 1994

(LLECE). Existe otro proyecto de evaluación de la International Association for the Evaluation of Educational Assessment (IEA), denominado Teacher Education and Development Study (TEDS), cuya coordinación operativa recae en la Universidad Pedagógica Nacional y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) de la SEP. En este proyecto la participación es de carácter metodológico. (INEE, 2010:2).

La Enseñanza Aprendizaje en Competencias en Educación Básica SEP

El enfoque a base de competencias llega a los currículos de nivel básico por primera vez en el 2004 con Preescolar, continúa con secundaria en el 2006 y en el 2009 comienza la reforma con primaria en forma gradual siendo su principal instrumento de evaluación estandarizada ENLACE aplicado cada ciclo escolar.

Finalmente en el 2010 comienza la incorporación bajo Tuning América Latina en las Universidades.

Las competencias llegan a México con base en la Comisión Internacional formada por la UNESCO por la necesidad de responder a un contexto globalizador, en el que el ideal orientador reside en lograr que las personas tengan como eje una mayor comprensión entre sí, hacia un aumento del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, sobre el entendido de aceptar las discrepancias espirituales y culturales. (Delors, 1996: 32).

En la actualidad PISA mide competencias basadas en estándares Internacionales y en México es la principal fuente de evaluación estandarizada que se aplica cada 3 años.

Ante esta nueva Educación basada en Competencias los docentes y las autoridades nos hemos dedicado a estar en indagación y preparación constante sobre el desarrollo de competencias. Con la finalidad de crear mejores seres humanos que tengan desarrolladas capacidades, habilidades, actitudes y

destrezas tanto específicas como generales que les sirvan para enfrentar la realidad del país así como elevar la economía del país, dentro del ámbito empresarial.

El actual enfoque permite que los educandos se desarrollen de forma integral mediante él se pueden “formar personas con valores para poder convivir en sociedad, saber-ser, que además tenga conocimientos en áreas específicas del conocimiento, saber pero que también sepa hacer tareas o labores para si mismo y para los demás, es decir saber hacer, así como ser creativo saber emprender (Pinilla, 2005:1).

Anteriormente los educandos eran receptores pasivos del conocimientos imperando lo que el docente decía y decidía actualmente el enfoque parte de las necesidades de los alumnos, se adecua a los contextos, es flexible sin dejar de lado que exige resultados que deberán ser evaluables a través de cualidades del sujeto donde ya no importa la calificación sino lo que demuestren tanto en el saber, como en el hacer del alumno. De acuerdo a los conocimientos adquiridos. (Palacios, 1978:13).

El enfoque por competencia ha llegado a ocupar los diversos espacios de nuestra vida laboral, académica, educativa, y política entre otras, la cual nos involucra en una dinámica que exige diversos comportamientos, actitudes, habilidades, conocimientos, afectos y básicamente resultados que dependerán del ámbito laboral que se quiera ejercer.

La Educación actual del país se rige con base en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Reflexivamente hay que preguntarnos si México está preparado para el actual enfoque, si contamos con la infraestructura adecuada, las herramientas necesarias, tecnologías a la vanguardia que permitan en verdad una educación para todos en forma equitativa y ajustada a las necesidades del país.

Hay que tomar en cuenta que la reforma bajo el enfoque por competencias primero se comenzó a aplicar y después se está preparando pedagógicamente a través de tres días a inicio del curso escolar por medio de los TGA (Talleres Generales de Actualización) que en el mejor de los casos lo imparten compañeros capacitados por la SEP (Secretaría de Educación Pública). En otros casos el interés propio nos hace prepararnos bajo nuestro costo.

Se visualiza que hasta el 2012 se trabaje plenamente con las competencias en todos los niveles educativos de México, realizando convenios Internacionales, puesto que una de las finalidades de las competencias es precisamente que el individuo muestre el grado de competencia a través de los estándares establecidos en cualquier lugar del mundo al que asista, realizando con éxito su labor.

En México no sólo importa el proceso de enseñanza aprendizaje también importan y con mayor peso los resultados de aprendizaje y más específicos la producción en las empresas, pues permite que a partir de los estándares de requerimientos se prepare a los educandos para el mercado laboral.

2. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

La RIEB promueve:

- ✓ Impulsar una formación integral de los alumnos de educación básica, orientada al desarrollo de competencias y aprendizajes esperados, referidos a un conjunto de estándares de desempeño, comparables nacional e internacionalmente.
- ✓ Transformar la práctica docente para que transite del énfasis de la enseñanza al énfasis en la generación y el acompañamiento de los procesos de aprendizaje, teniendo como centro el alumno.
- ✓ Revalorar a la educación básica y, particularmente, a las escuelas de sostenimiento público, como un espacio capaz de brindar una oferta

educativa integral, atenta a las condiciones y los intereses de sus alumnos, cercana a los padres de familia, abierta a la iniciativa de sus directivos y maestros, transparente en sus condiciones de operación, sus parámetros curriculares y sus resultados.

- ✓ Cumplir con equidad, calidez y calidad el mandato de una educación básica atenta a los principios, las bases filosóficas y organizativas del Artículo Tercero Constitucional y a la Ley General de Educación, que se expresa en un perfil de egreso pertinente y oportuno para el presente y el futuro de México.

La RIEB tiene como eje la articulación curricular y se complementa con políticas que buscan alinear los procesos referidos a la profesionalización continua de docentes en servicio, el desarrollo de materiales educativos y la gestión para la equidad y la calidad educativa.

Políticas

La puesta en marcha de la RIEB asume, en sus fines, criterios, diseño y gestión, la calidad con equidad como principio rector.

De acuerdo con lo anterior, la RIEB asume como sus políticas, las siguientes:

- Calidad y mejora continua, entendida como la intervención en la educación y el sistema educativo basada en los resultados de la evaluación, con el propósito de alcanzar estándares superiores de servicio y logro.
- Integralidad en el diagnóstico de los desafíos y las oportunidades que presenta la Educación Básica, así como en las acciones para su atención y en la concurrencia de estancias, actores y recursos para llevarlas a cabo.

- Profesionalización del servicio educativo en todos los niveles, instancias y decisiones, como resultado de un proceso sistemático y objetivo basado en saberes probados y en una ética de servicio público.
- Fortalecimiento institucional, entendido como la superación de las debilidades y la creación de las oportunidades de mejora en los ámbitos de la infraestructura física, organizacional, administrativa y académica del sistema y los centros educativos
- Incluso de diversos factores individuales y colectivos, de sus visiones y perspectivas, en la gestión de la educación y el sistema educativo.
- Apertura de la educación básica para establecer diálogos y relaciones constructivas con instancias e instituciones académicas y sociales, nacionales e internacionales

En la elaboración de sus propuestas pedagógicas, los centros tendrán en cuenta los siguientes principios pedagógicos, además de los que puedan figurar en su propio proyecto educativo:

1. – El proceso de enseñanza y aprendizaje debe integrar las competencias educativas generales y ha de estar orientado al logro de las competencias básicas que aglutinan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
2. – El trabajo centrado en proyectos globales favorece la potencialidad de transferencia de todas las competencias básicas así como procesos más interdisciplinarios entre áreas y materias.
3. – El modelo de centro, cada vez más abierto a la comunidad educativa y a la sociedad en general, implica una evaluación más participativa.

Estos principios pueden contener en la práctica de aula de diferentes maneras: tareas, centros de interés, proyecto

Cualquiera de estos modelos didácticos tiene consecuencias en todas y cada una de las variables metodológicas: gestión del tiempo, organización del aula, materiales didácticos, evaluación, interacciones que se establecen.

Por lo tanto, más que hablar de una única metodología se puede hablar de principios y estrategias metodológicas que subyacen dentro del aprendizaje activo. El siguiente Decálogo recoge un conjunto de estrategias metodológicas que el profesorado ha de tener en cuenta para favorecer el aprendizaje activo y potenciar el desarrollo de las competencias básicas

- **Generar un ambiente propicio en el aula:** cuidar el clima afectivo del aula, tener expectativas sobre las posibilidades de los alumnos y alumnas
- **Generar estrategias participativas:** plantear dudas, presentar aprendizajes funcionales con finalidad.
- **Motivar hacia el objeto de aprendizaje:** dar a conocer los objetivos de aprendizaje, negociarlos con los aprendices.
- **Favorecer la autonomía del aprendizaje:** limitar el uso de métodos transitivos, modificar los papeles del profesorado y del alumnado
- **Favorecer el uso integrado y significativo de las TIC:** utilizar recursos didácticos como webquest, cazas del tesoro, blogs, utilizar las TIC para aprender y para la comunicación entre los componentes del aula
- **Favorecer el uso de fuentes de información diversas:** limitar el libro de texto como única fuente de información, guiar el acceso a las fuentes de información
- **Favorecer la comunicación oral o escrita de lo aprendido:** comunicar lo aprendido, impulsar la interacción entre iguales para construir el conocimiento
- **Impulsar la evaluación formativa:** crear situaciones de autorregulación, dar a conocer los criterios de evaluación, potenciar la autoevaluación
- **Favorecer la utilización de organizaciones diferentes del espacio y del**

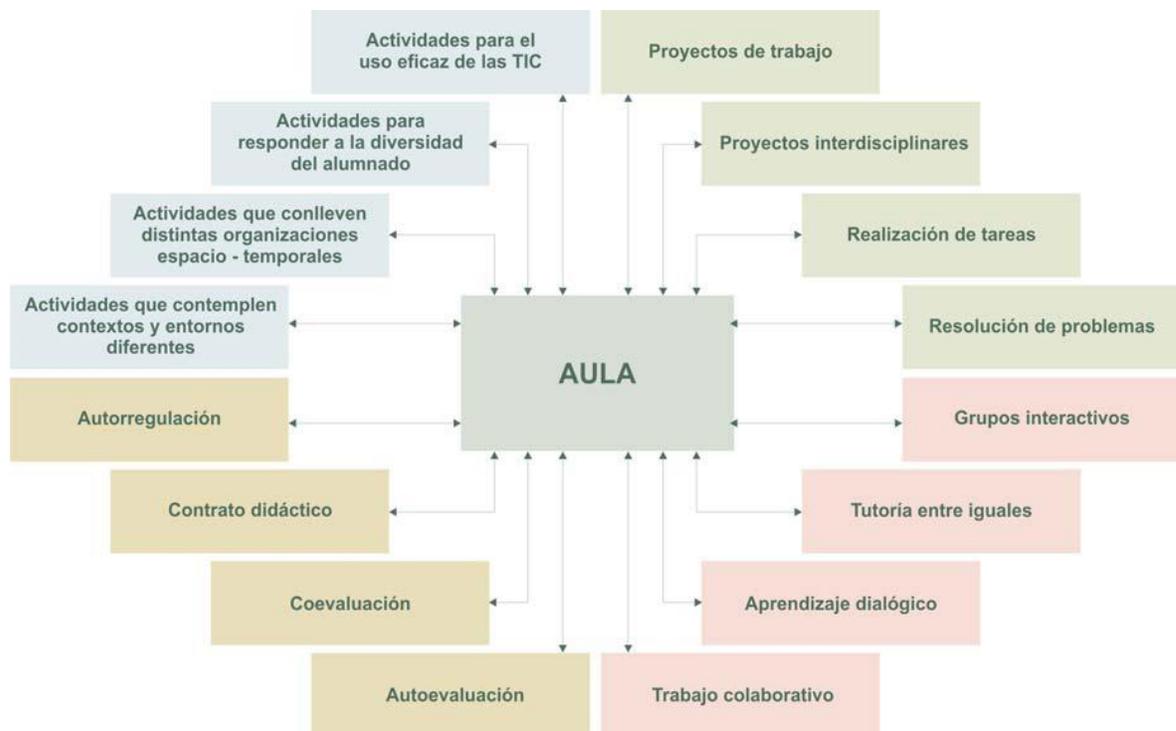
Tiempo: modificar la organización del espacio del aula, flexibilizar la duración de las sesiones de trabajo

• **Impulsar la funcionalidad de lo aprendido fuera del ámbito escolar:** favorecer la relación entre las diferentes materias, utilizar metodologías **globales**

Asimismo, los alumnos y alumnas necesitan:

- Implicarse en tareas con sentido relacionadas con la vida real.
- Practicar destrezas para aprender a hacer y aplicar el conocimiento.
- Tener oportunidad para explorar, interpretar, construir, experimentar
- Obtener feedback para adaptar sus acciones en cada momento del proceso de aprendizaje.
- Hablar de lo que hacen y poder comunicar lo aprendido.
- Reflexionar sobre lo que sucede en el aula y sobre su aprendizaje.
- Articular lo aprendido con los aprendizajes anteriores para modificar sus Esquemas de actuación.

El siguiente esquema recoge gráficamente algunas de las estrategias metodológicas citadas así como prácticas de aula que pueden facilitar el desarrollo de las competencias básicas:



Evaluación de la Competencias

a) Orientaciones generales

La evaluación debe ser el motor del aprendizaje y es inseparable de los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que aprender conlleva detectar problemas, superar obstáculos, reconocer errores y rectificarlos. Al reflexionar sobre la evaluación hay unos interrogantes básicos a lo que debemos dar respuesta. Estas preguntas en el marco del trabajo en torno a las competencias básicas adquieren un nuevo sentido.

Las mismas preguntas de siempre aparecen ahora en un nuevo paradigma:

- *¿Para qué evaluar?*
- *¿Cuándo evaluar?*
- *¿Quién evalúa?*
- *¿Qué evaluar?*
- *¿Cómo evaluar?*

¿Para qué evaluar?

Esta pregunta nos sitúa ante dos respuestas que son los dos extremos de una línea continuada y que representan dos diferentes concepciones de la evaluación:

- Evaluar para certificar la adquisición de unos determinados conocimientos, lo que nos sitúa en el marco de la evaluación sumativa.
- Evaluar para identificar las dificultades y progresos del aprendizaje de los estudiantes y poder ajustar el proceso a las necesidades reales de los mismos, lo que nos sitúa en el marco de la evaluación formativa.

Hasta el momento actual la evaluación sumativa ha tenido un gran peso en las prácticas educativas debido a su función selectiva. La evaluación, tradicionalmente, se ha asociado a pruebas, exámenes realizados al final de cada unidad didáctica en la mayoría de las cuales sólo se daba cuenta del nivel de logro de los conocimientos, fundamentalmente conceptuales, adquiridos por el alumnado. Sin embargo, desde la perspectiva de una escuela integradora, inclusiva, que quiere potenciar las capacidades y el desarrollo de las competencias básicas, esa práctica evaluadora debe completarse con una evaluación formativa, procesual y global que se ajuste a las necesidades del alumnado en su recorrido formativo. Evidentemente, esta evaluación es mucho más compleja porque entiende la evaluación no como una actividad puntual, sino como un proceso en el que se analiza tanto el aprendizaje como el proceso de enseñanza.

¿Cuándo evaluar?

Como se ha mencionado anteriormente la concepción más extendida de la evaluación nos sitúa ante una actividad puntual que se realiza al final del proceso

de enseñanza aprendizaje (unidad didáctica, tema) y que certifica el grado de conocimiento.

Competencia social y ciudadana adquirida por el alumnado. Se trata de una evaluación que califica, informa, establece un nivel, pero que no influye en la mejora del aprendizaje. Como indica Neus Sanmarti *“Cuando se pone el acento en la vinculación entre esfuerzo y evaluación calificadora, se hace recaer en los alumnos y alumnas toda la culpa del fracaso: si no aprueban es porque no se esfuerzan y no porque el sistema social sea discriminatorio, o porque los medios y la organización de los centros no favorezcan el trabajo eficiente del profesorado o porque los métodos aplicados para enseñar no sean los adecuados. No debería olvidarse que unos buenos resultados en una evaluación final son la consecuencia de unos buenos aprendizajes y no la causa”*

Por lo tanto, una evaluación centrada en el desarrollo de las competencias no puede darse únicamente al final, sino que debe estar presente en todas las fases del proceso. Deben plantearse actividades para la evaluación inicial que sirvan para establecer los conocimientos previos, (referidos al saber, saber ser y saber hacer) y para establecer el estado inicial de cada estudiante y así adaptar la planificación prevista.

Asimismo, deben plantearse actividades que identifiquen las dificultades y progresos de cada estudiante para adaptar el proceso, es decir, realizar una evaluación formativa que le ayude a regularse, una evaluación procesual que incidirá directamente en los resultados del aprendizaje, ya que para aprender es necesario que el estudiante sea capaz de detectar sus dificultades. Para ello, se propone la utilización de plantillas de observación, revisión, que ayuden al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje y por tanto al desarrollo de competencias básicas como aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal. Sólo cuando la evaluación está integrada en el proceso mejoran los resultados finale¿Quién evalúa?

En un planteamiento de evaluación en torno a competencias es importante remarcar que son diversos los agentes que pueden y deben evaluar a partir de diferentes objetivos. Normalmente, la evaluación está en manos del profesorado que como único certificador del aprendizaje realiza la evaluación sumativa al final del proceso. También el profesorado tiene la responsabilidad de plantear actividades de evaluación inicial, procesual.

Sin embargo, desde un planteamiento que busca el desarrollo de las competencias básicas del alumnado y un aprendizaje para la vida, el alumno y la alumna se convierten en agentes evaluadores decisivos.

Desde la perspectiva de la evaluación formativa ésta debe servir para que el alumnado regule su proceso de aprendizaje, es decir, para aprender a reconocer y saber en qué consisten sus dificultades. Por lo tanto, debe aprender a auto regularse, es decir, controlar con que finalidad está aprendiendo, que es lo que tiene que hacer para aprender y cuáles son los criterios que ha de utilizar para saber si está aprendiendo de manera eficaz o no.

Esto se traduce en que los alumnos y alumnas deben conocer los objetivos de aprendizaje para poder planificar su actividad. Por ello, a lo largo de las secuencias didácticas el profesorado debe explicitar, consensuar y negociar con el alumnado que actividades y tareas se van a realizar, para que, como va a ser el proceso que se llevará a cabo y qué se tendrá en cuenta para evaluar el trabajo. Por otro lado, es el alumnado por medio de actividades de autoevaluación y coevaluación quien evalúa el proceso de enseñanza como el propio aprendizaje y el de su compañero.

¿Qué evaluar?

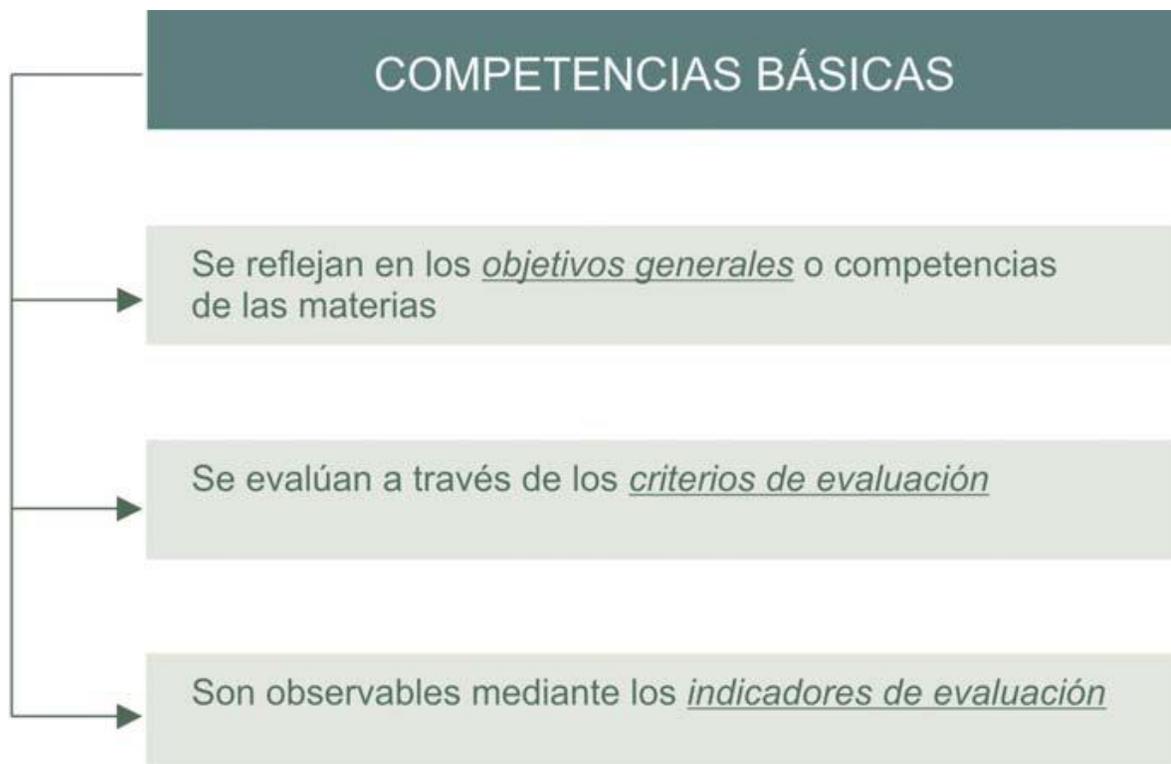
Partiendo de la definición de competencia como *“Una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto.”* y como *“la capacidad de realizar eficazmente una tarea en un contexto determinado”*, para

poder desarrollar las competencias hay que asimilar y apropiarse de una serie de saberes asociados a ellas, y además aprender a movilizarlos y a aplicarlos conjuntamente de manera relacionada en un contexto determinado. En este sentido, evaluar competencias conlleva evaluar procesos en la resolución de situaciones-problema.

Por lo tanto, el punto de partida de la evaluación deben ser tareas más o menos reales que simulen de alguna manera las que se pueden dar en la realidad. Hay que proponer tareas en las que se trabajen los contenidos tanto procedimentales, actitudinales como conceptuales más adecuados para desarrollar las competencias básicas y establecer indicadores de logro.

Sin embargo, las competencias básicas no aportan una referencia clara para su evaluación, pero se entrecruzan de manera evidente con otros elementos curriculares como son los objetivos, los contenidos y especialmente los criterios de evaluación. Así, las competencias básicas se reflejan en los objetivos generales de las áreas o de las materias, que recogen los saberes necesarios para el desarrollo de aquellas.

Asimismo, a través de los criterios de evaluación se establece el grado de consecución de los objetivos y por lo tanto de las competencias a las que éstos se refieren. Por último, los indicadores de evaluación concretan en conductas observables los criterios de evaluación, convirtiéndose, por lo tanto, en el último referente de la evaluación.



Los indicadores de evaluación son públicos y deben aparecer tanto en el Proyecto Curricular de centro como en las programaciones didácticas de las áreas o materias. Según el Decreto 175/2007 que establece el currículum de la Educación Básica, el Proyecto Curricular de centro contendrá “la concreción de los criterios de evaluación por ciclo o curso y los niveles mínimos de adquisición de competencias al finalizar cada etapa”.

¿Cómo evaluar?

Las actividades de evaluación deben permitir mostrar la capacidad de movilizar de forma integrada y coherente distintos tipos de saberes. Cuando hablamos de educación en torno a competencias hablamos de un aprendizaje permanente que se prolongará a lo largo de la vida, aunque es evidente que la variedad de situaciones posibles nunca podrá verse reflejada en las prácticas educativas en su totalidad.

Al evaluar en torno a competencias se intenta reconocer la capacidad que el alumnado ha desarrollado para dar respuesta a situaciones más o menos reales. Esto nos sitúa dentro de una actividad compleja que aparecerá en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que intervendrán diferentes agentes evaluadores, y en la que será necesario diversificar los instrumentos de evaluación.

Instrumentos para la Evaluación de la Competencia Ciudadana

Los procesos de evaluación, como se ha explicitado anteriormente, son muy complejos por lo que los instrumentos utilizados para llevarla a cabo han de ser diversos y variados. Los instrumentos de evaluación son los medios que el profesorado y también el alumnado utiliza para obtener datos sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje. La elección y utilización de un determinado instrumento depende fundamentalmente de los objetivos perseguidos.

El cuadro recoge un posible listado de instrumentos de evaluación. Sin embargo, un mismo instrumento puede ser utilizado con diferentes objetivos y por diferentes agentes evaluadores. Por ejemplo, una base de orientación (por ejemplo, hoja de control para la composición o la producción de un texto) puede servir como plantilla de coevaluación, como plantilla de evaluación del profesorado o como autoevaluación del aprendizaje desarrollado.

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. Incorpora formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, relacionarse con los demás, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos. Adquirir esta competencia 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. Además incluye habilidades para participar plenamente en la vida cívica. Requiere asumir los valores

democráticos, aceptar y practicar normas sociales acordes con ellos, el conocimiento de los fundamentos y los modos de organización del estado democrático y el ejercicio de las libertades, los deberes cívicos y la participación que constituyen la ciudadanía activa e integradora de diferencias.

Por otra parte supone conocer las experiencias colectivas y la organización y funcionamiento de las sociedades, la riqueza y pluralidad de la sociedad española y europea, su pasado histórico, los elementos que son comunes y los que son diferentes, así como los espacios y territorios en que se desarrolla la vida de los grupos humanos en general.

Comprender la realidad social del mundo en el que se vive, sus logros y sus problemas es condición necesaria para comprometerse personal y colectivamente en su mejora, en un marco que comprende desde lo más cercano hasta lo más global.

Finalidad. Es una competencia básica para poder convivir y para hacerlo de forma comprometida con los valores universalmente aceptados, los derechos humanos y los valores constitucionales y está asociada por ello a derechos democráticos de participación. Se persigue con ello una ciudadanía del mundo compatible con la identidad local, formada por individuos que participan activamente.

El conocimiento de la realidad social, su pasado histórico y sus problemas es imprescindible para disfrutar de la ventaja de la convivencia y para generar una actitud comprometida con su mejora. Prepara para participar de manera constructiva en las actividades de la comunidad, en la vida económica, social y política, así como en la toma de decisiones a todos los niveles, locales, nacionales y europeas, en particular mediante el ejercicio del voto y a través de la participación en diferentes foros ciudadanos.

Asimismo, contribuye de manera muy significativa a la cohesión social al resaltar la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, a la vez que colabora en la creación de un sentimiento común de pertenencia a la realidad social en que se vive.

MARCO TEÓRICO

Conceptos de Evaluación Educativa

Evaluación se refiere a la acción y efecto de evaluar, un verbo cuya etimología se remonta al francés *éy* que *valuer* permite señalar, estimar, apreciar o calcular el valor de algo.

La evaluación educativa se la concibe como una actividad sistemática integrada dentro del proceso educativo, y su finalidad es la optimización del mismo. Tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando los objetivos, revisando críticamente planes, programas, métodos y recursos, facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos. Asimismo, permite elevar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento de los alumnos; de esta manera la evaluación hasta entonces considerada como un acto meramente sancionador, se convierte en un acto educativo.

La evaluación educacional, según Daniel Stufflebeam, "es el proceso de delinear, obtener y proveer información para juzgar alternativas de decisión". Según Pedro Lafourcade "es una etapa del proceso educativo donde se ponderan los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación.

En iguales parámetros cabe situar la definición de De Ketele (1980), para quien "evaluar significa examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con el fin de tomar una decisión". De modo que, ambos aspectos, el de "juicio" y el de "toma de decisiones" intervienen en la evaluación educativa, aunque adquieren mayor o menor preponderancia según los casos.

Por lo tanto se considera a la evaluación como una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes

acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones referentes al mismo.

De tal manera que en este contexto, la evaluación educativa, si se dirige al sistema en su conjunto, o a algunos de sus componentes, responde siempre a una finalidad, que la mayoría de las veces, significa tomar una serie de decisiones respecto del objeto evaluado.

Por lo anteriormente expuesto, la finalidad de la evaluación es un aspecto sumamente importante de ésta, ya que determina el tipo de informaciones que se consideran pertinentes para evaluar, los criterios que se toman como punto de referencia, los instrumentos utilizados y la ubicación temporal de la de la actividad evaluativa.

Además, es importante señalar que cualquiera sea la definición que se elija referida a la evaluación, siempre supone una referencia al objeto evaluado y a los criterios que se utilizan como referentes. (Coll, 1980). Asimismo, es pertinente destacar que la coincidencia fundamental entre los autores, es que todos ellos consideran a la evaluación como un proceso. El mismo comienza mucho antes de administrar la prueba y finaliza mucho después.

Cuando Scriven (1967) integra de lleno la Evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje tomado en su globalidad, distingue entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Este tema ha sido profundizado por Bloom, Hastings y Madaus (1971, 1981) quienes agregan una nueva categoría, la evaluación diagnóstica o inicial. Cabe señalar que estos tres tipos de evaluación no se excluyen, al contrario son complementarios, y cada uno desempeña una función específica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ralph W. Tyler define la evaluación como el “proceso destinado a determinar en que medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la

educación". También la definió, en otra oportunidad, como "la determinación de cómo se han alcanzado los objetivos propuestos por el programa".

Guba y Lincoln definen la evaluación: la evaluación es un proceso sociopolítico; un proceso conjunto de colaboración; un proceso de enseñanza-aprendizaje; un proceso continuo, recursivo y altamente divergente; un proceso emergente; un proceso con resultados impredecibles y un proceso que crea realidad.

Antecedentes de la Evaluación Educativa

Desde la antigüedad se han venido creando y usando procedimientos instructivos en los que los profesores utilizaban referentes implícitos, sin una teoría explícita de evaluación para valorar y sobre todo, diferenciar y seleccionar a estudiantes. Los procedimientos que se empleaban en la China imperial, hace más de tres mil años, para seleccionar a los altos funcionarios.

Otros autores como Sundbery (1977) hablan de pasajes evaluadores en la Biblia, mientras Blanco (1994) se refiere a los exámenes de los profesores griegos y romanos. Pero según McReynold (1975), el tratado más importante de evaluación de la antigüedad es el *Tetrabiblos*, que se atribuye a Ptolomeo. También Cicerón y San Agustín introducen en sus escritos conceptos y planteamientos evaluadores.

En la Edad Media se introducen los exámenes en los medios universitarios con carácter más formal. Hay que recordar los famosos exámenes orales públicos en presencia de tribunal. En el Renacimiento se siguen utilizando procedimientos selectivos y Huarte de San Juan, en su *Examen de ingenios para las ciencias*, defiende la observación como procedimiento básico de la evaluación (Rodríguez y otros, 1995).

En el siglo XVIII, a medida que aumenta la demanda y el acceso a la educación, se acentúa la necesidad de comprobación de los méritos individuales y las instituciones educativas van elaborando e introduciendo normas sobre la utilización de exámenes escritos (Gil, 1992).

Al final del siglo XIX, en 1897, aparece un trabajo de J. M. Rice, que se suele señalar como la primera investigación evaluativa en educación (Mateo y otros, 1993). Se trataba de un análisis comparativo en escuelas americanas sobre el valor de la instrucción en el estudio de la ortografía, utilizando como criterio las puntuaciones obtenidas en los tests.

A principios del XX, se desarrolla una actividad evaluativa intensa conocida como «testing», que se define por características como las siguientes:

- Medición y evaluación resultaban términos intercambiables. En la práctica sólo se hablaba de medición.
- El objetivo era detectar y establecer diferencias individuales, dentro del modelo del rasgo y atributo que caracterizaba las elaboraciones psicológicas de la época (Fernández Ballesteros, 1981), es decir, el hallazgo de puntuaciones diferenciales, para determinar la posición relativa del sujeto dentro de la norma grupal.
- Los tests de rendimiento, sinónimo de evaluación educativa, se elaboraban para establecer discriminaciones individuales, olvidándose en gran medida la representatividad y congruencia con los objetivos educativos. En palabras de Guba y Lincoln (1982), la evaluación y la medida tenían poca relación con los programas escolares. Los tests informaban algo sobre los alumnos, pero no de los programas con los que se les había formado.

En el campo educativo destacan algunos instrumentos de aquella época, como las escalas de escritura de Ayres y Freeman, de redacción de Hillegas, de ortografía de Buckingham, de cálculo de Wood, de lectura de Thorndike y McCall y de aritmética de Wood y McCall (Planchard, 1960; Ahman y Cook, 1967; Ebel, 1977). Sin embargo, fue en los tests psicológicos donde los esfuerzos tuvieron mayor impacto, siendo probablemente la obra de Thorndike (1904) la de mayor influencia en los comienzos del siglo XX. En Francia destacan los trabajos de Alfred Binet, después revisados por Terman en la Universidad de Stanford, sobre tests de capacidades cognitivas

Años más tarde, con las necesidades de reclutamiento en la Primera Guerra Mundial, Arthur Otis dirige un equipo que construye tests colectivos de inteligencia general (*Alfa* para lectoescritores y *Beta* para analfabetos) e inventarios de personalidad (Phillips, 1974). Tras la contienda, los tests psicológicos se ponen al servicio de fines sociales.

La década entre 1920 y 1930 marca el punto más alto del «*testing*», pues se idean multitud de tests estandarizados para medir toda clase de destrezas escolares con referentes objetivos externos y explícitos, basados en procedimientos de medida de la inteligencia, para utilizar con grandes colectivos de estudiantes.

Estas aplicaciones estandarizadas se acogen muy bien en los ámbitos educativos y McCall (1920) propone que los profesores construyan sus propias pruebas objetivas, para no tener que confiar exclusivamente en las propuestas por especialistas externos.

Este movimiento estuvo vigente en paralelo al proceso de perfeccionamiento de los tests psicológicos con el desarrollo de la estadística y del análisis factorial. El fervor por el «*testing*» decreció a partir de los años cuarenta e, incluso, empezaron a surgir algunos movimientos hipercríticos con estas prácticas.

Guba y Lincoln (1989) se refieren a esta evaluación como a la primera generación, que puede legítimamente ser denominada como la *generación de la medida*.

El papel del evaluador era técnico, como proveedor de instrumentos de medición. Según estos autores, esta primera generación permanece todavía viva, pues todavía existen textos y publicaciones que utilizan de manera indisoluble evaluación y medida (Gronlund, 1985).

La evaluación educativa se ha desarrollado en el siglo XX al amparo de dos disciplinas la psicología y la educación, a la primera se le debe el desarrollo de los primeros tests de rendimiento de Starforrd Achievement. Sin embargo a Ralph Tayler se le debe el término evaluación y el de assessment que se refiere al desempeño escolar, fue el primero que diseñó pruebas de rendimiento basadas en los objetivos del curso (Cordero y García Garduño, 2004) e ideó la metodología para crear pruebas objetivas de rendimiento y el primer método para evaluar programas educativos.

Su teoría estuvo sin cuestionarse por veinte años hasta 1963 que su discípulo Lee Cronbch publicó sobre el mejoramiento de los cursos a través de la evaluación y fue el primero en hablar de evaluación formativa. Posteriormente el gobierno de los Estados Unidos promueve la guerra contra la pobreza y decreta el acta de Educación Elemental, con el propósito de rendir cuentas sobre el presupuesto destinado a la educación y otros programas sociales, para esta tarea se contrataron especialistas en evaluación Stufflebeam y Shinkfield en 1987 entre sus principales aportaciones esta el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto) y el modelo cualitativo llamado evaluación respondente basado en estudios de caso.(de la Garza 2004).

En los años setentas la evaluación empezó una etapa de profesionalización y se creó el Comité Conjunto de Evaluación Educativa que público en 1980 los

primeros estándares de evaluación de programas. En 1994 salió la segunda edición de los estándares Joint Committee on standards for educational evaluation 1994 que se divide en cuatro áreas, utilidad, viabilidad, propiedad (ética) y precisión (método) de la evaluación, establece la diferencia entre evaluación e investigación y es que la primera debe ser útil y entregar informes oportunos. Podría decirse que las obras de Tyler, Stufflebeam y Stake han sido la cumbre e inspiración del desarrollo de las teorías metodológicas de la evaluación.

Métodos de Evaluación Educativa

Ralph W. Tyler es tradicionalmente considerado como el padre de la evaluación educativa por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando desde el conductismo la mera evaluación psicológica.

Tyler plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar. Tyler fue el primero en describir y aplicar un método para la evaluación, algo que nadie antes había hecho. La evaluación tyleriana ha sido tan penetrante como influyente en el mundo educativo del siglo XX. En 1950 publica la obra de síntesis, exponiendo de manera clara su idea de “currículum” e integrando en él su método sistemático de evaluación educativa.

Para Ralph W. Tyler, la referencia central en la evaluación son los objetivos preestablecidos, que deben ser cuidadosamente definidos en términos de conducta, teniendo en cuenta que deben marcar el desarrollo individual del alumno/a, pero dentro de un proceso socializador. Las funciones del diseño evolutivo de Tyler han sido:

1. Establecer objetivos amplios.
2. Clarificar objetivos.
3. Definir objetivos en términos operativos.
4. Buscar situaciones y condiciones para mostrar el logro de objetivos.
5. Diseñar y seleccionar técnicas de medida.

6. Recoger datos del rendimiento.

7. Comparar los datos con los objetivos operativos.

Como se ve, el modelo que Tyler propone presentar como aportación fundamental el concepto de objetivos, los cuales se convierten en el núcleo de cualquier programa de estudios pues determinan de una manera u otra el funcionamiento de las otras partes del programa. La idea de elaborar un programa o una planeación didáctica teniendo como base a los objetivos, cambia sustancialmente el esquema tradicional de las funciones del profesor/a, del método, del alumno/a y de la información, así como la evaluación, la sociedad, etc., por ejemplo:

- El/la profesor/a: A pesar de que el profesor presenta notables cualidades de orador, gran capacidad de manejo de información y una amplia recopilación de conocimientos de un tema determinado, sus acciones están determinadas por el objetivo, porque muestra con claridad como se ha de enseñar ese contenido.

Este modelo también alude la forma en que el catedrático tendrá que impartir la enseñanza y le propone varias actividades según sea el tipo de objetivo. Además el profesorado debe rendir cuentas de su acción educativa ante los padres de los alumnos; para ello, es necesario interaccionar con ellos de manera más frecuente y más informal.

- El método: Como los objetivos señalan diversas acciones que los alumnos/as han de desempeñar, la enseñanza no puede fundamentarse en un solo método o en una misma forma de impartir la clase. Por el contrario, se presentan varias actividades para los/as alumnos/as y para el profesorado, de tal manera que según sea el tipo de objetivo serán las acciones a realizar por el docente y los escolares.

Este modelo ofrece la posibilidad de utilizar una serie métodos y técnicas, los cuales serán propuestos en los programas y en algunos casos serán seleccionados por los/as profesores/as.

- El/la alumno/a: Los objetivos indican acciones que el alumnado debe realizar, por lo cual éstos dejan de ser pasivos u objetos de enseñanza, convirtiéndose en sujetos de aprendizaje efectuando acciones heterogéneas que son registradas por el docente.

Al contrario del modelo tradicional donde el/la alumno/a desconocía la profundidad y extensión de tema, así como las acciones que se esperan de él, en el modelo de Tyler el alumnado conocen las actividades que deben realizar de forma individual, por equipos o junto con el profesor/a. Esto es debido a que el propósito más importante de la evaluación del alumnado es guiar su aprendizaje, ayudarles a que aprendan.

- La información: La información que se va a enseñar ya no se presenta a manera de temas como se hacía en el modelo tradicional, sino por medio de objetivos; es decir, se fragmentan los contenidos en pequeñas fracciones, las cuales están acotadas tanto en su extensión como en su profundidad.

Un contenido puede dar lugar a varios objetivos con infinidad de acciones por ejecutar; estos objetivos se relacionan y se estructuran lógicamente formando unidades, éstas, a su vez, presentan un orden lógico y una secuencia de lo simple a lo complejo, formando un programa de estudios. Al estructurar así la información permite un manejo preciso y homogéneo por parte del profesorado y elimina, en parte, la subjetividad en la enseñanza de los contenidos, ya que las acciones del/a profesor/a y del/a alumno/a, la extensión, profundidad y tiempo dedicado a cada objetivo están acordados preliminarmente en el programa de estudios.

La planeación didáctica se facilita porque el programa de estudios resulta lo suficientemente claro y el docente sólo necesita hacer un análisis minucioso del programa o, en su defecto, consultar al coordinador de área o de estudios.

- La evaluación: Se realiza de manera más sistemática, ya que los tiempos, las formas e instrumentos de evaluación que deben emplearse están predeterminados en el programa de estudios, y los docentes podrán elegir formas alternativas de evaluación con la condición de que se adecuen al objetivo.
- La participación de especialistas: La elaboración de programas requiere de la participación de especialistas, puesto que se requiere de un conocimiento técnico-pedagógico que demanda rigor y precisión.
- La sociedad.: El vínculo entre educación y sociedad se torna más estrecho en el modelo de Tyler, puesto que los objetivos propuestos por los especialistas tienen como marco de referencia las necesidades que solicita la sociedad, de tal modo que, conforme se modifican las necesidades sociales, es necesario cambiar los objetivos de los programas de estudios porque se corre el peligro de que se vuelvan arcaicos.

Medio siglo después de que Tyler revolucionara el mundo de la evaluación educativa, se puede observar la fortaleza, coherencia y vigencia de su pensamiento puesto que sus ideas básicas se vinculan fácilmente con las corrientes más actuales de la evaluación educativa.

Scriven numera dos funciones diferentes que puede adoptar la evaluación: formativa y sumativa. *Evaluación formativa* se propone para calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con el fin de mejorarlo. *Evaluación sumativa* para aquel proceso encaminado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad.

Existen tres principios que están claramente relacionados con la evaluación formativa o de proceso descrita por Scriven en 1967, estos son:

- a. El aprendizaje es una responsabilidad compartida

- b. El aprendizaje depende mucho de cómo se ve el alumno a si mismo,
- c. El aprendizaje es mayor cuando el estudiante es reforzado inmediatamente cada paso o momento.

Scriven también realizó una crítica al énfasis que evaluación da a la consecución de objetivos previamente establecidos, porque si los objetivos carecen de valor, no tiene ningún sentido saber hasta que manera se han logrado. Sobresale la necesidad de que la evaluación debe incluir la evaluación de los propios objetivos y el grado en que se han conseguido.

Este peculiar autor también realiza una distinción entre la *evaluación intrínseca* y la *extrínseca*. En la primera lo que se valora es el elemento por sí mismo, en cambio en la segunda el elemento es valorado por los efectos que produce en los alumnos/as. Esta diferenciación es muy importante cuando se considera el criterio a utilizar, pues en la evolución intrínseca el criterio no se plantea en términos de objetivos operativos pero en la evaluación extrínseca si se concibe.

Scriven, considera que la evaluación implica emitir un juicio sobre la superioridad o inferioridad de lo que se evalúa con relación a sus competidores o alternativas. Propone una evaluación en la que no se tenga en cuenta los objetivos pretendidos, sino valorar todos los efectos posibles. Además considera que la pluralidad y la complejidad del fenómeno educativo hace necesario emplear enfoques múltiples y multidimensionales en los estudios evaluativos. Este autor, además, identifica seis visiones o enfoques alternativos en la fase explosiva de los modelos, estas son:

- *Visión fuerte hacia la toma de decisiones.* Concibe al evaluador investigando con el objetivo de llegar a conclusiones evaluativas que ayuden a aquella persona que debe tomar decisiones.

- *Visión débil hacia la toma de decisiones*, concibe al evaluador ofreciendo información relevante para la toma de decisiones pero no obliga a emitir conclusiones evaluativas o críticas a los objetivos de los programas.
 - *Visión relativista.*
 - *Visión de la descripción fértil, rica y completa.* El evaluador informa de sus Observaciones sin intentar emitir afirmaciones valorativas o inferir conclusiones evaluativas.
 - *Visión del proceso social*, resta importancia a la orientación sanativa de la evaluación.
- *Visión constructivista de la cuarta generación.*

Scriven también propuso centrar la evaluación en la atención al paciente y no tanto en las metas previstas, ya que generalmente los logros no previstos son más importantes que los que figuran en la planificación del programa. Por este motivo a su enfoque lo conocemos como evaluación sin metas. Se trata como un intercambio informativo.

Robert Stake toma como referencia, en su estudio de la evaluación del programa "Cities-in-Schools", el modelo que él mismo acuñó como "*responsive evaluation*". Aunque la traducción exacta del término "responsive" al castellano es "sensible" generalmente se emplea la expresión de "*evaluación responsable*" para referirse a este modelo.

El autor apuesta porque en la evaluación se integren las opiniones de todos aquellos que tienen un interés en el programa, los llamados "stakeholders", en definitiva, porque la evaluación sea "sensible" a los deseos de los distintos destinatarios. Se decanta por los estudios evaluativos de carácter naturalista, en

los que el objetivo fundamental es la comprensión de la unicidad o singularidad del caso, no la búsqueda de conocimiento generalizable ni la elaboración de teoría.

El modelo propuesto por Stake sigue la línea de Tyler, pero es más completo al considerar las discrepancias entre lo observado y lo esperado en los antecedentes y transacciones, y facilitar algunas bases para elaborar hipótesis acerca de las causas y los fallos en los resultados finales.

A mitad de los setenta, este autor se aleja de la tradición tyleriana de preocupación por los objetivos y revisa su método de evaluación hacia un planteamiento que él lo denomina como “respondante”, asumiendo que los objetivos del programa pueden modificarse sobre la marcha. Este modelo hizo de Stake el líder de una nueva escuela de evaluación. Las fases de este método son:

Hablar con los clientes, responsables y audiencias.

- Alcance del programa.
- Panorama de actividades.
- Propósitos e intereses.
- Cuestiones y problemas
- Datos para investigar problemas
- Observadores, jueces e instrumentos.
- Antecedentes, transacciones y resultados.
- Desarrollo de temas, descripciones y estudio de casos.
- Validación.
- Esquema para la audiencia.
- Reunión de informes formales.

Podemos entonces entender el modelo respondante como un modelo de corte subjetivista, que busca captar la singularidad de las situaciones concretas, intentando comprender y valorar los procesos y resultados de los programas.

Autores como Guba y Lincoln sitúan a la evaluación en la "cuarta generación" de su evolución, período que se caracteriza por la eclosión de modelos evaluadores (de los que identifican más de cuarenta) con una variada pluralidad conceptual y riqueza de matices que giran alrededor de los modelos inspiradores; pretendiendo superar lo que según estos autores son deficiencias de las tres generaciones anteriores.

Esta alternativa fue denominada como respondante y constructivista, integrando el enfoque respondante propuesto por Stake (1975), y la epistemología postmoderna del constructivismo. Desde esta perspectiva, el evaluador es responsable de determinadas tareas, que ejecutará de manera secuenciada o en paralelo, construyendo un proceso ordenado y sistemático de trabajo. Las responsabilidades básicas del evaluador de la cuarta generación son las siguientes:

- Identificar todos los implicados con riesgo en la evaluación.
- Resaltar para cada grupo de implicados sus construcciones acerca de lo evaluado y sus demandas y preocupaciones al respecto.
- Suministrar un contexto y una metodología hermenéutica para poder tener en cuenta, comprender y criticar las distintas construcciones, demandas y preocupaciones.
- Generar el máximo acuerdo posible sobre estas construcciones, demandas y preocupaciones.
- Preparar una agenda para la negociación sobre de temas no consensuados.
- Recoger y proporcionar la información necesaria para la negociación.
- Formar y hacer de mediador para un «forum» de implicados para la negociación.
- Desarrollar y elaborar informes para cada grupo de implicados sobre los distintos acuerdos y resoluciones relacionados con los intereses propios y de los de otros grupos.

- Reciclar la evaluación siempre que queden asuntos pendientes de resolución.

En esta evaluación, se retienen las características del evaluador fruto de las tres primeras generaciones, esto es, la de técnico, la de analista y la de juez. Desde esta concepción, la evaluación debe constituirse en un proceso integrado donde confluyan factores personales, sociales, conceptuales y prácticos.

Para E. Suchman (1967), la evaluación es la constatación del valor de una determinada realidad o resultado. La define como el proceso para juzgar el mérito de alguna actividad y de esa manera, conocer los procesos aplicados y las estrategias que permiten su comprensión y redefinición, en el caso de que ésta última sea necesaria.

Este autor profundiza en la convicción de que la evaluación debe basarse en datos objetivos que sean analizados con metodología científica, matizando que la investigación científica es preferentemente teórica y, en cambio, la investigación evaluativa es siempre aplicada. Su principal propósito es descubrir la efectividad, éxito o fracaso de un programa al compararlo con los objetivos propuestos y, así, trazar las líneas de su posible redefinición. Esta investigación evaluativa debe tener en cuenta:

- a) La naturaleza del destinatario del objetivo y la del propio objetivo
- b) El tiempo necesario para que se realice el cambio propuesto
- c) El conocimiento de si los resultados esperados son dispersos o concentrados
- d) Los métodos que han de emplearse para alcanzar los objetivos.

Suchman, además, defiende la utilización de evaluadores externos para evitar todo tipo de tergiversación de los profesores muy implicados en los procesos instruccionales, el objetivo principal de la evaluación es descubrir la

efectividad de un programa y para esto, se toma como base de comparación sus objetivos, a la luz de la relación entre los objetivos y sus presuposiciones.

Según L.J. Cronbach (1963), la evaluación consiste esencialmente en una *búsqueda de información que habrá de proporcionarse a quienes deban tomar decisiones sobre la enseñanza*. Esta información ha de ser clara, oportuna, exacta, válida, amplia. Quienes tienen poder de decisión, son quienes formularán juicios a partir de dicha información.

Del análisis que Cronbach da acerca del concepto, funciones y metodología de la evaluación, entresacamos las sugerencias siguientes:

a) *Asociar el concepto de evaluación a la toma de decisiones*. Distingue el autor tres tipos de decisiones educativas a las cuales la evaluación sirve:

- ▶ Sobre el perfeccionamiento del programa y de la instrucción.
- ▶ Sobre los alumnos (necesidades y méritos finales).
- ▶ Acerca de la regulación administrativa sobre la calidad del sistema, profesores, organización, etc.

De esta forma, Cronbach abre el campo conceptual y funcional de la evaluación educativa mucho más allá del marco conceptual dado por Tyler, aunque en su línea de sugerencias.

b) La evaluación que se usa para *mejorar un programa mientras éste se está aplicando*, contribuye más al desarrollo de la educación que la evaluación usada para estimar el valor del producto de un programa ya concluido.

c) Poner en cuestión la necesidad de que los estudios evaluativos sean de tipo comparativo. Cronbach aboga por unos criterios de comparación de tipo absoluto, reclamando la necesidad de una evaluación con referencia al criterio, al defender

la valoración con relación a unos objetivos bien definidos y no la comparación con otros grupos.

d) Se defienden los estudios más analíticos, bien controlados, que pueden usarse para comparar versiones alternativas de un programa.

e) Metodológicamente Cronbach propone que la evaluación debe incluir:

- 1) Estudios de proceso -hechos que tienen lugar en el aula -
- 2) Medidas de rendimiento y actitudes -cambios observados en los alumnos -
- 3) Estudios de seguimientos, esto es, el camino posterior seguido por los estudiantes que han participado en el programa.

f) Desde esta óptica, las técnicas de evaluación no pueden limitarse a los tests de rendimiento. Los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistemática y no sistemática, las pruebas de ensayo, según el autor, ocupan un lugar importante en la evaluación, en contraste al casi exclusivo uso que se hacía de los tests como técnicas de recogida de información.

Es importante destacar que, a nivel académico, no existe una única forma de evaluar: todo depende de la finalidad perseguida y del fundamento teórico en el que se contextualice. La evaluación, de hecho, puede extenderse hacia las instituciones, el currículum, el profesorado y la totalidad del sistema educativo. Podrían mencionarse dos paradigmas de evaluación: el positivista, que se basa en una perspectiva cuantitativa, y el alternativo, que descrea de la objetividad de la evaluación.

¿Por Qué es importante evaluar?

La evaluación tiene como propósito determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares, asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes a su paso por la escuela. Por tanto, la evaluación brinda retroalimentación a las instituciones educativas, a las entidades territoriales y a la Educación Nacional, detectando fortalezas y debilidades, y valorando el impacto de los procesos educativos sobre el desarrollo de competencias básicas por parte de los estudiantes del país. En este sentido, la evaluación es un instrumento para el mejoramiento que permite obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así optimizar los esfuerzos.

Para los directivos de las instituciones educativas, la evaluación provee elementos que apoyan la toma de decisiones de acuerdo con las necesidades de desarrollo institucional y, específicamente, sobre la forma como desde la gestión administrativa y directiva se le apuesta a optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje, diseñando e implementando acciones globales y focales que impulsen el logro de los estudiantes, y que se constituyan en mecanismos esenciales para el mejoramiento continuo.

Los docentes encuentran en los resultados de la evaluación orientaciones conceptuales, por niveles de logro de competencias y por componentes disciplinares, que les permiten participar activamente en la revisión del currículo y del plan de estudios, lo que tendrá implicaciones directas en sus prácticas de aula. La revisión y ajuste a la luz de los resultados obtenidos incentiva la reflexión y los acuerdos acerca de los enfoques pedagógicos, las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación, así como sobre el seguimiento y la articulación de los ciclos educativos de la educación Inicial, Básica y Media. Desde esta perspectiva, la evaluación estimula la innovación pedagógica en las aulas.

A su vez, los estudiantes, con la orientación de los docentes, pueden identificar puntos fuertes y débiles en el desarrollo de sus competencias para la vida, y participar así de los procesos de mejoramiento continuo y de evaluación en el aula.

Así mismo, la evaluación fomenta los canales de comunicación entre los distintos miembros de la comunidad educativa (docentes, directivos, estudiantes, familias), y hace que se compartan metas educativas comunes, relacionadas con una formación integral y con la adquisición de las competencias necesarias para desempeñarse efectivamente en la sociedad.

Por su parte, los padres y madres de familia se informan sobre la calidad de la educación que reciben sus hijos, y así pueden analizar y contribuir al mejoramiento del desempeño de las instituciones frente a los estándares esperados. Igualmente, obtienen argumentos y criterios para interactuar con las distintas autoridades educativas en torno a la formación de los estudiantes.

El tema del enfoque por competencias ha estado cada vez más presente en las discusiones sobre los distintos niveles del sector educativo, en Estados Unidos, Canadá, prácticamente todos los países europeos y en muchos latinoamericanos, a tal grado que se le considera como un discurso pedagógico ampliamente difundido y dispositivo para el cambio de las instituciones escolares en la sociedad del conocimiento (García–Cabrerero, Loredó, Luna y Rueda, 2008; Luengo, Luzón y Torres, 2008), así como un medio para lograr una enseñanza para la formación integral, en equidad y para toda la vida (Zabala y Arnau, 2008).

Desde que el tema hizo sus primeras apariciones y hasta la fecha, se han formulado diversas argumentaciones, que van desde la exigencia de alinear el sistema educativo formal a las necesidades del sector productivo, hasta la idea de contribuir a la formación de individuos para cubrir un conjunto de necesidades fundamentales, identificadas por grupos de expertos y organismos

internacionales, para enfrentar los retos de una sociedad en transformación permanente y rumbo incierto.

En una perspectiva diferente, los esfuerzos se han dirigido a señalar los problemas fundamentales de los que podrían derivarse "los saberes necesarios para la educación del futuro", como el enfrentamiento al error y la ilusión, y la necesidad de conocer la naturaleza de la construcción misma del conocimiento; la necesidad de un conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, complejidades y en sus mutuas relaciones e influencias; la exigencia de reconocer la unidad compleja de la naturaleza humana, la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano; el destino y la complejidad de la crisis mundial; la exigencia de afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo con la información provisional disponible; la urgencia de estudiar la incompreensión desde sus raíces, modalidades y efectos; y la obligación de desarrollar una conciencia que reconozca que cada uno es individuo, parte de una sociedad y de una misma especie.

Los docentes, considerados como el eje del proceso educativo, forman parte de las principales preocupaciones derivadas del modelo por competencias que, para ser congruente con las nuevas exigencias de la sociedad tendrá que poner al día la formación inicial y continua del profesorado, actualizar su desempeño, así como desarrollar diferentes estrategias y recursos para realizar su evaluación.

Conceptos Evaluación por Competencias

Una competencia: es un conjunto de conocimientos que al ser utilizados mediante habilidades de pensamiento en distintas situaciones, generan diferentes destrezas en la resolución de los problemas de la vida y su transformación, bajo un código de valores previamente aceptados que muestra una actitud concreta frente al desempeño realizado, es una capacidad de hacer algo.(Laura Frade)

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. (ANUIES)

Competencia: se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber común. (Comisión Europea)

El reconocimiento de la complejidad de las condiciones actuales de vida llevó al planteamiento del concepto de *competencia*, que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluidas las destrezas y actitudes) en un contexto particular.

Al manejo de herramientas, tanto físicas como socioculturales, se agrega su comprensión y adaptación a los propios fines de las personas y a su uso interactivo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2005).

Además de interactuar con grupos heterogéneos, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situarlas en un contexto social más amplio y conducirse de manera autónoma, se espera que los individuos se adapten a los continuos contextos variables y que además den muestras de creatividad e innovación, así como de automotivación y valores, superando la sola reproducción del conocimiento acumulado (OCDE, 2005).

Las competencias se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana personal y

social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. (Anahí Mastache)

Competencia: conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades, actitudes y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. (SEP)

El concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permiten continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida. (Miguel Zabalza Beraza)

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. (OCDE)

Las competencias brindan al alumno, además de las habilidades básicas, la capacidad de captar el mundo circundante, ordenar sus impresiones, comprender las relaciones entre los hechos que observa y actuar en consecuencia. Para ello se necesita, no una memorización sin sentido de asignaturas paralelas, ni siquiera la adquisición de habilidades relativamente mecánicas, sino saberes transversales susceptibles de ser actualizados en la vida cotidiana, que se manifiesten en la capacidad de resolución de problemas diferentes de los presentados en el aula escolar. No solo transmiten saberes y destrezas manuales, sino buscan contemplar los aspectos culturales, sociales y actitudinales que tienen que ver con la capacidad de las personas.

Competencias centrales o básicas: son las que se refieren a aquellas que se adquieren en la escuela para moverse en la vida de manera funcional; disciplina, comprensión lectora, Matemáticas básicas, capacidad para planear, ejecutar y terminar algo, hablar correctamente, ser crítico y hacer juicios sobre la propia capacidad.

Competencias para la vida: es el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias y principios que se ponen en juego para resolver los problemas y situaciones que emergen en un momento histórico determinado, el que le toca vivir al sujeto que interactúa en el ambiente

Es un proceso de análisis y emisión de juicios de valor con dimensión interna y externa de las transformaciones producidas sistemáticamente en la personalidad de los estudiantes puestas de manifiesto en su actuación para la solución de problemas predeterminados o no, integrando conocimientos, habilidades y valores profesionales, en correspondencia con el modelo establecido en la norma que deriva del perfil pedagógico

Las capacidades de la persona.

- Afianzar aciertos
- Corregir errores.
- Reorientar y mejorar los procesos educativos.
- Socializar los resultados.
- Transferir el conocimiento teórico y práctico.
- Aprender de la experiencia.
- Afianzar valores y actitudes.
- Orientar el proceso educativo y mejorar su calidad.
- Promover, certificar o acreditar a los estudiantes.

Características Principales del Enfoque por Competencias

Uno de los primeros argumentos esgrimidos para impulsar el enfoque por competencias es la existencia de un mundo cada vez más diverso e interconectado que produce continuamente mayor información, entre otros factores gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, que paradójicamente también abonan a la formulación de nuevos desafíos para las sociedades que aspiran a lograr un crecimiento económico con equidad.

Dos experiencias han contribuido notablemente a la expansión del enfoque basado en competencias. Una es el *Proyecto Tuning* en Europa y América Latina, cuyo objetivo ha sido la generación de espacios que permitan acordar las estructuras educativas de los diferentes países para su mutua comprensión, comparación y reconocimiento, así como para facilitar la movilidad de los estudiantes y de los profesionales.

Todo ello bajo el supuesto de que en una etapa de franca internacionalización, la universidad como actor social enfrentará retos y responsabilidades, al margen del lugar geográfico en donde se encuentre (Beneitone *et al.*, 2007).

La búsqueda de puntos comunes de referencia entre los distintos programas se centra en las competencias expresadas en resultados de aprendizaje para respetar la diversidad, la libertad y la autonomía de cada institución y país, así como para identificar los distintos papeles de los actores más importantes: los profesores y los estudiantes. Las competencias, objeto de los programas educativos, representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades (González y Wagenaar, 2004).

Otros argumentos a favor de emplear el enfoque de enseñanza basado en competencias van en el sentido de propiciar que los individuos sean capaces de

buscar la información pertinente en cada momento, seleccionarla, procesarla, interpretarla y apropiarse de ella para resolver nuevas situaciones.

De la misma manera, se considera necesario apostar al conocimiento integrado para enfrentar la complejidad del mismo, ya que, se reconoce que no responde más a las divisiones tradicionales entre asignaturas o las clasificaciones de los saberes; igualmente, como consecuencia natural, se apunta a la necesaria formación integral de las personas (Cano, 2008).

A través del enfoque por competencias, se propone desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientados a resolver situaciones inéditas, insuficientemente presentes en los sistemas escolares actuales. Las competencias, se afirma, subsumen las inteligencias múltiples y aúnan el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal con sentido global y aplicativo (Cano, 2005).

Otro argumento a favor de la enseñanza basada en competencias se expresa en las iniciativas que tienen por objeto modificar los programas de formación que se revisan a partir de acordar un conjunto de competencias genéricas y específicas, tal ha sido el caso de las reformas desarrolladas en México en el nivel de preescolar, de secundaria y de algunas licenciaturas (Moreno, 2009; García–Cabrerero, Delgado, González, Pastor, González *et al.*, 2002; García–Cabrerero *et al.*, 2008).

Un ejemplo reciente de este tipo de iniciativas lo constituye el caso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en nuestro país (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2008). En ella se parte de la definición de un conjunto de competencias del docente y de las que se espera que el estudiante desarrolle a lo largo de sus estudios. En esta propuesta se tiene la expectativa de que el trabajo de los profesores contribuya a que el estudiantado adquiera las competencias genéricas expresadas en el perfil de egreso de ese nivel escolar.

El perfil docente, constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes, se pone en juego con la intención de generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes, a su vez, desplieguen las competencias genéricas formuladas en el perfil de egreso.

Aún desde una perspectiva crítica respecto al modelo de enseñanza por competencias, se acepta su inclusión en los debates sobre la educación. Este modelo se considera como un programa de investigación y un instrumento más para diseñar intervenciones en las políticas, las prácticas pedagógicas e inclusive en las comparaciones sobre la calidad educativa de los diferentes países, tal es el caso de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA).

Asimismo, se advierte con firmeza de los límites del modelo por competencias cuando sólo con este recurso se pretenden analizar y resolver los retos presentes y futuros de los distintos sistemas educativos (Gimeno, 2008).

Con este brevísimo recuento de argumentaciones sobre el enfoque por competencias se destaca un conjunto de iniciativas, tanto de organismos internacionales como de instituciones e individuos, para señalar algunos de los grandes problemas de los sistemas escolares y proponer alternativas, en respuesta a las actuales condiciones de vida de las sociedades contemporáneas.

Sobresale, especialmente, el intento por acercar la escuela a las necesidades del mundo laboral, con la pretensión de formar profesionales más flexibles, creativos e innovadores, y contar con ciudadanos más conscientes y participativos. También destaca la pertinencia de identificar un conjunto de competencias genéricas y específicas que orienten las acciones de los distintos actores sociales que participan en el sector educativo.

Métodos de Evaluación en Competencias

Mientras que en otros modelos de enseñanza la evaluación se circunscribe a apreciar el nivel de dominio de los conocimientos declarativos y procedimentales específicos de la asignatura que se trate, en la evaluación de competencias, además de evaluar tales conocimientos, se toma en consideración el nivel de dominio alcanzado en la adquisición y desarrollo de la competencia, teniendo en cuenta que la competencia no es visible y que por eso debemos aplicar estrategias de evaluación encaminadas a conocer sus manifestaciones, evidencias, realizaciones o logro, porque lo que sí está claro es que es evaluable.

Para poder comprender bien lo que proponemos en cuanto a evaluación con base en competencias resulta útil establecer una comparación entre esta y la evaluación tradicional.

La evaluación tradicional se caracteriza por:

- 1) Los parámetros tienden a ser establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales
- 2) Se brindan notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen
- 3) Generalmente se hace con el fin de ver quienes aprueban o reprueban una asignatura
- 4) Tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros
- 5) Establecida por el docente sin tener en cuenta la propia valoración y participación de los estudiantes
- 6) Tiende a castigar los errores y no se asumen estos como motores esenciales del aprendizaje

- 7) Son escasas las oportunidades para el auto-mejoramiento pues los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos, sin posibilidades de corrección o mejora
- 8) Se asume como un instrumento de control y de selección externo
- 9) Se considera como un fin en sí misma, limitada a la constatación de resultados
- 10) Se centra en los estudiantes de manera individual sin tener en cuenta los proyectos del docente y del centro

La evaluación con base en competencias

- 1) Se orienta a evaluar las competencias en los estudiantes teniendo como referencia el desempeño de estos ante las actividades y problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo (producto integrador)
- 2) Toma como referencia evidencia e indicadores, buscando determinar el grado de desarrollo de tales competencias en tres dimensiones (afectivo-motivacional, cognoscitiva y actuacional).
- 3) Brinda retroalimentación en torno a fortalezas y aspectos a mejorar, por eso siempre tiene carácter formativo, independientemente del contexto en que se lleve a cabo (inicial, final o en un determinado proceso de certificación) por eso siempre debe ser participativa, reflexiva y crítica (de ahí el valor del proceso de autorregulación y de la evaluación en diferentes momentos de la secuencia didáctica)

4) Aún cuando la evaluación se hace con fines de promoción y certificación, allí debe tenerse presente la discusión con los estudiantes y la posibilidad de revisarla para que se ajuste a las evidencias del proceso y de los aprendizajes obtenidos, siempre teniendo como referencia los indicadores previamente concertados en el proceso de normalización

5) La evaluación con base en competencias no es una tarea puntual como ocurría en la evaluación tradicional, sino que es un proceso que implica: definir con exactitud las competencias a evaluar con sus respectivas dimensiones, construir los indicadores para evaluar las competencias de forma integral con criterios académicos y profesionales, definir el tipo de evidencias que se deben presentar para llevar a cabo la evaluación, establecer las estrategias e instrumentos con los cuales se llevará a cabo al evaluación, analizar la información con base en los indicadores, determinar fortalezas y aspectos a mejorar, retroalimentar de forma oportuna a los estudiantes y generar un espacio de reflexión en ellos tanto sobre el proceso como en torno a los resultados de la evaluación, con la posibilidad de cambiar los resultados de acuerdo a los argumentos que ellos presenten. De forma resumida podemos plantear que la evaluación por competencias tiene las siguientes características:

- Es un proceso dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados (docentes, estudiantes, institución y la propia sociedad).
- Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados de aprendizaje.
- Ofrece resultados de retroalimentación tanto cuantitativa como cualitativa.

- Tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida (necesidades y fines, etc.) de los estudiantes.
- Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante.
- Se basa en criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente, reconociendo además la dimensión subjetiva que siempre hay en todo proceso de evaluación.
- Se vincula con la mejora de la calidad de la educación ya que se trata de un instrumento que retroalimenta sobre el nivel de adquisición y dominio de las competencias y además informa sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en las mismas. Dado que la evaluación por competencia privilegia el desempeño de los estudiantes emitiremos algunas consideraciones sobre ese desempeño.

La Evaluación privilegia el desempeño

Una de las razones para la consolidación de este tipo de evaluación es que privilegia el desempeño del estudiante ante actividades reales o simuladas propias del contexto, más que en actividades enfocadas a los contenidos académicos como es el caso de la evaluación tradicional.

Sin embargo la evaluación basada en competencias también analiza los contenidos teóricos, pero lo hace teniendo como base el desempeño, es decir, la actuación ante actividades y problemas.

En general deben buscarse estrategias de evaluación que tengan como base al desempeño, como por ejemplo, la realización de proyectos, demostraciones clínicas, análisis de casos contextualizados, se trata de estrategias que permitan evidenciar y valorar integralmente las competencias particulares y genéricas, La tarea-problema o producto integrador, ya sea con origen en prácticas sociales o en el mismo proceso epistemológico de una disciplina debe tener en cuenta lo siguiente:

- a) Ser compleja en el sentido de que no se trata de yuxtaponer ni sumar recursos, sino una organización dinámica que se denomina integración y abarca recursos del orden del conocimiento, del saber-hacer, saber-ser, etc.
- b) Es finalizada y luego orientada a la acción, pues algo está orientado a la acción cuando persigue un objetivo concreto (Aunque eventualmente sea ficticio o simulado).
- c) Es interactiva, pues el contexto de la tarea problema y su objetivo son los que orientan la selección de los recursos y su organización. Semejante tarea obliga a los alumnos a:
 - Leer la situación y notar las características pertinentes;
 - Elegir entre un conjunto de recursos disponibles los que sean útiles para su resolución;
 - Llegado el caso apropiarse de los que falten;
 - Decidir el proceso que debe ponerse en acción para organizar los recursos que se explotarán.

El objetivo y el contexto no están allí sólo para justificar la necesidad de aprendizaje a la vista del alumno y por tanto, motivarlo aprender, sino que la contextualización y la finalización, que son características de las tareas o

problemas de ese producto integrador, sustentan el postulado constructivista, según el cual aprender es interactuar con el medio.

- d) Es abierta; pues el proceso ni el producto esperado están completamente definidos. En general el proceso no está fijado de manera definitiva y unívoca, a menudo hay que adaptarlo y hasta inventarlo.
- e) Es inédita, pues el contexto cambia cada vez, de manera tal que el alumno no tenga que repetir o rehacer una lógica de ejecución o de aplicación, es decir no se trata de repetir mecánicamente y de manera idéntica lo aprendido con los mismos datos, ya aquí se requiere de un mayor nivel creativo, por eso los productos integradores para valorar el desempeño como resultado deben buscar evidencias sobre cómo se está dando el saber hacer reflexivo
- f) Es construida pues está orientada a los objetivos de aprendizaje buscados y no refleja toda la realidad (verdades acabadas). Un producto así concebido requiere de ser anticipado y evidenciado, sobre la base del establecimiento de criterios.

Las Evidencias en la Evaluación por Competencias

Los elementos de competencia deben ser desglosados en otras acciones que se convierten en el eje de toda la planificación, son las acciones o actividades que se traducen en términos de capacidades y entonces le denominamos evidencias de aprendizaje o criterios de realización que también son denominadas objetivo-criterio o tareas-criterio

El término objetivo–criterio o tarea-criterio le viene dado por el hecho de que el término evidencia es analizado en Lógica, dentro de los criterios de verdad, donde se parte de que una vez establecida la verdad, el otro problema está en

¿cuál es el criterio de verdad?, es decir ¿cuál es la norma que nos permite reconocerla como tal? El criterio de la verdad es la evidencia, palabra que deriva de “ver” y que con ella se pretende expresar que la verdad se ve, pero en el sentido referido a la evidencia carácter objetivo de la verdad y no un estado subjetivo del que la conoce.

Los estudiosos del tema dentro de la Lógica plantean que debe distinguirse entre la evidencia de un juicio de experiencia (esto es verde) y la evidencia de un juicio de razonamiento (si A es igual a B y B es igual a C entonces A y C son iguales). En el primer caso se muestra el objeto en el segundo se demuestra el juicio, aunque cuando se demuestra lo que se hace es mostrar que la afirmación que se hace deriva necesariamente de otras. Esto es lo que sucede al señalar las evidencias de aprendizaje, en las cuales pretendemos demostrar cuáles son las acciones que se requieren para el desempeño como resultado (producto integrador) y luego pretendemos que el alumno lo demuestre en lo que hace en ese producto integrador, del cual derivamos evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto.

De esas evidencias se determinan los contenidos, a diferencia de los modelos tradicionales, donde los contenidos se extraen del índice de un texto, esas evidencias determinan también las actividades que se desarrollan en las secuencias didácticas, los medios y por sobre todo, los criterios de evaluación, los cuales guiarán la determinación de evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto, como parte del análisis del producto integrador.

¿Cómo se construyen evidencias? -El proceso de formación implica lograr avances y cualificación en el terreno de la sensibilidad, la autonomía, la inteligencia y la solidaridad, esferas estas que remiten a las dimensiones cognitivas, actitudinales y procedimentales de las acciones que se realizan como parte del desempeño.

Esos avances sólo pueden ser constatados a partir de evidencias, es decir de pruebas que debe ir aportando el estudiante para demostrar que esos avances se están dando niveladamente como parte de su tránsito hacia el logro de mayores niveles de competencia, si las dimensiones del accionar son cognitivas, actitudinales y procedimentales, entonces se requieren evidencias de cada una de esas dimensiones; de ahí que se aluda a evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto.

Aunque algunos autores prefieren aludir a evidencias de saber, más que de conocimiento y aluden que el saber es más abarcador, ya que insta a que se tengan en cuenta las habilidades cognoscitivas y de metacognición, (Tobón,2006), es decir habilidades implicadas con las destrezas intelectuales y con las estrategias de autogobierno a las que alude Gagné.(1987).

Señalan además que la clasificación de evidencias de desempeño debían ser denominadas como evidencias del hacer, porque ello le confiere mayor especificidad, ya que en el desempeño están tanto el hacer, como el ser y el conocer, a lo que unen el hecho de que la clasificación tríadica que denomina a las evidencias en “de desempeño, de conocimiento y de producto” tiende a dejar fuera a las evidencias de actitud.

Lo más valioso de estas rectificaciones está en el llamado de atención que se hace a no dejar fuera aspectos importantes que deben formar parte de lo que debe ir aportando el alumno durante su proceso de formación para demostrar que se está desarrollando su competencia, además pensamos que el carácter regulador de las actitudes incide en que estén presentes cuando se estén construyendo las evidencias de conocimiento, de desempeño y de producto.

Por tal razón, exponemos a continuación algunas consideraciones esenciales para la construcción de evidencias, siempre teniendo en cuenta el carácter nivelado que exige dicha construcción, sin olvidar que cada vez que

aludimos a construcción de evidencias estamos aludiendo a la construcción del “Piso”, el cual actuará como referente guía, sin pretensión de algoritmizar un recorrido didáctico hipotético, ya prescrito, preestablecido y lineal, que el alumno tenga que recorrer de manera jerárquica.

No olvidemos que las diferencias individuales existen y que ese recorrido puede ser realizado de manera diferente por los alumnos, con el referente necesario que apunta a cuáles son evidencias de que se está identificando, por ejemplo, a diferencia de las evidencias de que se está argumentando o narrando, lo cual implica acciones dentro de otros tipos de desempeño.

El carácter nivelado debe tener en cuenta lo que hemos planteado en relación con las habilidades que se requieren para enfrentar la complejidad, o sea, si se está a un nivel de desempeño rutinario, de desempeño autónomo, de desempeño transferencial y de desempeño intuitivo, donde se manifiesta la experticia.

A continuación se exponen consideraciones sobre lo que debe incluirse en las evidencias de diferentes tipos:

Las evidencias de desempeño son pruebas en torno al manejo que el sujeto hace de procedimientos y técnicas para realizar una actividad o tarea o para resolver un problema. Se recuerda que en el desempeño los sujetos deben poner en acción recursos cognitivos (del conocer), recursos procedimentales (del hacer) y recursos afectivos (del ser); todo ello en una integración que evidencia que no se está frente a un hacer por hacer, sino en una actuación que evidencia un saber hacer reflexivo (porque se puede verbalizar lo que se hace, fundamentar teóricamente la práctica y evidenciar un pensamiento estratégico, dado en la observación en torno a cómo se actúa en situaciones impredecibles, es decir, situaciones que requieren de alternativas propias de un pensamiento divergente)

Dentro de las evidencias del desempeño se puede y debe atender a lo siguiente:

-Evidencias relacionadas con el control emocional y la motivación para enfrentar la tarea y afrontar posibles fracasos o frustraciones.

-Perseverancia para persistir en las actividades pese a las dificultades y atención continuada.

-Discriminar entre lo importante y lo secundario.

-Mostrar iniciativa en la toma de decisiones y anticipación de hechos. Mostrar actitud creativa e imaginación, como una manera de percibir el medio.

-Análisis de situaciones complejas a partir de identificar problemas, planificar y organizar cómo va a solucionarlo.

-Mostrar un razonamiento crítico y un pensamiento sistémico superando la imagen de visión compartimentada de la realidad.

-Actuar para solucionar problemas explorando soluciones diferentes y distinguiendo causas y consecuencias.

-Mostrar que hace uso eficiente de recursos, informáticos, matemáticos y del tiempo.

-Muestra seguridad en el uso de técnicas y conocimientos.

-Muestra sentido de cooperación a través del saber escuchar y saber redirigir cuando el caso lo requiera.

-Muestra buenos hábitos de trabajo

Evidencias de conocimientos.- Las evidencias de conocimiento deben proyectarse en dos direcciones fundamentales:

1) Cómo se están comportando los niveles de competencia a nivel interpretativo, argumentativo y propositivo. Frente a determinados problemas. Para ello debemos ver cómo identifica (describe, ejemplifica, relaciona, reconoce, explica, etc); la forma en que argumenta (plantea una afirmación, describe las refutaciones en contra de dicha afirmación, expone sus argumentos contra las refutaciones y arriba a conclusiones para corroborar la afirmación inicial) y la forma en que propone a través de establecer estrategias, valoraciones, generalizaciones, formulación de hipótesis, respuesta a situaciones, etc.

2) El conocimiento y comprensión de conceptos, teorías, procedimientos, técnicas y todo aquello que evidencia que el desempeño no ha sido casual, para lo cual debe evidenciar además, que está informado, que ha buscado información para hacer juicios multidisciplinares y combinar el conocimiento, que puede comunicarse de manera fluida, coherente y en función de los receptores, que tiene técnicas de estudio, reflexión y autoevaluación.

El proceso de autoevaluación es clave y debe arrojar evidencias del nivel de atribuciones causales que tiene el estudiante, es decir, si al analizar las causas de sus fracasos siempre lo atribuye a causas externas a él, también si sucede lo contrario, o sea, sólo se atribuye las causas a sí mismo, ambos extremos requieren de ser tratados, pues son extremos que no arrojan una visión real de la realidad y ambos pueden contrarrestar las posibilidades de cambio.

La autoevaluación debe encaminarse también hacia cómo se vienen dando en el sujeto sus procesos de autorregulación para planificar, ejecutar, monitorear o supervisar y evaluar sus acciones.

Tanto las evidencias de desempeño como las de conocimiento debe atender a evidencia actitudinales relacionadas con el espíritu autocrítico, la adaptación a circunstancias cambiantes, control emotivo, actitud curiosa y observadora, capacidad de abstracción que le permita interpretar y valorar con pensamiento lógico y crítico, así como actuar con responsabilidad y flexibilidad, mostrando cooperación, socialización, respeto a los otros y a la diversidad y todo aquello que eleve los niveles de empatía y comunicación interpersonal.

Se han limitado las evidencias de producto a creer que consiste en la entrega del producto en sí. Esto conduce a un error lamentable en el proceso de formación y afecta la verificación de las evidencias de aprendizaje, pues no se trata de que entreguen un ensayo, un plano o una maqueta, por ejemplo, sino de permitir que el producto evidencie que hay dentro de ello para poder determinar cómo se ha dado el aprendizaje en relación con el contexto de aplicación y específicamente cómo se ha dado la congruencia entre contexto de aprendizaje y contexto de aplicación, que no es más que el logro de correspondencia entre lo que se enseña y lo que se aprende

Las evidencias de producto están implicadas en las finalidades de la competencia, por tanto no es cualquier producto, sino aquel que tiene que ver con el campo de acción y los requerimientos del contexto de aplicación. Por tanto puede concretarse en planos, ensayos. Diseño de estrategias, etc.

Este cuerpo de evidencias debe ser del dominio de los alumnos y constituyen la fuente de la cual se podrán elaborar rúbricas, las cuales están dadas por una matriz de valoración muy útil para la evaluación de tipo promocional y de certificación. Las rúbricas serán objeto de tratamiento en el texto dedicado a la evaluación de competencias.

No puede olvidarse que el acopio de evidencias forma parte de un proceso de verificación que ha de posibilitar medir y luego valorar, pues verificar, medir y valorar forman parte de las habilidades del docente para resolver problemas relacionados con la calificación y la evaluación de los niveles de competencia alcanzados por sus alumnos.

Sobre la base de las consideraciones emitidas podemos arribar a las generalizaciones siguientes:

- Relacionadas con la elaboración de normas de competencia o la elaboración de la norma debe partir de establecer una serie de descriptores desde los cuales se pretende reflejar las buenas prácticas para lograr lo esperado y deseado como piso de un rol determinado
- La validez de los descriptores no es universal sino que depende de lo acordado entre los actores
- Los docentes diseñadores han de atender a la relación entre las competencias generales reflejadas en el perfil, las competencias específicas (si el formato institucional atendiera a este nivel de derivación del los objetivos) y por sobre todo arribar al primer descriptor que exige altos niveles de consenso
- Unidad de competencia o competencia particular, la cual se enuncia en la fórmula verbo+objeto +condición o la competencia particular entra a continuación en un proceso de desagregación que pretende especificar algunas actividades claves en relación con la competencia particular.
- El primer nivel de desagregación es determinar el elemento de competencia que es el desempeño anticipado de lo que se va a evaluar como resultado o

producto integrador ese resultado tiene que ser planificado y bien concebido, entonces se determinan los desempeños anticipados que necesitemos para arribar a un desempeño como resultado o producto integrador.

- Esos desempeños anticipados hay que desagregarlos a su vez en las acciones o criterios de realización de lo que tiene que hacer el alumno.

Recordemos que al traducir a capacidades las acciones o actividades en que desagregamos el elemento de competencias, ellas deben abarcar la dimensión cognitiva, afectivo-motivacional y actuaciones. Esa evidencias se convierten en el eje de toda la planeación didáctica pues en dependencia de ellas se determina contenidos, se desarrollan las actividades en las secuencias didácticas y se elaboran los indicadores de desempeño o como preferimos señalarlos, los criterios de evaluación.

Los criterios de evaluación son determinantes como parte de la norma, pues en las actividades los docentes podrán hacer uso de sus recursos siempre y cuando estén atendiendo a los criterios de evaluación que regirán la forma en que arribemos a valoraciones del producto integrador.

Esos criterios aluden a los niveles con que estamos evaluando determinados resultados. La norma debe determinar el producto integrador, no quiere decir que va a colocar cuál es la pregunta o situación de desempeño a la que se enfrentará el alumno, pero sí precisando cómo el producto integrador que el profesor seleccione ha a atender a tres tipos de evidencias concretas.

Se requieren acuerdos sobre cuáles son las evidencias de desempeño que se instaurarán, los cuales han de responder a un saber hacer reflexivo que implica, entre otros aspectos, atender a iniciativas en la toma de decisiones, anticipación a los hechos, perseverancia y atención continua, razonamiento crítico

y pensamiento sistémico, que permite superar las visiones compartidas de la realidad, actitudes creativas e imaginación, motivación y muestras de seguridad para asumir situaciones complejas, discriminar entre lo relevante y lo secundario, explorar, distinguir causas y consecuencias, uso de tecnologías, muestra buenos hábitos de trabajo y sobre todo utilizar con seguridad las técnicas y los conocimientos ya antes mencionados.

Se establecerán además las evidencias de conocimiento que permiten reflexionar y justificar los desempeños de manera tal que se constate que no se desempeñó por casualidad, sino con una base de conocimientos, pero además, las evidencias de conocimiento han de buscar pruebas en materia de competencias básicas relacionadas con comunicación, evidenciar que se está informado, hacer juicios multidisciplinarios, reflexión y autoaprendizaje (aprender a aprender), aprendizaje a partir de los errores, buen dominio idiomático, etc.

Se establecerán evidencias de producto con signos de evidencia tangibles en el nivel de los resultados (lo que el alumno puede entregar), siempre teniendo en cuenta la acción finalizada sobre la base del contexto de aplicación.

En esta desagregación del elemento de competencia o desempeño anticipado está la fuente de concertaciones que pueden conducir a una labor más eficaz y eficiente por parte de los diseñadores lo que se traduce en que no sólo elaboren lo que deben (eficacia) sino como debe ser elaborado (eficiencia).

Los criterios de evaluación deben derivarse de las evidencias o criterios de realización, esos criterios deben responder a lo siguiente:

- Ser pertinentes (porque evalúen lo que realmente pretenden evaluar, si es competencias no se pueden limitar a evaluar solamente contenidos).
- Ser independientes (el fracaso de uno no puede llevar al fracaso de otros).

- Ser jerarquizados (hay criterios priorizados, porque determinan el éxito y otros que son complementarios porque influyen en la excelencia).
- Ser pocos (pues de lo contrario serían impracticables para el trabajo del aula). No debe olvidarse que la evaluación por competencia se basa en estándares y que las evidencias de entrada, los criterios de evaluación las evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto, todos son estándares, ya que un estándar es un criterio público.

Las competencias, se espera, que ayudarán a revisar los diseños curriculares y las estrategias que garanticen su logro. Asimismo, podrán contribuir al diseño de las formas de evaluación de las competencias seleccionadas, asignándole un lugar nuevo a los procesos de evaluación que deberán enfocarse más a reconocer los avances graduales hacia el dominio o perfeccionamiento permanente, dirigirse menos a cumplir sólo su función de certificar el aprendizaje (función sumativa) y cumplir más su papel de orientación diferenciada de los distintos avances de los estudiantes (función formativa).

Esto implica un desplazamiento del papel central del profesor como único agente de la evaluación, una mayor participación de otros actores en el diseño y la puesta en marcha de las distintas formas de evaluar.

Finalmente, las competencias deberán emplearse como mecanismos que ayuden a identificar las condiciones materiales y organizativas actuales y a discernir sobre las necesarias para encaminar a las instituciones escolares hacia el logro de las nuevas metas previstas.

Aunque el mundo socioeconómico está en la base del movimiento actual del enfoque por competencias (De Ketele, 2008), es necesario advertir también la presencia de distintas corrientes en su interior. En una de ellas se pone el énfasis, al momento de definir las, en los aspectos individuales y cognitivos; mientras que

en la otra se considera el componente social de la competencia, es decir, cómo se adquieren, se reconocen y se aplican (Luengo *et al.*, 2008).

Desde otra perspectiva, se identifican formas de entender las competencias más cercanas al paradigma positivista: concepción cerrada, empleo de estándares prescritos, ligada a la cualificación profesional e identificada con una función productiva; o bien, al paradigma interpretativo: concepción holística, acto complejo, ligada al desarrollo profesional y personal que demanda reflexión (Cano, 2008)

La Evaluación por Competencias en Educación Básica

A continuación se presenta un panorama completo del desarrollo de la evaluación del aprendizaje y de las pruebas en el medio internacional y en México.

El nacimiento de la evaluación educativa y concretamente la del aprendizaje en México comenzó en 1936, con el instituto Nacional de Psicopedagogía, (según Martínez Rizo, 2001) sin embargo en la década de los noventas con el lanzamiento del Examen de Conocimientos y Habilidades Básicos (EXHOCA) la creación del CENEVAL en 1994 y el área de evaluación de la SEP en 1995, se atendió de manera sistemática la evaluación del aprendizaje.

Uno de los grandes problemas que ha tenido el país y que ha impedido el desarrollo de la evaluación y la continuidad de los proyectos y programas es que la evaluación de los aprendizajes los registros formales son escasos y en ocasiones inexistentes a excepción de la década de los setentas con la creación de la Dirección General de la Evaluación de la SEP, encabezada por Raúl Talán y conformada por un grupo de Psicólogos egresados de la UNAM y de la UIA, que se dedicó a la elaboración científica de pruebas de rendimiento y traducción de artículos sobre el tema, desarrollaron manuales de elaboración de reactivos y de análisis de ítems; construyeron y aplicaron pruebas de rendimiento a muestras

nacionales. Sin embargo, el trabajo del grupo el tiempo y el dinero han quedado perdidos en algún archivo de la SEP.

A partir de la década de los noventas, México ha tenido avances importantes en materia de evaluación, se han creado tres instituciones dedicadas a esta disciplina. El Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC (IIDE), y el CENEVAL y el INEE.

En materia de evaluación México es uno de los países más rezagados, en comparación con el desarrollo internacional y algunos países de América Latina a pesar de que se publicó en español uno de los textos dedicados al tema, me refiero a la obra de Carol Weiss (1975): *investigación Evaluativa*.

La mayoría de los trabajos de evaluación publicados en México se basan en el modelo de caja negra, que poco se preocupa por la utilidad de la evaluación, se lleva a cabo bajo la orientación tyleriana de los objetivos, no adopta los métodos o estándares derivados de los enfoques más importantes de la evaluación y emplea términos cualitativos y cuantitativos que en el escenario internacional se han dejado de emplear.

Evaluación del aprendizaje de la Educación Básica, Plan 2011

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

Asimismo, los juicios sobre los logros de aprendizaje generados durante el proceso de evaluar tienen como fin que alumnos, docentes, padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas –en sus distintos niveles– tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes.

La investigación ha destacado el enfoque formativo de la evaluación como un proceso que permite conocer la manera en que los estudiantes van

organizando, estructurando y usando sus aprendizajes en contextos determinados, para resolver problemas de distintos niveles de complejidad y de diversa índole.

Desde el enfoque formativo, evaluar no se reduce a identificar la presencia o ausencia de algún fragmento de información para determinar una calificación, pues se reconoce que la adquisición de conocimientos por sí sola no es suficiente y que es necesaria también la movilización de habilidades, valores y actitudes para tener éxito, y que éste es un proceso gradual al que debe darse seguimiento y apoyo.

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de Educación Básica y, por tanto, es quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace las modificaciones necesarias en su práctica de enseñanza para que los alumnos logren los estándares curriculares y los aprendizajes esperados establecidos en el presente Plan de estudios. Por tanto, es el responsable de llevar a la práctica el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes.

El seguimiento al aprendizaje de los alumnos se lleva a cabo mediante la obtención e interpretación de evidencias sobre el mismo. Durante un ciclo escolar, el docente realiza diversos tipos de evaluaciones: diagnósticas, para conocer los saberes previos de sus alumnos; formativas, durante los procesos de aprendizaje y enseñanza para valorar los avances, y sumativas, con el fin de tomar decisiones relacionadas con la acreditación de sus alumnos.

Todas ellas le brindan información acerca de progreso de sus alumnos y deben guiarlo en su toma de decisiones. Estas evidencias le permiten contar con el conocimiento necesario para identificar los logros y las dificultades de los alumnos, brindarles retroalimentación y generar oportunidades de aprendizaje acordes con sus niveles de logro. Asimismo, las evidencias obtenidas le permiten

hacer ajustes a su práctica docente con el fin de adecuarla a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Por su parte, la retroalimentación que reciban los alumnos sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender. Para que la retroalimentación cumpla con sus propósitos, debe proporcionar a los alumnos la comprensión sobre como potencializar sus logros y como enfrentar sus dificultades. Por ello, el docente debe brindar las estrategias y los recursos necesarios para superar las dificultades y continuar aprendiendo. En este sentido, una calificación o una descripción de lo que no ha logrado resultan insuficientes e inapropiadas, pues no le ofrecen al alumno una guía sobre cómo mejorar su desempeño.

Para que el enfoque formativo de la evaluación efectivamente sea parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos los aprendizajes que se espera logren, así como los criterios de evaluación. Esto genera una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje y los medios que se utilizarán para conocer su logro, y posibilita que ambos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en una retroalimentación para el aprendizaje y la enseñanza; en consecuencia, que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos.

De esta manera, desde el enfoque formativo de la evaluación, independientemente de cuando se lleven a cabo –evaluaciones diagnósticas, formativas o sumativas o del fin que tengan–acreditativas o no acreditativas–todas las evaluaciones conducen (o deben conducir) al mejoramiento del aprendizaje de los alumnos y a un desempeño del docente.

El Plan de estudios de la SEP establece, en el perfil de egreso de la Educación Básica, las competencias que desarrollarán los alumnos al cursar los tres niveles educativos que la integran, los estándares curriculares de la formación

básica de los alumnos y los aprendizajes esperados para cada uno de los campos formativos y las asignaturas que conforman los programas de estudio. Entonces, la evaluación de aprendizajes tiene referentes para hacer un seguimiento de los alumnos en distintos momentos durante su Educación Básica.

Los estándares curriculares permitirán conocer los logros de los alumnos en cinco áreas: lengua, matemática, ciencias, inglés y tecnologías de la información y la comunicación al concluir la educación preescolar, en tercero y sexto de primaria y al concluir la educación secundaria.

Además, en los programas de estudio se han establecido los aprendizajes esperados para preescolar y para cada bloque de estudio en primaria y secundaria, lo que significa que los docentes contarán con referentes de evaluación que les permitirán dar un seguimiento y apoyo más cercano a los logros de aprendizaje de sus alumnos durante toda su formación básica.

En el análisis que se presenta y a raíz de los resultados arrojados de las muestras, se notó que la mayoría de ellos conocen pero no aplican correctamente la evaluación basada en competencias, piensan que la evaluación es un mero proceso administrativo.

Algunos docentes no respetan las formas de evaluación basada en competencias por que los directivos de la institución no lo exigen y solo hacen su trabajo, es decir, el director es un buen administrador, pero no conoce de pedagogía pues su formación académica es la de Ingeniero Civil.

Otro aspecto importante que se puede observar es que los docentes conocen el modelo basado en competencias pero les faltan cursos de actualización y los que llegan a adquirir son muy deficientes.

La mayoría de los alumnos desconoce la forma de evaluación en competencias por que los docentes no se los explican de manera clara y solo conocen la forma en que son evaluados.

RECOMENDACIONES

El modelo educativo ha cambiado porque ha cambiado la sociedad, la educación no es ajena y por ello los elementos que posee cada establecimiento concreto atraviesan la propuesta pedagógica y didáctica de cada momento y lugar.

Trabajar de un modo diferente al que aprendimos constituye un desafío. Pero todo acto educativo lleva con él cierto cuestionamiento a lo establecido a la par que cierta continuidad entre las generaciones y propuesta de novedades que generan otras prácticas. Se trata de componentes claves para que la sociedad avance: creatividad, riesgo, y compromiso con la tarea.

Estas propuestas implican, entonces, un desafío para docentes y alumnos, en tanto tienen que abandonar el camino de lo conocido y asumir la incertidumbre que implica enfrentarse a situaciones aún no conocidas. Pero creo que son este tipo de prácticas les permitirán dar propuesta de soluciones creativas ante los problemas que se deben enfrentar en la vida como ciudadanos y como docentes. Se trata de recuperar las voces de quienes participan en esta situación de enseñanza y de aprendizaje.

La presente propuesta pretende potenciar y mejorar la evaluación en competencias.

Partiendo de lo anterior y en base a los objetivos e hipótesis y aún más allá de lo observado se dan a conocer propuestas con la intención de mejorar la evaluación basada en competencias.

Para que un cambio se produzca es necesario cambiar nuestra cultura y hábitos, al cambiar un hábito se produce un cambio profundo en la mentalidad de los directivos y docentes en sus supuestos básicos. Esto significa adoptar una cultura nueva en toda la institución para lograr objetivos, esto en lo que un buen docente

sabe generar y lo que hace un buen proceso de enseñanza aprendizaje sea eficaz y más fácil de lo que parece.

Es un mal común que siempre que se habla de un cambio o nuevas estrategias, éstas se toman en serio por un período corto y nunca se evalúa en que tiempo tendrá que dar resultados, por lo que las medidas terminan por olvidarse y regresar a los modelos tradicionales conocidos por la institución. No significa que aunque se tenga un cambio éste sea la meta, si no la meta es establecerse, lograr algo perdurable y un método de trabajo confiable y exitoso.

Es decir el directivo debe primero estar consciente que como tal tiene la obligación de enfrentar nuevos riesgos y desafíos de los cuales debe existir un cambio total en la forma de pensar y trabajar.

Esto se refleja, en la visión que tienen los docentes y alumnos ya que se muestra un estancamiento tal dentro de la institución, solo se conforman con cumplir con una evaluación basada en dos o tres parámetros, porque de esa manera se trabaja y no se promueve ese cambio, es por ello se debe definir estrategias y cambiar sus hábitos promoviendo el cambio.

Para los directivos de las instituciones educativas, la evaluación provee elementos que apoyan la toma de decisiones de acuerdo con las necesidades de desarrollo institucional y, específicamente, sobre la forma como desde la gestión administrativa y directiva se le apuesta a optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje, diseñando e implementando acciones globales y focales que impulsen el logro de los estudiantes, y que se constituyan en mecanismos esenciales para el mejoramiento continuo.

En una institución primero debemos saber quiénes somos y que buscamos y este tiene que ser el origen de nuestra estrategia y comunicar de manera vertical

la misma y en la cual no solo deben estar implicados alumnos y docentes si no también los padres de familia pues son los más interesados en la educación de sus hijos.

Para que exista un trabajo colegiado se debe contar con la participación de todos los implicados y así lograr un buen resultado, esto es algo que ya debe existir sin embargo no es así el alumno sigue viendo al docente como el que califica y no como el que guía el proceso de enseñanza aprendizaje..

Durante mucho tiempo la enseñanza se enfocó en la trasmisión de conocimientos, pero la realidad de nuestro tiempo demanda que los alumnos no solo adquieran conocimientos, si no también habilidades, valores y actitudes, con las que hará frente al futuro, para ello el profesor y los directivos como líderes deben cambiar el enfoque del modelo de enseñanza tradicional, centrado en el profesor, a un modelo de aprendizaje activo, que favorezca el dialogo y la participación de los alumnos y docentes. Parte fundamental de esta tarea es la formación de las comunidades de aprendizaje, donde directivos, profesor y los alumnos tienen la importante labor de aportar sus conocimientos y experiencias para el crecimiento del grupo.

Para que la escuela se encuentre a la vanguardia y en constante cambio debe apoyarse en una idea sencilla y concreta que no confunda a sus docentes para la cual se debe contar con personal en constante preparación y que siempre este reforzando sus métodos de enseñanza aprendizaje y el proceso de evaluación en competencias.

El docente debe manejar las competencias, contar con los saberes sobre el concepto y elementos que integran las competencias desde diferentes posturas, para un acompañamiento responsable y una evaluación profunda de los procesos de aprendizaje, así como una relación afectiva con todos compañeros y alumnos.

La relación con los demás docentes y directivos, espera una actuación de colaboración y de apoyo mutuo y responsabilidad en la organización.

Si el nuevo modelo educativo pide a los alumnos el dominio de las competencias es obvio que los docentes las deben conocer primero. El docente debe desarrollar habilidades de innovación y creatividad, de acuerdo a su misión basada en valores y comprometidos con ellos mismos.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV (2006), Primeros Pasos en Competencias Clave. Ciencias, Consejería

AA.VV (2007), Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales

AA.VV (2008) “Aprender a escribir, escribir para aprender”, monográfico de AULA

AA.VV (2008), Hacia un enfoque de la educación EN COMPETENCIAS,
Consejería

Álvarez M, Juan Manuel (2009) “Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias” en José Gimeno Sacristán (compilador) Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?, Madrid. Ediciones Morata pp. 207-221

Competencia Social y Ciudadana 23 (2006), Resolución Legislativa Del Parlamento Europeo relativo a la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Competencias en el ámbito laboral (2004), CINTERFOR, Comunicación de la Comisión Europea *Construir nuestro futuro común. Retos políticos y medios presupuestarios de la Unión ampliada (2007-2013)*.

Decreto curricular para la Enseñanza Básica, (2007) BOPV 13 de noviembre.

Díaz, Barriga A. (1993) El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje. En el examen: textos para su historia y debate. México, DF: UNAM

Esquivel, J. (2009) "Evaluación de los aprendizajes en el aula, una conceptualización" En Elena Martín y Felipe Martínez Rizo (coordinadores) Avances y desafíos en la evaluación educativa, Organización de Estados Iberoamericanos / Fundación Santillana.

Garzas S, Gloria (2011) Competencias Docentes para el siglo XXI, en Paído.

Instituto Nacional de evaluación Educativa (2011), Evaluación de Aprendizajes en la Escuela, definición y acuerdos. Presentación Power Point.

JIMENO, P. (2004), La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas

Jorba. Jaume y Neus San Martí (2008) "La función pedagógica de la evaluación" en evaluación como ayuda al aprendizaje, Barcelona, Grao/Editorial Laboratorio educativo, 21-44.

Morín, Edgar (2001), Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, México UNESCO/ Dower.

Perrenoud, P. (2004), Diez nuevas competencias para enseñar, Grao,

Piaget J. (1983) A dónde va la educación. México, DF: Editorial Teide

Ramírez D, Jessica y Eduardo Santander U, (2003) "Instrumentos de evaluación a través de competencias". Secretaría de Educación Pública.

Sanmartí, N. (2007), Evaluar para aprender, Colección Ideas Claves, Grao,

SEP (2011) Competencias para el México que queremos, Hacia PISA 2012. Manual de Maestro, México.

SEP (2011), Reforma Integral de la Educación Básica. Evaluación para el aprendizaje en aula. México.

Stufflebeam, D., Y Sheffield, A. (2000). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona, Paidós /MEC.

UNESCO (2008) La educación encierra un Tesoro. Informe de la UNESCO de comisión nacional sobre la educación para el siglo XXI, México. Universidad, Octaedro/ICE-UB, Barcelona.

Vigotsky LS. (1989) El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. En: El proceso de formación de la Psicología Marxista. Moscú

Woldenberg. José (2007), El cambio democrático y la educación cívica en México. México, Cal y Arena

Zabala, Z. y Arnau, L. (2007). 11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Grao.

BIBLIOGRAFÍA DIGITAL

- Comunicación de la Comisión Europea de 2004, *Construir nuestro futuro común. Retos políticos y medios presupuestarios de la Unión ampliada (2007-2013)*
- Educación sobre la Ciudadanía Democrática
- El Consejo de Europa 2004 <http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/>
- El Consejo de Europa dispone desde 2004 de la web <http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/> de la División de la Educación sobre la Ciudadanía Democrática, disponible en inglés y francés.
- <http://www.wam.umd.edu/~iea/>, el *Civic Education Study*
- En la web de la Unesco <http://www.unesco.org/es/human-rights-education/>
- En la web de la Unesco <http://www.unesco.org/es/human-rights-education/> se ofrecen los principios de la Educación para los Derechos Humanos e información sobre el programa en curso.
- Eurydice (2006): *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, pág. 5:
http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/055ES.pdf
- <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Descargas/Publicaciones/2007/CuadernosEduc>
- <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Descargas/Publicaciones/2008/CuadernosEduc>
- <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Descargas/Publicaciones/2007/CuadernosEduc>
- http://oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/articulo-doc_base.pdf

- <http://www.calidadeducativa.com/laura-frade/>
- http://www.educastur.es/media/institucional/calidad/competencias_01_ciencias.pdf
- <http://www.educastur.es/media/publicaciones/enfoquemail.pdf>
- <http://www.educastur.es/publicaciones/enfoquemail.pdf>
- <http://www.educastur.es/publicaciones/enfoquemail.pdf>
- <http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/20042009/documents/pr/609/609848/60984>
- http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/055ES.pdf
- http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/es/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/v_eranskin
- <http://www.marthaalles.com/>
- <http://www.oei.es/oeivirt/curricie/index.html>
- <http://www.oitcinterfor.org/>
- <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/escritura.pdf>
- <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO PARA EL DOCENTE DEL COLEGIO ITALIANO MIGUEL ÁNGEL

Nombre del profesor _____

1.- Formación profesional

b) Normal _____ Titulado si () no () Pasante si () no ()

c) Maestría _____ Titulado si () no () Pasante

Si () no ()

2.- Antigüedad como docente

() 1-5 () 6-10 () 11- 15 () más de 15

3.- ¿Qué asignatura imparte?-----

a) Geografía b) Formación Cívica y Ética c) Asignatura Estatal d) Historia

4.- Años impartiendo la asignatura.

() De 1 a 3 () 3 a 5 () 5 a 10

5.- ¿Cada qué tiempo evalúas?

Por clase () semanal () quincenal () mensual () bimestral ()

6.- ¿Cómo define la evaluación por competencias?

7.- ¿Para qué sirve la evaluación por competencias?

8.- ¿Qué instrumentos y estrategias utilizas en la evaluación por competencias?

9.- ¿Cuáles son los problemas a los que te has enfrentado en la evaluación por competencias?

10.- ¿Qué entiendes por evaluación sumativa?

11.- ¿Qué entiendes por evaluación diagnóstica?

12.- ¿Qué entiendes por evaluación formativa?

13.- ¿Consideras adecuadas las estrategias de evaluación por competencias para tu Asignatura Estatal? Si () no () ¿por qué?

14.- Menciona dos técnicas o estrategias de evaluación basada en competencias

15.- Describe como se realiza una rúbrica o una matriz de datos

16.- Describe como se evalúa tradicionalmente

17.- Describe como se evalúa por competencias

18.- ¿Qué evalúas en una clase por competencias? Numéralos en orden de importancia

---habilidades

---actitudes

---conocimientos

---libro

---libreta

---trabajos

---participaciones

---tareas

19.- ¿Cómo evalúas? Señala dos opciones

----por proyectos

----por estudios de caso

-----por evidencias

----por portafolios

----por examen

20.- De acuerdo a la pregunta anterior describe como evalúas cada opción

elegida _____

ANEXO 2

CUESTIONARIO DEL ALUMNO

1.-Nombre _____

2.-Edad _____

3.- ¿Qué entiendes por evaluación?

3.-¿Qué evalúa tu maestro en la materia Asignatura Estatal?.

4.- Numera el orden de importancia del 1 al 8 de la siguiente lista, de lo que evalúa tu maestro en asignatura estatal

----habilidades

----actitudes

----conocimientos

----libro

----libreta

----trabajos

----participaciones

---- tareas

5.- ¿Con qué frecuencia te evalúan?

6.- ¿Cómo evalúan la materia Asignatura Estatal?

Por proyecto (x) estudio de caso (x) portafolio() examen(x) evidencias()

7.- ¿Consideras adecuadas las estrategias de evaluación para la materia Asignatura Estatal? Si () no ()

¿Por qué?-----
