

# Evaluación para el aprendizaje

## TALLERES DE PROGRAMAS ACADÉMICOS:

### ACTIVIDAD PARA JEFES DE CARRERA (PROGRAMA):

Seleccione dentro de las cápsulas informativas que se encontrará a continuación, las ideas esenciales que le posibilitarán orientar metodológicamente a sus docentes para dar respuesta a las interrogantes siguientes:

- ¿Qué se evalúa cuando se asume un enfoque basado en competencias?
- ¿Cómo se evalúa en el contexto de formación por competencias?
- ¿Cuándo se evalúa en una formación por competencias?
- ¿Dónde se evalúa en el contexto de formación por competencias?
- ¿Quiénes evalúan y a quiénes se evalúa en la formación por competencias?
- ¿Con qué se evalúan aprendizajes orientados al desarrollo de competencias?
- ¿Por qué se evalúan aprendizajes y competencias en el contexto universitario actual?

En parejas o pequeños grupos elabore una propuesta coherente de orientación metodológica fundamentada, para favorecer la comprensión de sus docentes en torno a la esencia de la evaluación de aprendizajes orientados al desarrollo de competencias.

## CÁPSULAS INFORMATIVAS:

---

### Cápsula N°1

---

#### 1.1 Conocimientos:

Resulta evidente el papel crucial que deberá desempeñar la universidad para lograr que las respectivas sociedades tradicionales avancen hacia la conformación, en primer lugar, de la sociedad de la información y, en último término, idealmente hacia la sociedad del conocimiento. Para avanzar hacia tales objetivos, Tünnermann (2000) señala que las actuales estructuras académicas responden a la educación superior elitista; por lo mismo, les es imposible, sin una profunda transformación, hacer frente al fenómeno de masificación. Son en general, demasiado rígidas, poco diversificadas, y carentes de adecuados canales de comunicación entre sus distintas modalidades y con el mundo de la producción y del trabajo. La homogeneidad de sus programas no les permite atender la amplia gama de habilidades, intereses y motivaciones de una población



estudiantil cada vez más extensa y heterogénea; su excesiva compartimentalización contradice la naturaleza esencialmente interdisciplinaria del conocimiento moderno; su apego a los sistemas formales les impide servir con eficacia los propósitos de la educación permanente.

Pero en el proceso de superación de las limitaciones anteriores, el conocimiento desempeñará continuamente un papel preponderante, tanto en la reestructuración de la universidad como en la transformación de la sociedad y la ciencia del área. Asistimos a la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información

## 1.2. Actitudes:

La universidad actual requiere de dar prioridad al aprendizaje de las actitudes. Entendemos por actitud: "una predisposición a actuar de un modo determinado ante un objeto (idea, persona, institución) con una cierta intensidad de modo positivo o negativo". En este caso, el objeto de la actitud es el propio aprendizaje. Se debe lograr que los alumnos vayan interiorizando actitudes positivas hacia lo que aprenden y hacia el mismo proceso de aprender.

Se pretende enfatizar tres actitudes que se consideran esenciales, aunque no únicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desea impulsar. Estas tres actitudes son autonomía, responsabilidad personal y colaboración.

- **La actitud de Autonomía** podríamos definirla como la predisposición a actuar de modo independiente, con iniciativa, no dependiendo continuamente del profesor en relación a su aprendizaje.
- **La responsabilidad personal del alumno** sobre su propio aprendizaje es una demanda que debe ser cubierta. Esta actitud significa un proceso que parte de la adquisición de competencias como la planificación y gestión del tiempo, la planificación a corto y medio plazo, la calidad en los trabajos, el cumplimiento de normas en el equipo de trabajo, el cumplimiento de los plazos en la entrega de trabajos, plazos de estudio, etc. La actitud de responsabilidad personal tiene que ir acompañada de hábitos que ayuden a la interiorización de la actitud de responsabilidad, al dominio de competencias que la hagan efectiva y al propio entorno docente, que debe ir incrementando progresivamente las responsabilidades que el alumnado debe ir asumiendo. Debe trabajarse no sólo en su dimensión cognitiva, sino también afectiva, valorando positivamente el que los hechos dependan de uno (control interno) y al mismo tiempo valorando la dimensión conductual, comprobando que efectivamente se cumplen los plazos, se reconoce los criterios de calidad, se auto reconoce con mayor habilidad para desarrollar estos comportamientos.
- **La de colaboración.** Se pretende desarrollar la colaboración entendida como una disposición permanente a cooperar con los compañeros y con las personas que nos rodean. La dimensión cognitiva de la colaboración requiere el conocimiento de técnicas y procedimientos para trabajar en equipo. La dimensión afectiva supone una valoración de las aportaciones de los demás, el reconocimiento de que la colaboración nos ofrece la oportunidad de conocer personas, puntos de vista distintos que ayudan a complementar el nuestro. Finalmente, la dimensión conductual de la actitud colaborativa puede ayudarnos a evaluar nuestra manera de comportarnos en relación con los demás, a conocernos mejor en la relación con los otros y a reconocer las aportaciones que los otros hacen, el *feedback* que nos dan y el reconocimiento sobre nuestro comportamiento social.



### 1.3. Valores

La Universidad, como principal agente del conocimiento superior está llamada a ejercer un nuevo papel en la defensa y desarrollo de valores en su propio seno y en su irradiación a los diferentes ámbitos político-sociales. Se entiende por valores los ideales internos que mueven a la persona a actuar en función de sus prioridades en la vida. La formación universitaria no puede reducirse a una buena formación académica, sino que es imprescindible un esfuerzo en el desarrollo de valores que consiga antes que nada los universitarios sean principalmente personas y, por tanto, defiendan y postulen los valores que dignifican a todos los seres humanos como personas independientemente de cualquier otra variable que las diferencie.

Varias universidades agrupan conjuntos de valores, en consonancia con la misión de la Universidad, el concepto de persona que intenta desarrollar y el modelo de aprendizaje pretendido. Estos valores apuntan a:

- **Desarrollo personal y social:** Valores como dignidad personal, integridad, derecho a la vida, autoestima, autoconfianza, autorrealización, audacia, tolerancia, todos los derechos humanos estarían vinculados con este.
- **Orientación al conocimiento:** Queremos que nuestros alumnos no sólo aprendan, sino que se conviertan en aprendices. Esto demanda altos niveles de confianza y un entorno no competitivo en el que se comparte el conocimiento y se persigue la excelencia. Lograr que los estudiantes universitarios se orienten hacia el conocimiento es una tarea fundamental de la universidad. El primer paso es intentar modificar la actitud centrada en meramente aprobar y orientarla hacia el saber, hacia el conocimiento como algo valioso, lo que supone un cambio radical en la forma de trabajar y comprometerse con el estudio y el conocimiento, supone cambios profundos en los hábitos de estudio sistemático, supone, en definitiva, cambiar de marco y guiarse por este valor durante su estancia en la universidad y seguir durante el resto de su vida.
- **Responsabilidad ética-social:** Implica responsabilizarse de los recursos económicos, la estructura y el capital humano. Equilibrar la calidad del servicio que se ofrece y crear un entorno estimulante de trabajo, realizar una contribución a la comunidad en un sentido más amplio y todo ello dirigido a la formación de los estudiantes en último término. La Universidad desea desarrollar en sus alumnos un sentido ético y social que guíe su comportamiento personal y profesional.

---

## Cápsula N°2

---

### 2.1 Competencias

Las competencias se expresan en la acción y suponen la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes que la persona ha aprendido en contextos educativos formales e informales. Con la finalidad de promover que alumnos y alumnas desarrollen competencias, el currículum incorpora los conocimientos de las distintas disciplinas que son fundamentales para comprender la realidad, las habilidades cognitivas y procedimientos que posibilitan integrar y movilizar recursos, y las actitudes personales y éticas que orientan una acción responsable consigo mismo y los demás.



Además, asumiendo que las competencias se desarrollan en la práctica y que lo relevante es que alumnos y alumnas logren aprendizajes que puedan transferir a contextos reales, el currículum prioriza la comprensión profunda, el aprendizaje activo, las relaciones entre saberes y la movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes, en diversos contextos, preferentemente auténticos o reales (MINEDUC, 2009: 10).

## 2.2 La evaluación por competencias: el elemento clave

Para abordar la evaluación por competencias, deseamos hacer referencia a un doble marco: la concepción de evaluación y la concepción de competencia que ya hemos abordado anteriormente.

En primer lugar, respecto a la evaluación en la educación superior, tomamos como puntos de partida las siguientes consideraciones:

- La evaluación se halla en la “encrucijada” didáctica, en el sentido de que es efecto, pero a la vez es causa de los aprendizajes. En palabras de Miller, la evaluación orienta el currículum y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje. Barberá (1999), Allen (2000), McDonald et al. (2000) Dochy et al. (2002) o Bain (2006) nos han ayudado a entender que la evaluación no puede limitarse a la calificación (sino que ésta es un subconjunto de la evaluación); no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de información (sino que se deben de evaluar habilidades cognitivas de orden superior) y que no puede limitarse a pruebas de “lápiz y papel”, sino que se requieren instrumentos complejos y variados.
- La evaluación debe de constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes. Esta dimensión formativa formulada por Scriven ha sido abordada ampliamente en los últimos años por Hall y Burke (2003) y Kaftan et al. (2006).
- La evaluación por competencias nos obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes. Tenemos que tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática. Ésta puede acompañarse de registros cerrados (*check-list*, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360º), pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora. En este sentido, autores como McDonald et al (2000), Stephen y Smith (2003), Scallon (2004), Gerard (2005), Laurier (2005), De Ketele (2006) o Gerard y Bief (2008) han realizado un análisis de lo que son los diseños por competencias y de lo que implica la evaluación por competencias
- La evaluación ha de ser coherente con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo. Por ello las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como son las simulaciones, los proyectos, el PBL, llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes para la evaluación por competencias. Los trabajos de Segers y Dochy (2001) o de Gijbels et al. (2005) han resultado muy ilustrativos en este punto.
- La evaluación ha de hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. Este proceso de autorregulación, tratado, entre otros, por Boekaerts, Pintrich y Zeidner



(2000) va a ser esencial para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (*Life Long Learning*) y, constituye en sí mismo, una competencia clave.

En segundo lugar, respecto a lo que entendemos por competencia, de las múltiples definiciones aportadas podemos extraer los elementos más reiterativos. Una competencia implica:

- **Integrar conocimientos:** ser competente supone no sólo disponer de un acervo de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, sino saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente.
- **Realizar ejecuciones:** ser competente va ligado al desempeño, a la ejecución; es indisoluble de la práctica.
- **Actuar de forma contextual:** no se es competente “en abstracto” sino en un contexto (espacio, momento, circunstancias) concreto. Se trata, pues, de analizar cada situación para seleccionar qué combinación de conocimientos necesito emplear (desestimando otras posibilidades que no resulten pertinentes).
- **Aprender constantemente:** la competencia se adquiere de forma recurrente, con formación inicial, permanente y/o experiencia en el trabajo (o fuera de él). Por ello se halla en progresión constante.
- **Actuar de forma autónoma, con “profesionalidad”,** haciéndose responsable de las decisiones que se tomen y adquiriendo un rol activo en la promoción de las propias competencias.

---

## Cápsula N°3

---

### 3.1. Actividades

Las actividades para evaluar las competencias se definen como “un conjunto bien definido de acciones para la intervención o la resolución de las cuestiones que plantea una situación-problema más o menos cercana a la realidad del alumno. El objetivo de la evaluación consiste en averiguar el grado de aprendizaje adquirido en cada uno de los distintos contenidos de aprendizaje que configuran la competencia, pero con relación a una situación que les otorgue sentido y funcionalidad a los contenidos y actividades de evaluación (Zabala y Arnau, 2007).

En el diseño de las actividades para evaluar competencias es aconsejable considerar algunas características que faciliten el reconocimiento final de la evaluación tales como:

- Promover el desempeño mas cercano al perfil profesional, explicar a los estudiantes los niveles de desempeño y resultados que se esperan
- Explicar los criterios de evaluación
- Explicar la relación de la tarea o actividad con respecto al desarrollo general de la asignatura, la materia o el área

La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizandoo conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer una situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una



producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico (Bolívar , 2008)

Lo importante es recoger la complejidad de las competencias en un modelo lo mas ajustado posible al futuro escenario profesional. Un procedimiento que permite recoger esa complejidad es el siguiente:

Recogida sistemática de evidencias en diversas fuentes e instrumentos, desde criterios previamente establecidos, para establecer juicios o dictámenes sobre esas evidencias con la finalidad de ir retroalimentando para que se arribe a actuaciones óptimas.

---

## Cápsula N°4

---

### 4.1 Evidencias de aprendizaje

La evaluación de las competencias requiere que se desarrolle y complete una tarea concreta. De este modo, entre el comienzo y el fin de la tarea ha transcurrido un período de tiempo que permite reconocer evidencias del proceso, del producto o de ambos (Messick 1994). El punto crítico en la evaluación de las competencias es, lo que se capta a través de los instrumentos y lo que se interpreta (Sadler 2009)

La interpretación y utilización de los resultados de la evaluación es el proceso a través del cual los profesores determinan las fortalezas y debilidades en el aprendizaje de sus estudiantes en orden de planificar y desarrollar un plan individualizado de formación (Snow y otros 1987). Con lo cual producen cambios en el sistema de evaluación (evaluación formativa, sumativa...) pero también en el planteamiento y enfoque de las distintas actividades de evaluación.

Esto requiere pensar acerca de los tipos de actuaciones que permitirán reunir evidencias en cantidad y calidad suficiente para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo. En este sentido, el diseño de la evaluación por competencia recoge especialmente el nivel de logro esperado para un curso en una materia o proyecto.

La evidencia hace referencia a una certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar y a la prueba determinante de un proceso. De esta forma las evidencias manifiestan o prueban que se a llevado a cabo un aprendizaje o dan testimonio de un proceso. Las evidencias permiten recoger tanto la dimensión cuantitativa como cualitativa de las ejecuciones integrando aspectos del desempeño que de otra forma no se pueden considerar. Se establecen por lo general dos tipos fundamentales de evidencias: las evidencias de conocimientos y las evidencias de ejecuciones:

- **Evidencias de conocimiento:** Incluye el conocimiento de hechos, leyes, teorías, principios relacionados con la competencia. Supone saber qué se tiene que hacer, por qué se tiene que hacer, qué cambios se deben hacer y si cambia el contexto. Posibilitan el análisis de la situación y la detección de la mejor opción, son el fundamento para el desempeño competente.



- **Evidencias de ejecución:** Es el desempeño propiamente dicho, comportamiento que supone poner la acción de forma integrada, el conocimiento y el resto de los componentes de la competencia.

Las evidencias de conocimiento generalmente se acumulan en mayor cantidad en los primeros cursos, mientras que las evidencias de ejecuciones se recogen con mayor frecuencia de los cursos más avanzados. La importancia de las evidencias en la evaluación por competencias radica en que:

- Documentan el proceso de aprendizaje
- Permiten valorar el grado en que el estudiante adquiere la competencia
- Para el profesorado esa información le sirve para retroalimentar los procesos de enseñanza aprendizaje facilitando la reflexión sobre los ajustes y mejoras que permitan una mayor calidad del proceso de formación
- Para los estudiantes las evidencias objetivan sus logros, sus avances, sus niveles de desempeño durante el tiempo de formación universitaria y pueden formar parte, por ejemplo, de su portafolio

El desajuste de la evaluación es la diferencia entre la cantidad de evidencia de la práctica o desempeño que puede ser recogida en forma razonable y confiable (en forma real o simulada) y la cantidad de evidencia que se necesita reunir para efectuar una inferencia segura y confiable. Este desajuste de la evaluación debería ser completado con evidencias suplementarias provenientes de las evaluaciones de conocimiento y comprensión (Hager y otros 1994), por eso muchos autores advierten del peligro de inferir demasiado sólo del desempeño e insisten en ocasiones en que el conocimiento necesita ser evaluado independiente del desempeño.

Las evidencias deben ser pertinentes, verificables, representativas, acumulativas, manejables (permite analizar e interpretar resultados con respecto al aprendizaje y al programa de una guía de orientación sobre las lagunas), las fortalezas y debilidades, y proporciona oportunidades específicas para la intervención y mejora.

La evaluación puede ser realizada de acuerdo a la temporalización, es decir, en relación a los momentos en que se puede aplicar y es de acuerdo a tres posibilidades: evaluación inicial, procesual y final:

- **La evaluación inicial:** Es la que se realiza al comienzo de un ciclo, módulo unidad didáctica de una etapa educativa; ayuda a detectar la situación de partida de los estudiantes y se convierte en una especie de investigación en torno a tres dominios: qué sabe, qué sabe hacer y cómo es.
- **La evaluación procesual:** Surge de considerar la educación como un proceso de perfeccionamiento y optimización, donde a partir de una situación inicial, se pretende el establecimiento de cambios permanentes y eficaces en la conducta de los estudiantes, consta de valoraciones constantes del aprendizaje mediante la aplicación de una variedad de instrumentos de evaluación y análisis de resultados; implica la recogida sistemática y continua de datos del proceso educativo. La evaluación procesual constituye una estrategia de mejora para ajustar y regular la marcha de los procesos educativos.
- **La evaluación final:** Consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un período de tiempo previsto para la realización de un proceso de enseñanza aprendizaje, como constatación del alcance de los objetivos esperados. Determina la consecución de los objetivos al término de un ciclo, área curricular, unidad didáctica o etapa educativa de un





período instructivo. La finalidad primordial es comprobar lo que han aprendido y cómo han quedado integrados los conocimientos dentro de la estructura cognitiva.

En todo este proceso evaluativo resulta importante tener en cuenta diferentes agentes que actúan a partir de: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación; en la autoevaluación “los evaluadores evalúan su propio trabajo, por lo que las responsabilidades del evaluado y del evaluador coinciden en las mismas personas”, la heteroevaluación es la evaluación que generalmente hace el docente a sus estudiantes, aunque se pueden incluir otros actores relacionados, como por ejemplo: otros docentes, los coordinadores y los directivos y la coevaluación es aquella que hacen los estudiantes entre ellos mismos.

No se puede perder de vista que se evalúa al alumno, al profesor – facilitador y al proceso de enseñanza aprendizaje, siempre teniendo en cuenta que a medida que las universidades implementan estrategias que incorporan elementos digitales y dan cabida a un aprendizaje más activo en las clases, reorganizan los espacios físicos para fomentar estos cambios pedagógicos.

---

## Cápsula N°5

---

### 5. 1 Principios

En concreto y resumiendo algunos de los aspectos tratados en este escrito, para el alta médica de la evaluación proponemos una serie de principios básicos que si bien muchas veces parecen acordes con lo que creemos y pensamos sobre el planteamiento de la evaluación de los estudiantes, en muchos casos, quedan traicionados por unas prácticas de evaluación poco coherentes con la planificación ideada. A modo de síntesis, exponemos algunos de estos principios:

- Coherencia en el programa evaluativo en correspondencia con el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Potenciación de una evaluación significativa para el alumno y para la materia o disciplina.
- Claridad y transparencia en la comunicación y negociación de objetivos, referentes y criterios de evaluación.
- Incorporación de itinerarios de evaluación que contemplen tareas auténticas.
- Participación de los estudiantes y mayor relación profesor / estudiante.
- Inclusión de tareas de evaluación que generen capacidad de reflexión y toma de decisiones consciente. Integración de procesos compartidos de comunicación y aprovechamiento de los resultados de la evaluación.
- Realización de meta-evaluaciones que incorporen los comentarios argumentados de los alumnos y de otros profesores (Elena Barberá)





## Referencias bibliográficas:

- CARLOS TUNNERMANN BERNHEIM (2000) La Universidad y sociedad : balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica /
- AURELIO VILLA Y MANUEL POBLETE (Dir.) (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.
- AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2° Ed. TRILLAS México.
- BORMAN, PENNER, ALLEN, MOTOWIDLO. (2001). Desempeño Contextual, Contraproduktividad, Meta- análisis
- CAROLINA HAMODI, VÍCTOR LÓPEZ PÁSTOR Y ANA TERESA LÓPEZ PÁSTOR Perfiles educativos vol.37 no.147 México 2015.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009)
- DÍAZ, F y HERNANDEZ, G. (1998, 18) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. Mc Graw Hill
- SACKETT, P.R. AND DEVORE, C.J. (2001) Counterproductive Behaviors at Work. In Anderson, N., Ones, D., Sinangil, H. and Viswesvaran, C.
- SANTOS GUERRA, 1999, Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. revista enfoques educacionales 5 (1): 69 - 80, 2003

