

El desempeño académico, como dinámica de la evaluación por competencias en la UNIVERSIDAD MARIANA

Por: Erika Alexandra Vásquez

*Psicóloga, Universidad de Nariño.
Especialista en Gerencia Social, Universidad de Nariño.
Docente del Programa de Psicología, Universidad Mariana.
erivasquez1@yahoo.es*

Sergio Antonio Padilla Padilla

*Licenciado en Filosofía. Magíster en Educación,
Universidad Javeriana. Docente Investigador
apadilla@umariana.edu.co*

Juan Pablo Arcos Villota

*Licenciado en Filosofía y Teología, Universidad Mariana.
Especialista en Ética, Universidad Mariana
juanpabloarcos@gmail.com*

Fecha de recepción: septiembre 19 de 2008
Fecha de aprobación: noviembre 14 de 2008

RESUMEN

El artículo presenta una síntesis sobre la investigación realizada en la Universidad Mariana de Pasto, sobre la manera como los docentes conciben y realizan la evaluación por competencias en su desempeño pedagógico.

PALABRAS CLAVE

Proceso de aprendizaje, evaluación por competencias, investigación educativa.

ABSTRACT

This article presents a summary of the research carried out at Mariana university in the city of Pasto, about how teachers design and do the assessment in their teaching performance.

KEY WORDS

The process of learning, skills assessment, educational research.

En este artículo se presenta el resultado de la investigación desarrollada durante el periodo académico agosto- diciembre de 2006 y febrero-junio de 2007. La población fue tomada desde una muestra representativa de los diferentes programas y semestres, con estudiantes y docentes. Las técnicas aplicadas para la recolección de información fueron, la entrevista de grupo focal para estudiantes y docentes y la encuesta para docentes. Las categorías que se trabajaron se refirieron al qué, cómo, por qué y para qué de la evaluación por competencias que aplica la Universidad Mariana a los estudiantes en sus diversos programas, respondiendo a los lineamientos del currículo institucional

La interpretación de los resultados determinó un orden por categorías trabajadas. Así se inicia con la categoría referida al qué, se continúa con el cómo y se finaliza con el por qué y para qué de la evaluación por competencias

Los educadores profesionales y los estudiantes de la universidad tienen una gama de concepciones respecto a la evaluación por competencias, amerita profundizar sus interpretaciones y confrontar lo que se está entendiendo desde la teoría y desde la práctica.

Frente a este aspecto la evaluación por competencias no es sólo de lo cognitivo, se evalúa un todo como proceso de formación integral. Dicho de otra forma se bus-

ca integrar los tres saberes básicos de las competencias: el saber conocer, saber hacer y saber ser; este último en relación con el aprender a vivir juntos. Estos saberes son aprendizajes básicos y se consideran como pilares de la educación. “Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido los pilares del conocimiento... La comisión estima que en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro pilares del conocimiento debe recibir una atención equivalente, a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognitivo y práctico”¹.

La evaluación por competencias está en relación directa con la enseñanza y el aprendizaje y es importante un punto de referencia sobre la concepción misma de competencias, porque existe mucha información, que no da suficiente claridad, más existe la confusión, porque en sí mismo el enfoque de las competencias es complejo. “Este pensamiento ante todo relaciona..., se trata de incorporar lo concreto de las partes a la totalidad, articulando los principios de orden y desorden, de separación y de unión, de autonomía y de dependencia, que son al mismo tiempo complementarios, competidores y antagonistas en el seno del universo”².

Es mucho lo que se ha dicho y se viene diciendo de las competencias, pero también hay grandes vacíos y desacuerdos frente a su definición. Todo esto constituye de alguna forma un serio obstáculo porque se toman posturas sin procesar pensamiento, sin entender y apreciar desde la crítica fundamentada por los argumentos y que interfieren en forma negativa en la estructuración de programas educativos con base en este enfoque. “Además, la conceptualización del término competencias depende del enfoque respecto de la gestión del talento humano, de la valoración que se otorgue al trabajador en la acumulación de valor”. (Sergio Tobon, 2004).

La evaluación por competencias no puede separarse de todo un proceso de lo educativo, pedagógico, cultural y social, ha de ser un todo integrador, porque las competencias han entrado a la educación desde el campo de la evaluación de los aprendizajes y aquí se ha privilegiado su uso y se “ha dado un empobreci-

miento de la filosofía de la educación” (Zubiría, 2002). “La evaluación sólo es uno de los múltiples procesos que componen el acto formativo... Las instituciones educativas deben revisar la manera cómo emplean el enfoque de las competencias, buscando que éste sea parte estructural de todo el proceso pedagógico, y no solamente de la evaluación”³.

La evaluación por competencias determina una relación directa y de pertinencia entre los contenidos y la capacidad profesional del estudiante en ámbitos específicos-concretos del contexto. Los contenidos son de alto significado si están en relación como una respuesta a la solución de problemas y se integren a todos los saberes de las competencias. En este línea de conceptualización de competencias se expresa que las competencias son una “actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicada en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes” (Bogoya, 2000).

La conceptualización expresa también las clases de competencias y que al respecto hay variadas clasificaciones: laborales y profesionales; generales como técnicas, metodológicas, participativas (Echeverría, Isas y Sarasola, 1999). Una de las clasificaciones más extendidas consiste en dividir las competencias en básicas, genéricas y específicas (Vargas, 1999).

Dentro de las competencias básicas están las competencias cognitivas de procesamiento de información, que se relacionan con el aprendizaje y la enseñanza, en nuestro caso el ser y hacer de la educación superior. “En Colombia, por ejemplo, este es el modelo que predomina en la educación y al respecto se han establecido tres competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva.

¹ DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Santillana, ediciones UNESCO. Madrid, 1996. Pág. 95 y 96.

² MORIN, Edgar. El pensamiento complejo: Antídoto para pensamientos únicos. Diálogos de Nelson Vallejo con Edgar Morin. En memorias del primer congreso internacional de pensamiento complejo. Bogotá, ICFES, 2000, Pág. 97.

³ TOBON TOBON, Sergio. Formación basada en competencias – pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico. Bogotá, 2004. P. 80.

Este modelo surgió a partir de la transformación de los exámenes de estado requeridos para el ingreso a la educación superior” (Hernández, Rocha y Verano, 1998). “El modelo se extendió a los distintos niveles y tipos de educación: básica, media académica, media técnica, técnica, superior y continúa. El manejo de este enfoque consiste en relacionar los contenidos disciplinares y transdisciplinares con cada una de estas competencias básicas”⁴

Desde el texto anterior, docentes y estudiantes entienden que la evaluación por competencias es una verificación en cantidad y calidad de asimilación de temáticas que serán utilizadas en la solución de problemas en relación con los contenidos. De aquí se interpreta que esta evaluación está referida a las competencias cognitivas en el caso educativo (interpretar, argumentar y proponer), pero que es también un todo integral ya que hace una evaluación-valoración de habilidades, destrezas, capacidades y actitudes ante un desempeño o resolución de problemas específicos.

Esta evaluación es entendida también como un proceso que no está en un determinado momento dado, que es una secuencia de inicio hasta el final. Es una evaluación que debe ser continua y flexible y que permite recuperar en el caso de no alcanzar la competencia. Es una práctica necesaria en el aprendizaje, mide el desempeño y diferencias en ritmos de aprendizaje en cuanto al saber actuar en contexto. Este texto contiene información que amerita ser interpretada. Es de alguna forma información que está latente en docentes y estudiantes.

La evaluación por competencias no puede referir a una sola función, sino que refiere a varias como: diagnóstica, diálogo, comprensión, retroalimentación y aprendizaje. Es ante todo una evaluación cualitativa “valora los logros, analiza y verifica hasta dónde éstos se han alcanzado, hasta dónde se es competente. Así, evaluar implica atribuir sentido y significado a los logros e indicadores de logro”.

“La evaluación de competencias y por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes... En este nuevo enfoque de evaluación los estudiantes deben

tener mucha claridad del para qué, para quién, por qué y cómo es la evaluación. Es así como la evaluación debe plantearse mediante tareas y problemas lo más reales posibles que impliquen curiosidad y reto”⁵

La evaluación en el sentido del texto refiere un compromiso de juicio ético entre la enseñanza y el aprendizaje; es decir, entre el docente y el estudiante y viceversa, porque está mediada por el acto de idoneidad y certificación y el obrar exige justicia y responsabilidad del docente y del estudiante como compromiso personal, social y profesional.

La evaluación es una medición dentro de lo cuantitativo, como cantidad, pero también es cualidad dentro de las actitudes, el ser y la vida misma. Esto determina aproximaciones a que esta evaluación es cualitativa y cuantitativa. “En lo cualitativo se busca determinar de forma progresiva los logros concretos que van teniendo los estudiantes a medida que avanzan en los módulos y en su carrera. En lo cuantitativo los logros se relacionan con una escala numérica para determinar de forma numérica el grado de avance” (Sergio Tobón, 2007); así se entiende que los números indicarán niveles de desarrollo y tales niveles se corresponderán con niveles de logro cualitativo.

Esta evaluación es entendida también como procesual, porque va de principio a fin lo que explica que es diagnóstica, continua y de promoción o final. “Estos tres tipos de evaluación se implementan a lo largo del módulo, en correspondencia con el nivel de formación de los estudiantes y el respectivo módulo de que se trate. Los tres tipos de evaluación son necesarios en todo módulo”. (Sergio Tobón, 2007). La evaluación también acerca a docentes y estudiantes a una evaluación participativa y desde aquí es posible afirmar su ser de democrática y flexible. Es significativo una mirada más de todos los que intervienen en el acto de aprendizaje y de aquí que es una evaluación que integra la acción de juicio valorativo de estudiantes (autoevaluación), del grupo (coevaluación) y el docente como el que da la retroalimentación (heteroevaluación). “Estos tres procesos de la evaluación de las competencias deben articularse con la evaluación de diagnóstico, continua, de promoción y de certificación”. (Sergio Tobón, 2007).

⁴ TOBON T, Sergio. Op. cit., p.66

⁵ TOBON T. Sergio. Lineamientos generales para implementar la evaluación de las competencias en la universidad de Chile. Documento Internet – 2007. p.1



Los docentes hacen aproximaciones muy validas en su entender respecto de cada uno de los tres componentes de las competencias y los contenidos que se tienen en cuenta en la evaluación. En algunos casos determinan concepciones de un componente en otro y de igual forma con los contenidos. Entienden el componente cognitivo como manejo de conceptos, ideas, sentimientos, procesos mentales superiores, teorías, hipótesis, saberes específicos de los estudiantes, la comprensión, síntesis, interpretación y aplicación etc. Los contenidos a evaluar en este componente son la memoria, la divergencia, los conceptos, métodos, valores, conocimientos previos, aportes de la disciplina, fórmulas, normas, nociones, teorías, doctrinas y tendencias.

El componente aptitudinal es entendido como la manera de hacer las cosas, puesta en acción de los aprendizajes, aplicación de los conocimientos en procesos concretos a partir de habilidades, destrezas y creatividad, posturas críticas a problemas y soluciones en el entorno, los procedimientos en relación teoría y práctica etc. Los elementos a evaluar son construcción de ejemplos, elaboración de mapas conceptuales, ejercicios de campo, habilidades, destrezas, métodos, técnicas y procedimientos, creatividad, protocolos, innovación, imaginación, interpretación, aplicación, procedimiento investigativo, aspectos administrativos de tiempo y recursos.

El componente actitudinal es entendido en relación con el saber ser, formas de ser y de actuar, valores, comportamiento, sentimiento, actitudes, intereses, motivaciones, actitud crítica frente al conocimiento, principios, normas sociales universales, relación interpersonal, sentido social y proyecto de vida etc. Los contenidos a evaluar son: valores, normas, enseñan-

zas previas, el comportamiento, los principios, el deber ser, la autonomía, responsabilidad, el proyecto de vida, emociones, afectos, motivaciones, gratificación, trabajo en equipo, respeto, disposición personal al trabajo, creatividad, participación, apertura, autoestima, liderazgo, pertinencia, convivencia y propuestas comunitarias.

Entonces, lo referido a la concepción de cada uno de los tres componentes de las competencias y los contenidos a evaluar en cada uno de ellos es un referente de mucha riqueza en los docentes, tienen una gran amplitud y apuntan a aspectos, particulares y otros generales contenidos en cada aspecto. Es interesante la concepción que se tiene en cada aspecto; pero también hay implicaciones que ameritan diferenciar con más precisión el ser en esencia de unos y de otros, hecho que no es fácil, se requiere precisar de forma más puntual sus diferencias y semejanzas.

Los procesos y procedimientos que posibilitan las estrategias en la evaluación del desempeño académico. En Colombia es naciente la tendencia cualitativa de competencias impulsada por el proceso de reconversión educativa en donde se propone la integración de la educación, la escuela y el maestro a la lógica planteada por la globalización de la sociedad y, en dicha tendencia la evaluación es uno de los puntos focales, para determinar la calidad de los sistemas educativos.

Se concibe la evaluación como una de las principales herramientas con que cuentan las instituciones educativas para la toma de decisiones en cuanto a estrategias y proyectos encaminados al mejoramiento académico; sin embargo, dicha acciones se pueden ver seriamente lesionadas por las estrategias utilizadas por los docente para realizar la acción evaluativa y por las percepcio-

nes que de la evaluación tengan los estudiantes en quienes recaen todas las estrategias, técnicas o procesos diseñados por los maestros.

Ligado a lo anterior está el nuevo paradigma de la educación de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje proclamado desde la declaración mundial sobre la educación para todos de la UNESCO. "Estas necesidades comprenden tanto herramientas esenciales para el aprendizaje como los contenidos básicos del aprendizaje requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas tome decisiones fundamentales y continúen aprendiendo" (UNESCO, 2006).

Lo que se busca esencialmente es la productividad, con la cual se logra un desempeño efectivo de los individuos dotándolos de competencias para desenvolverse productivamente en la sociedad actual, por la acción de la calidad de los servicios educativos y de esta realidad están perfectamente enterados los estudiantes.

Junto con esta tendencia hay un incremento de las agencias de control y evaluación educativa a través de mecanismos gestados desde organismos internacionales que propenden por realizar procesos evaluativos de calidad (Maldonado, 2006).

Como se observa este cambio de paradigma ha producido una gran cantidad de transformaciones en la educación en el mundo. Entre esos nuevos eventos educativos está la naciente relevancia de la evaluación como mecanismo de acceso a la realidad del aprendizaje estudiantil. Sin embargo, como los sistemas pedagógicos cambian y evolucionan adaptándose a las exigencias de la modernidad de la misma manera se empiezan a gestar nuevas formas de responder a esas exigencias; las nuevas tecnologías y los nuevos escenarios pedagógicos hacen que la creatividad y las maniobras de supervivencia académica florezcan con originales e inéditas estrategias y argumentos fraudulentos que retan la pericia del docente y pueden engañar a un sistema completo de evaluación.

En la Universidad Mariana se considera que la evaluación del rendimiento académico se está realizando por competencias y frente a esta realidad académica las

percepciones de los estudiantes son diversas; en primer lugar se observa esta tendencia como favorable, por cuanto es un sistema novedoso que brinda muchas oportunidades al estudiante.

En segundo lugar se afirma que el sistema de evaluación por competencias puede ser un camino errado por cuanto se fomenta el facilismo al permitirse tener muchas oportunidades para dar demostraciones de competencias y no dar la relevancia a los exámenes y el conocimiento teórico. La evaluación según los estudiantes debe ser más puntual y no dar oportunidades para que los estudiantes cometan fraudes o pasen los espacios académicos por la colaboración de sus compañeros.

En tercer lugar se afirma que dentro de la evaluación por competencias se observa la incidencia de factores personales que hacen que los docentes opten por posturas parcializadas en la evaluación y no se tiene realmente en cuenta el desempeño académico.

Además se afirma que no existe un verdadero conocimiento por parte de los estudiantes y docentes de como se debe realizar la evaluación por competencias y las estrategias que se están utilizando no tiene una verdadera estructura que responda al sistema de competencias como tal, lo cual genera confusión e incertidumbre tanto en docentes como estudiantes. Se rescata que la evaluación por competencias forma al ser desde una perspectiva integral, en la cual se valoran sus conocimientos, sus acciones y actitudes específicas.

En la Universidad Mariana los docentes utilizan diferentes estrategias para evaluar el componente cognitivo, aptitudinal y actitudinal: estudio de caso, trabajo de campo, resolución de problemas, mapas conceptuales, mente factos, cuises, exámenes tipo ECAES, organizadores previos, investigación de aula, revisión bibliográfica, ideogramas, control de lectura, trabajo en equipo, ejercicios de observación, seminario, talleres, exposiciones, socializaciones, socio-dramas, la autoevaluación, la heteroevaluación, la coevaluación, laboratorios, proyectos de vida, encuentros de valores, evidencia de actitudes, observación, disposición ante los proceso, puntualidad, asistencia, responsabilidad, participación, toma de decisiones, compromiso, hoja de trabajo.

Al realizar el análisis de las diferentes estrategias de cómo los docentes hacen la evaluación se puede contrastar que la propuesta de Gómez quien menciona básicamente tres metodologías para realizar trabajo por competencias, y se encontraran muchas coincidencias:

Estas estrategias son:

- Trabajo por proyectos: En el que a partir de una situación problema se desarrollan procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento, vinculados al mundo exterior, a la cotidianidad y al contexto.
- Resolución de problemas: Esta metodología permite hacer una activación, promoción y valoración de los procesos cognitivos cuando los problemas y tareas se diseñan creativamente. Los talleres y seminarios son un buen ejemplo de ello.
- Enseñanza para la comprensión.

Desde la perspectiva de Perkins, enfocar el proceso de aprendizaje hacia la comprensión implica organizar las imágenes y las representaciones en diferentes niveles para lograr la comprensión por parte de los estudiantes, consecuentemente ellos aprenden a comprender y, por consiguiente, logran conciencia de cómo ellos comprenden. Comprender es el proceso por el cual se asimilan las representaciones y se les otorga un significado. Existen diversas metodologías que propician los cinco niveles de comprensión dados por Perkins; Narrativo: cuando el estudiante presenta un relato o narración acerca del concepto. Lógico-cuantitativo: cuando el estudiante aborda el concepto mediante procesos deductivos o numéricos. Fundacional; se aborda el concepto epistemológicamente desde sus diferentes connotaciones. Estético: se da un abordaje del concepto desde la vivencia. Experimental: cuando la manipulación de datos y el control de variables generan cambios conceptuales, genera en el estudiante la capacidad propositiva y transformativa.

El desarrollo de las competencias al requerir de aprendizajes significativos, implica a los docentes a abordar los procesos cognitivos e intelectivos de manera individual dentro del proceso de formación del estudiante, sin ello no se podría lograr los niveles de comprensión

que el estudiante necesita de los procesos que se dan dentro del aprendizaje.

Ante las diferentes perspectivas, el abordaje del contexto se constituye en un punto de discusión, pues si el contexto como el saber disciplinar la evaluación se realiza en el marco de las disciplinas, como hace el ICFES. Por otra parte el contexto asumido como el entorno cultural, en el que se da la puesta en escena del sujeto, no ofrece un panorama tan claro en el momento de determinar un esquema de evaluación debido a la complejidad misma de los contextos.

En este sentido, si la formación por competencias aborda la dimensión del ser en el proceso de aprendizaje, en una evaluación por competencias cognitivas como las que realiza el ICFES ¿Cómo se refleja la dimensión del ser en dicha evaluación? Si la evaluación por competencias es una evaluación de procesos y no únicamente de resultados ¿No constituyen los ECAES en una evaluación de resultados, tal como lo hace un modelo tradicional?

Seguirán reluciendo algunas incoherencias que constituirán un obstáculo para aquellos que pretendan abordarlas, y serán objeto de un extenso debate que apenas comienza.

La evaluación del rendimiento escolar tiene objetivos diferentes que van desde conocer el aprendizaje de un estudiante, hasta establecer estándares de rendimiento; sin embargo, existen unos puntos o propósitos comunes:

- La colaboración es esencial para aplicar múltiples perspectivas en cada indagación concreta.
- Se va más allá de las notas y las evaluaciones de los trabajos, para hacer análisis que ayuden a los docentes a entender el aprendizaje de los alumnos y sus propias prácticas pedagógicas.
- Los participantes establecen de común acuerdo el sistema y las normas para realizar la investigación.

Teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes que se presentan en el aula de clase es importante encontrar medios para que independientemente de la diversidad los estudiantes puedan alcanzar el mismo nivel de competencias. Frente a ese desafío, los docentes no sólo tienen que conocer la diversidad de las

experiencias y las percepciones de sus alumnos, sino que deben ser capaces de usar ese conocimiento para proponer actividades didácticas que satisfagan necesidades diferentes.

Dentro de las estrategias que mencionan los docentes de la Universidad Mariana para la realización de la evaluación también están: autovaloración, covaloración y heterovaloración, como procesos interdependientes. En la autovaloración, cada persona valora la formación de sus competencias en referencia con los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas. En la covaloración los estudiantes valoran entre sí sus competencias de acuerdo con unos criterios previamente definidos y en la heterovaloración la persona hace una valoración de las competencias de otra, teniendo en cuenta los logros y los aspectos por mejorar de acuerdo con unos parámetros previamente acordados.

Para un buen manejo de las estrategias se hace necesario y perentorio preparar, capacitar al estudiante y al docente con el propósito de pensar y concertar acerca de las estrategias que se vayan a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hoy por competencias. Usualmente sucede que los trabajos, reseñas, redacciones, dibujos, y otros trabajos que los estudiantes realizan no siempre son calificados, entregados y devueltos. Los trabajos de los estudiantes pueden consistir en un producto o en un proceso: un activo debate en el aula o una disertación individual ante el docente pueden constituir una muestra del trabajo de un alumno es decir, del alumno trabajando. Desde luego, cualquier trabajo realizado por los estudiantes puede servirle al docente para investigar y aprender, pero la índole del trabajo determina la calidad de la indagación. Los productos de tareas que son complejas, que requieren destreza de resolver problemas, que son significativas para los alumnos y que demandan un esfuerzo sostenido (Duckworth, 1996; Newmann, Secada y Wehlage, 1995; Resnick, 1987), serán más provechosos para la observación y el análisis.

Se evidencia que a pesar de ser diversa la gama de posibilidades evaluativas mencionadas por los docentes existen algunas técnicas e instrumentos adicionales para la valoración de las competencias, un ejemplo de ello son los portafolios de valoración, como una de las técnicas fundamentales, como explican King y Campbell-Allan que le brindan al docente un caudal de tra-

bajos escolares para examinar, analizar y reflexionar, en estos portafolios, la selección de materiales, o los materiales, a examinar es un aspecto de suma importancia.

Los portafolios son vehículos para un tipo diferente de evaluación: la reflexión de los alumnos de su propio trabajo, la reflexión del docente del el trabajo de los alumnos, y la reflexión del docente de su propia labor. El portafolio es un registro de todas y cada una de las actividades. Los portafolios permiten ver a los estudiantes a través de un lente distinto, utilizar los trabajos escolares para planear las siguientes acciones didácticas, adquirir un mayor conocimiento de las experiencias previas de los estudiantes y de sus perspectivas para el próximo año, diagnosticar las aptitudes de los estudiantes, evaluar la práctica docente y comprobar el efecto de la repleción de los alumnos en el aprendizaje. De igual manera la observación y el registro de la conducta y del trabajo de los estudiantes constituyen, desde hace tiempo, una estrategia empleada por los maestros de niños pequeños a efectos de obtener la información necesaria para lograr estos objetivos (Cohen, Stern y Balaban, 1997). La observación es un instrumento diagnóstico que permite documentar actividades realizadas en el aula y muestras de trabajos escolares; recomendar estrategias para satisfacer las necesidades de los alumnos y fomentar sus aptitudes, e intercambias ideas y percepciones con los estudiantes.

Al ofrecer un medio de examinar los trabajos de los estudiantes en contextos naturales y durante periodos prolongados se revelan muchos tipos de destrezas y conocimientos de los estudiantes, que se manifiestan de diversas maneras. Esta información no sólo ayuda a los docentes a mantenerse al tanto de lo que saben y pueden hacer los estudiantes, sino que también revela mucho de los diferentes métodos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Así mismo se puede tomar como una estrategia de evaluación a los protocolos que comparten con la observación algunas características importantes:

- Son facilitados. El facilitador puede ser interno o externo al aula.
- Son estructurados. Se asigna un tiempo determinado para efectuar diferentes actividades y para que distintos participantes hablen y escuchen.

-
- Todos los que interviene comparten ciertas normas de participación, como por ejemplo, el respeto por el alumno cuyo trabajo se examina.

La estructura del protocolo fomenta un tipo de conversación que permite a todos los participantes transmitir sus puntos de vista del trabajo. Los protocolos les dan a los maestros la oportunidad de recibir comentarios y críticas útiles de su trabajo. Les permite examinar y analizar las tareas que asignan y los estándares que proponen para los trabajos escolares a la luz de lo que realmente hacen los estudiantes en sus trabajos.

Los protocolos escolares destinados a observar atentamente los trabajos escolares contribuyen a fomentar el respeto de los docentes por las aptitudes y los logros de sus estudiantes. Hawkins sostiene que el verdadero respeto sólo es posible cuando los docentes tiene la oportunidad de ver a un niño conectarse con el mundo de maneras que revelan lo que es singular e individual en las ideas de ese niño y en su actitud frente al mundo. Importante como es que los docentes respeten lo que hacen los alumnos, aún más relevantes es convencer a los alumnos mismos de que sus trabajos tienen valor, por que son ellos, en última instancia, quienes deciden cuanto empeño pondrán en sus estudios y que objetivos trataran de alcanzar

Existen otros instrumentos adicionales que sirven para la valoración como son: los cuestionarios de preguntas abiertas, pruebas de conocimiento (tipo test), pruebas de competencias cognitivas, listas de cotejo y escala de valoración. Todas estas técnicas e instrumentos, según Sergio Tobón, tienen su descripción, metodología y recomendaciones para su empleo.

Específicamente se pueden mencionar algunas estrategias para valorar cada uno de los componentes de los valores, actitudes y normas: Orientar a los estudiantes para que ellos mismos se autovaloren en cómo están con respecto a los valores, las actitudes y las normas definidas para un determinado elemento de competencia. Para ello pueden emplearse cuestionarios de preguntas abiertas y pruebas cuantitativas estandarizadas creadas para tal efecto. Un reto para afrontar es sensibilizar a los estudiantes para que sean sinceros en sus respuestas con el fin de poderles brindar un apoyo pertinente.

Complementariamente a lo anterior, valorar los instrumentos y estrategias afectivo-motivacionales de los estudiantes observando sus comportamientos en actividades concretas y realizar anotaciones al respecto. Esto puede apoyarse en herramientas tales como la lista de cotejo y las escalas de valoración, las cuales posibilitan un registro más confiable y objetivo de la información. Se recomienda realizar actividades que posibiliten a los estudiantes la emergencia de emociones y actitudes, con el fin de determinar cómo son estas y, a la vez, cómo son manejadas. Al respecto, son de utilidad estrategias docentes tales como los socio-dramas y las representaciones escénicas.

Valoración del saber conocer; es decir, los conocimientos factuales, nocionales, conceptos y categorías se recomienda el uso de pruebas de conocimiento tipo test (falso-verdadero, opción múltiple, etc.), por cuanto se trata de comprobar si la persona tiene los conocimientos mínimos requeridos. Con respecto a los instrumentos cognitivos, los procedimientos de valoración son diferentes. En este ámbito debe buscarse que los estudiantes definan de manera intensiva el tipo de instrumento que se trate. Por ejemplo, si se pretende valorar el concepto de *caída libre* en física, lo ideal es que los estudiantes expongan la estructura central de éste y sus diferencias con respecto a otros conceptos.

Es importante sugerirles a los estudiantes que no repitan de forma literal la definición de los conceptos, sino invitarlos a parafrasear (dar cuenta de algo con las propias palabras). Así mismo, es de fundamental importancia que los estudiantes posean estrategias cognitivas con el fin de dar cuenta de la organización y estructura de los instrumentos cognitivos, aspecto este en el cual son de utilidad los *mentefactos* (Zubiría, 1998), los *mapas conceptuales* (Novak y Gowin, 1998) y la *cartografía conceptual* (Tobón y Fernández, 2003).

Finalmente, los instrumentos cognitivos y las habilidades de pensamiento pueden valorarse mediante la realización de ensayos, artículos, monografías, informes breves y resúmenes, en los que se determine cómo los estudiantes usan tales instrumentos y habilidades, y los relacionan entre sí. Los procedimientos deben valorarse teniendo en cuenta la manera como se ejecutan y se ponen en acción acorde con determinadas actividades (Coll y Valls, 1992). Al respecto, la técnica fundamental por emplear es la prueba de ejecución complementada con otras estrategias tales como la observación, las listas

de chequeo y las escalas. Para valorar los procedimientos debe partirse de criterios claros y objetivos, en los cuales se recomienda tener en cuenta: 1. La comprensión del tipo de actividades y problemas en los cuales se aplica el procedimiento; 2. El entendimiento y la conciencia de los pasos que implican ejecutar el procedimiento; 3. La realización de los pasos de acuerdo con parámetros convencionales del área; 4. El uso funcional y flexible del procedimiento; 5. La corrección de errores durante el desempeño del procedimiento; y 6. La eficiencia y la eficacia en el empleo del procedimiento.

La finalidad de la evaluación de los desempeños académicos responden la pregunta del ¿Por qué evaluar? y ¿Para qué evaluar? La evaluación de los procesos formativos implementados en un currículo sigue siendo uno de los aspectos más problemáticos, debido a la incoherencia establecida entre los procesos evaluativos y las estrategias pedagógicas y didácticas implementadas para “educar integralmente”. Esta incoherencia denota la insuficiente fundamentación epistemológica y pedagógica que tienen los procesos evaluativos, no sólo en cuanto a las estrategias y a los instrumentos utilizados, sino en cuanto a las finalidades mismas de la evaluación que genera malestares en los educandos por las diversas tensiones experimentadas en los momentos evaluativos y también en los educadores por la desmesurada energía y tiempo que demandan las distintas formas de evaluar⁶. La tarea evaluativa de procesos formativos se torna más compleja cuando se trata de evaluar el desarrollo de competencias.

Cuando se evalúan los productos y no los procesos pedagógicos y didácticos, cuando se enfatiza en la transmisión de los conocimientos y no en la construcción de los mismos, cuando el educando es pasivo y el protagonismo lo tienen el educador o los contenidos es cuando la evaluación por competencias es valorada como una imposición, una exigencia, un requisito que debe cumplirse obligatoriamente; la evaluación se convierte en un elemento extraño en el aprendizaje, es un aditamento eminentemente administrativo que complica la construcción autónoma del conocimiento y es un condicionamiento por parte de los educadores que utilizan la nota como mecanismo de poder que les otorga la autoridad para decidir quien “pasa” y quien no. En este contexto es válida y desestabilizadora la pregunta: ¿Las calificaciones son reflejo del conocimiento?

Pregunta que remite directamente al para qué y al por qué de la evaluación de competencias.

Un aspecto relevante que tiene el proceso educativo es la evaluación centrada en los resultados y como estrategia subjetiva de medición de conocimientos, constituyéndose en una “fuente de poder” en la medida en que produce heteroreferencia, entendida esta como la jerarquización de personas, habilidades y aptitudes en virtud de unos intereses propios y muchas veces camuflados en el currículo oculto. La evaluación centrada en contenidos genera un estatus que permite hacer diferencia entre los que respondieron adecuadamente las pruebas o exámenes y entre los que no aprobaron, independientemente de la confrontación con el aprendizaje y los procesos metacognitivos realizados en los escenarios de aprendizaje generados en los espacios académicos y en las actividades extracurriculares. Esto demanda esfuerzos formativos para fomentar espacios de democracia y participación en los procesos pedagógicos, aunque es necesario señalar que esta intencionalidad queda frustrada cuando a los estudiantes les interesa exclusivamente las cifras cuantitativas, según entrevista al grupo focal de docentes que afirma, “la evaluación cualitativa de los procesos (que hace énfasis en análisis e interpretación) es aceptada sólo si ayuda a subir la nota numérica”. En este sentido, muchos de los procesos democráticos se desconocen y se generan relaciones de poder que entorpecen la construcción del conocimiento y, por ende, afectan el sentido que tiene la evaluación formativa.

Somos parte de un contexto caracterizado por una cultura fundada en una racionalidad analítica que divide todo lo que toca, lo fragmenta, atomiza y todo gira alrededor de los contenidos, las asignaturas y las áreas; cada docente está concentrado en su saber; las relaciones con los demás miembros de la comunidad educativa giran alrededor de espacios académicos que se dictan o de los conocimientos que domina. En un ambiente y una cultura así descrita la evaluación se realiza para valorar conocimientos y genera una serie de fenómenos educativos evidenciados en:

⁶ DE ZUBIRIA, Samper Julián. Estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Editorial F.A.M. Bogotá, 1995.

- La heteroreferencia originada en las evaluaciones basadas en la norma y no en el criterio. Las “calificaciones” dan estatus, se establece diferencia entre los que están arriba, abajo o regular en conocimientos.
- Para los educadores se les dificulta hacer un proceso de seguimiento sin que el estudiante exija la nota numérica que le corresponde por el desarrollo de actividades dentro del espacio académico.
- Al estudiante le interesa exclusivamente las cifras cuantitativas y no las valoraciones cualitativas de su desempeño, la evaluación cualitativa es aceptada sólo si ayuda a subir la calificación numérica.
- El sistema de evaluación centra su atención en los resultados de las evaluaciones y no en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- No hay procesos de seguimiento a educandos que están mal académicamente.
- La evaluación es un aliciente para estudiar. Es una estrategia para juzgar, manipular y condenar antes que para ayudar a superar dificultades personales y académicas.
- Las evaluaciones son realizadas por los docentes únicamente para medir conocimientos. Al momento de calificar el docente sólo tiene en cuenta el cumplimiento en trabajos y actividades, no interesa conocer las razones que no permitieron cumplir las mismas.
- Algunos docentes atemorizan con las pruebas de evaluación.
- El problema de las evaluaciones está en que el educador valora desde lo que piensa o conoce y no desde el proceso de aprendizaje del estudiante.

Es precisamente esta realidad la que traza y fundamenta la necesidad de generar nuevas formas de evaluar los procesos académicos para que estos incidan en el mejoramiento del bienestar de los estudiantes desde los indicadores de una óptima relación educativa: acceso a niveles de desarrollo cognitivo superiores, desarrollo individual y colectivo, existencia de respeto, confianza, motivación, oportunidades para aportar, constante crecimiento académico y social, identificación institucional y atención institucional.

La evaluación, así entendida, se observa como una utopía, pues para llevarse plenamente a cabo se debe contar con las condiciones de formación profesoral, con las condiciones administrativas para que el proceso sea pertinente y con la autonomía y autogestión

del conocimiento por parte del educando para que se convierta en sujeto del proceso y no en destinatario pasivo de la acción educativa. La evaluación debe propiciar esta transformación y a través de ella se puede posibilitar para los estudiantes oportunidades para el aprendizaje activo y significativo en donde los estudiantes sean capaces de demostrar habilidad para usar sus conocimientos y destrezas. De igual manera es la evaluación la que permite la innovación de variados ambientes de aprendizaje que permitan sacar al conocimiento de la cárcel de las aulas y trasladarlo a todos los ámbitos de la universidad y de la sociedad misma, para lo cual es necesario desarrollar las actividades extracurriculares como escenarios válidos y validadores del conocimiento construido.

La evaluación por competencias requiere una nueva visión y actitud por parte del educador que lo cualifique y lo capacite como acompañante de un proceso, el proceso educativo en el que el estudiante pone en juego sus desempeños para lograr el desarrollo de competencias que le permitan afrontar debidamente los desafíos del entorno actual.

Con respecto a la finalidad de la evaluación existe una discordancia entre la percepción que tienen los docentes y los estudiantes. Para los primeros la evaluación se hace para establecer logros y dificultades en el proceso formativo mientras que para los estudiantes la evaluación está encaminada a seleccionar los estudiantes que pasan de los que no, estas contradicciones revelan y reflejan una importante carga de subjetividad que origina diversidad de opiniones y muchas veces, ausencia de consensos, lo que da lugar a malas interpretaciones de la intención, el producto y los efectos en el ambiente universitario de la práctica evaluativa por competencias.

Para Sergio Tobón, la evaluación de competencias y por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes⁷. Esto tiene como consecuencia importantes cambios en la evaluación tradicional, pues en este

⁷ TOBON, Sergio. Formación basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. ECOE ediciones. Bogotá 2005

nuevo enfoque de evaluación los estudiantes deben tener mucha claridad del para qué, para quién, por qué y cómo es la evaluación, o sino está no va a tener la significación necesaria para contribuir a formar profesionales idóneos. Es así como la evaluación debe plantearse mediante tareas y problemas lo más reales posibles, que impliquen curiosidad y reto. La evaluación por competencias se debe hacer porque permite una evaluación integral desde la cual se determina el proceso general de aprendizaje del estudiante.

La primera implicación curricular de la evaluación por competencias es la revisión de los propósitos de formación; esto lleva necesariamente a una evaluación de la pertinencia del mismo, y se constituye en el insumo requerido para replantear la organización de los contenidos del plan del estudio. Diseñar un currículo por competencias implica construirlo con núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas, currículo integrado, y se trabaja en procesos y no en contenidos. La evaluación por competencias debe hacerse porque es un medio de verificación e identificación de habilidades, destrezas, fortalezas y debilidades del estudiante plasmadas en la intencionalidad formativa de la Universidad y materializada en el currículo mediante el plan de estudios y operativizada por los distintos espacios académicos.

La evaluación por competencias sirve para comparar el perfil del estudiante con el perfil profesional propuesto por la universidad, a la vez que se evalúan las competencias desarrolladas en los estudiantes también se evalúa la pertinencia de la acción educativa para el contexto local en la medida en que se impacta a la sociedad mediante la acción transformadora de la realidad mediante el ejercicio profesional de los egresados esto exige procesos y habilidades superiores de pensamiento y acción enfocados al espacio real de los estudiantes, de forma interdisciplinaria que lleve a emprender auténticas soluciones para los problemas que afectan a los individuos y a los grupos de la región. La evaluación por competencias sirve para determinar el perfil competitivo del futuro profesional y su pertinencia en cuanto cumple con las exigencias de un contexto laboral productivo, en el cual la eficiencia y la eficacia son requisitos fundamentales. La Evaluación solo podrá constituirse en impulsadora de bienestar si sus reglas son claras, precisas, conocidas y aceptadas

por todos, si tienen flexibilidad y su énfasis se dirige al reforzamiento positivo, minimizando las medidas punitivas. La evaluación por competencias debe hacerse para obtener un indicador de la aplicación y apropiación del conocimiento. El docente desde su práctica pedagógica tiene la misión de brindar los elementos de juicio que al ser humano le permitan la construcción de su propio proyecto histórico, la búsqueda de identidad y originalidad ante el creciente pragmatismo que inunda nuestras relaciones humanas e influye determinantemente en lo que ocurre en la sociedad. La universidad debe manifestar un no rotundo a la contemplación estática y a la repetición ilustrada de los pensamientos y asumir la tarea de iluminar y orientar el cambio, transformando las mentes y los contextos ante la sociedad por el ejercicio de la misión educativa.

Para generar procesos de transformación individual, colectiva, del currículo y del entorno, la evaluación tendrá como finalidad la búsqueda inaplazable de la autonomía y la libertad de los educandos, porque sobre estas bases se construye el edificio de lo comunitario y ético. Sólo la conciencia de la autonomía produce en el ser humano un profundo respeto hacia sí mismo y hacia los demás que le da derecho a participar en el destino de su comunidad.

Es importante reconocer que el propósito de todo proceso educativo y evaluativo es generar comunidad y enseñar a trabajar en equipo, porque sólo así se puede cambiar la mentalidad individualista que lo inunda todo y solo así se puede reconocer que existe la verdad, pero su descubrimiento es paulatino, nadie posee la verdad todos nos acercamos a ella con un mayor o menor grado de acierto; sería inapropiado negar el aporte de los demás a la verdad, histórica y colectivamente construida. Evaluar por competencias y en competencias para los educadores es sinónimo de investigar la pertinencia y validez del currículo implementado para dar respuesta a las necesidades personales y comunitarias desde la educación como función social, así lo afirma Rafael Flórez Ochoa cuando dice que “ el profesor deja de ser un dictador de clase y se convierte en un ensayador de propuestas de enseñanza y de estrategias autorregulatorias que deben mostrar en la práctica si funcionan o no, si son eficaces al menos en el corto y mediano plazo, mediante que soporte y actividad reguladora del profesor quien propone y prueba, diseña y ensaya, invita y experimenta, coordina y propicia el trabajo autónomo

y autorregulado, para obtener y ponderar del conjunto de la experiencia pedagógica una información de retorno para el grupo actual y para los grupos que se le presenten en el futuro, enriqueciendo los patrones de solución de problemas relativos a la enseñanza, que le servirán para abordar nuevos problemas y nuevas experiencias propias y de otros profesores que deseen aprender de la experiencia y saber ajenos”⁸.

REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

- MORIN, Edgar. El pensamiento complejo: Antídoto para pensamientos únicos. Diálogos de Nelson Vallejo con Edgar Morín. En memorias del primer congreso internacional de pensamiento complejo. Bogotá, ICFES, 2000, Pág. 97.
- AGUIRRE, M., González, F., Romero, A. y otros. (1995). La evaluación escolar. Caldas: Fondo Resurgir-FES.
- ALLEN, D. (2000). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. Buenos Aires
- BOGOYA, D., TORRADO, María C., Competencias y proyecto pedagógico. Capítulo: Educar para el desarrollo de las competencias – Una propuesta para reflexionar. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2000.
- BOGOYA, D. (2006). Evaluación educativa en Colombia. Seminario Internacional de Evaluación. Cartagena de Indias, 16 y 17 de febrero de 2006. Bogotá: ICFES.
- DELORS, Jaques. La Educación encierra un tesoro. Santillana Ediciones, UNESCO. Madrid, 1996.
- DIAZ, F. Y HERNANDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México D.F., 1998.
- LAFRANCESCO V. GIOVANNI. Evaluación integral de aprendizajes. Taller. Universidad de Antioquia. Abril 29 y 30 de 2004.
- PÉREZ, A., Mc Donald, D. Y SACRISTÁN, J. (1993). La evaluación: su teoría y su práctica. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- TOBON, Sergio. Competencias, calidad y educación superior, magisterio. Bogotá, 2006.
- TOBON, Sergio. Formación basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. ECOE ediciones. Bogotá 2005.
- TOBON, Sergio. Las competencias en la educación superior. Edición Universidad Complutense. Madrid, 2006.
- TOBON T. Sergio. Lineamientos generales para implementar la evaluación de las competencias en la universidad de Chile. Documento Internet – 2007. p.1
- ZABALZA, M. Las competencias del profesorado Universitario. Narcea, Madrid, 2003.
- UNESCO. Nueva estrategia de la educación. Colección Magisterio. Buenos Aires. 1995
- CORREA, Cecilia. Aprender y enseñar en el siglo XXI. Colección aula abierta. Bogotá. 1999
- VILLADA OSORIO, Diego. Evaluación integral de los procesos educativos. Manizales. 1997
- DE ZUBIRIA SAMPER, Miguel. Tratado de pedagogía conceptual. Estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Editorial Alberto Merani. Bogotá. 1995
- DE ZUBIRIA SAMPER, Miguel. Tratado de pedagogía conceptual. Formación de valores y actitudes. Editorial Alberto Merani. Bogotá. 1995
- FLOREZ OCHOA, Rafael. Evaluación, pedagogía y cognición. Editorial Mac Graw Hill. 2002

⁸ FLOREZ OCHOA, Rafael. Evaluación, pedagogía y cognición. Editorial Mac Graw Hill. 2002

