

Evaluación y sus estrategias

Autor: Clara Ruth Vargas



Evaluación y sus estrategias / Clara Ruth Vargas Amaya / Bogotá D.C.,
Fundación Universitaria del Área Andina. 2017

978-958-8953-50-2

Catalogación en la fuente Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá).

© 2017. FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA
© 2017, PROGRAMA ESPECIALIZACION EN PEDAGOGIA Y DOCENCIA
© 2017, CLARA RUTH VARGAS AMAYA

Edición:

Fondo editorial Areandino

Fundación Universitaria del Área Andina

Calle 71 11-14, Bogotá D.C., Colombia

Tel.: (57-1) 7 42 19 64 ext. 1228

E-mail: publicaciones@areandina.edu.co

<http://www.areandina.edu.co>

Primera edición: octubre de 2017

Corrección de estilo, diagramación y edición: Dirección Nacional de Operaciones virtuales

Diseño y compilación electrónica: Dirección Nacional de Investigación

Hecho en Colombia

Made in Colombia

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.

Evaluación y sus estrategias

Autor: Clara Ruth Vargas



Índice

UNIDAD 1 El Concepto de evaluación

Introducción	6
Metodología	8
Mapa conceptual	10
Objetivos	11
Desarrollo temático	12

UNIDAD 2 La evaluación a través del tiempo

Introducción	26
Metodología	28
Objetivos	29
Desarrollo temático	30

UNIDAD 3 La evaluación frente a los desafíos del siglo XXI: Cómo implementar actividades evaluativas desde un enfoque formativo

Introducción	58
Metodología	59
Objetivos	60
Desarrollo temático	61

UNIDAD 4 El concepto de competencia y la evaluación a través de competencias

Introducción	86
Metodología	88
Objetivos	89
Desarrollo temático	90

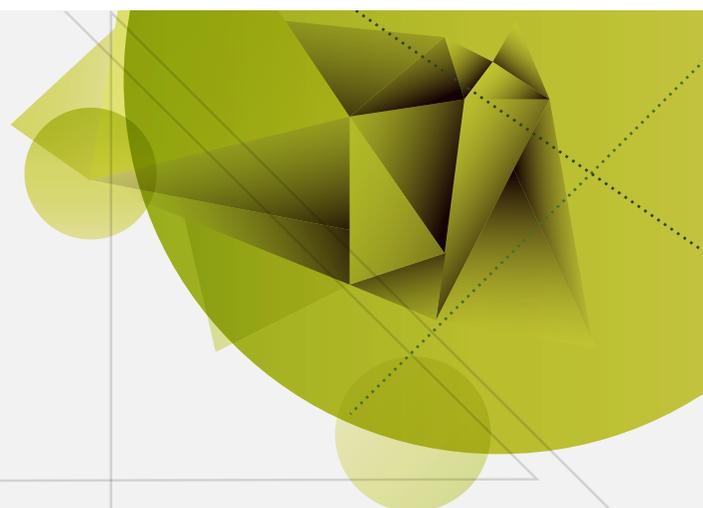
Bibliografía	109
--------------	-----

A large white number '1' is centered within a white circle. The circle is partially enclosed by a white line that forms a partial square frame. The background is a solid light green color.

1

Unidad 1

El Concepto de
evaluación



Evaluación y sus estrategias

Autor: Clara Ruth Vargas

Introducción

“Puesto que la evaluación supone reunir elementos que certifiquen los cambios de conducta de los estudiantes, todo testimonio válido acerca de las pautas que procuran los objetivos de la educación constituye un método idóneo de evaluación”

José Gimeno Sacristán

Algunos autores como (Santos, 2003) afirman que la evaluación es una actividad penetrada por dimensiones psicológicas, políticas y morales, y que por la forma en que se practica y los medios que se emplean, se podría deducir las concepciones que tiene el profesional que la ejerce sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal.

De lo anterior se derivan grandes discusiones sobre la pertinencia o la utilidad de los procesos de evaluación en el ámbito del sistema educativo, dado que existe disparidad de criterios entre si se trata de un proceso objetivo o subjetivo; si debe estar referida a criterios, principios o normas; si conviene o no la participación de los evaluados en su definición; si debe ser procesual o terminal; si debe ser compartida o individual; qué tipo de instrumentos se deben emplear (pruebas de ensayo, de elaboración, exámenes, entre otros); si el interés debe estar puesto en su fiabilidad y validez o por el contrario en los efectos sociales que de ella se derivan.

Estas discusiones y otras asociadas al tema, requieren dilucidar qué entendemos por evaluación. La presente unidad busca acercar al estudiante a una comprensión distinta de la evaluación, una concepción y práctica más comprensiva, que permita poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos; que posibilite una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes que permita una comprensión holística del fenómeno evaluado.

A través del desarrollo de la misma, trataremos de responder los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las concepciones de conocimiento y de aprendizaje que subyacen a las distintas prácticas evaluativas?

- ¿En qué consiste la evaluación educativa?
- ¿Qué similitudes y diferencias plantean diversos autores sobre la evaluación pedagógica?
- ¿Qué funciones cumple la evaluación y cuáles deben privilegiarse para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje?
- ¿Cómo integrar la evaluación con los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje?

La cartilla busca a partir del análisis de diversas propuestas teóricas que el estudiante esté en capacidad de reformular y mejorar sus prácticas evaluativas. Esto quiere decir que tiene un carácter teórico-práctico.

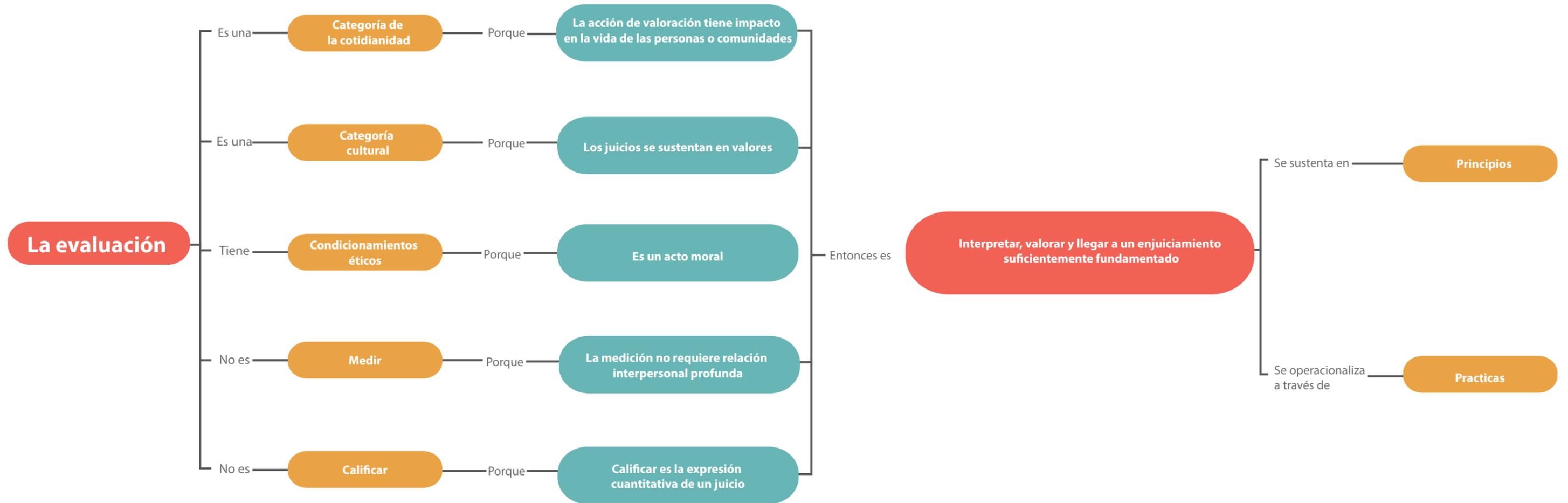
Mediante el abordaje de los contenidos previstos en esta unidad se espera contribuir a una nueva concepción y comprensión de la evaluación: pasando de un esquema de medir a un esquema en que la evaluación se convierte en el medio más importante para el aprendizaje; de una concepción de calificar a dialogar; de comparar y clasificar a diagnosticar; de seleccionar a comprender; de jerarquizar a comprobar; de atemorizar a explicar; de sancionar a mejorar; de acreditar a reorientar; de juzgar a motivar; de exigir a rectificar; de promocionar a contrastar; de acreditar a reflexionar.

Con este propósito, las recomendaciones metodológicas para el desarrollo de la unidad incluyen:

- Relacionar las lecturas y las preguntas orientadoras, con las prácticas evaluativas que se adelantan en los contextos reales.
- Profundizar sobre los aspectos en los que existe mayor confusión o dificultad. Para ello es útil comparar la evaluación previa y posterior.
- Analizar las preguntas que se plantean a lo largo de la unidad, evitando la impulsividad que lleva soluciones rápidas y poco argumentadas.
- Contrastar puntos de vista en las lecturas, videos y foros, buscando siempre comprender otras posturas.
- Hacer resúmenes, crear analogías, tomar notas, describir como se relaciona la información nueva con el conocimiento existente planteado en las lecturas recomendadas.
- Formularse otras preguntas que permitan ampliar las discusiones y profundizar sobre la temática.
- Manejar el tiempo de manera efectiva y cumplir cada actividad dentro de los plazos establecidos.
- Participar activamente en los foros y trabajar con uno o más compañeros para obtener retroalimentación.

- Leer con atención los textos resaltando definiciones, puntos clave, conclusiones, ejemplos.

Relacionar los contenidos de la unidad con el proyecto planteado, interrogándose por las concepciones de conocimiento, aprendizaje y evaluación que subyacen en las prácticas educativas de la Institución objeto de observación; las formas e instrumentos que se emplean para evaluar y las funciones que cumple.



Objetivos de aprendizaje / competencias

Objetivo general

Comprender la delimitación y alcances del concepto de evaluación educativa, diferenciando los enfoques y paradigmas existentes.

Objetivos específicos

Al finalizar esta unidad, el estudiante:

- Identifica las concepciones de conocimiento y de aprendizaje que subyacen a las distintas prácticas evaluativas.
- Identifica las funciones y cuáles deben privilegiarse para mejorar los procesos de enseñanza –aprendizaje.
- Propone alternativas para integrar la evaluación con los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje.

Preguntas Básicas:

- ¿Cuáles son las concepciones de conocimiento y de aprendizaje que subyacen a las distintas prácticas evaluativas?
- ¿En qué consiste la evaluación educativa?
- ¿Qué similitudes y diferencias plantean diversos autores sobre la Evaluación Pedagógica?
- ¿qué funciones cumple la evaluación y cuáles deben privilegiarse para mejorar los procesos de enseñanza –aprendizaje?
- ¿Cómo integrar la evaluación con los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje?

Delimitación del concepto

Frecuentemente en educación, se emplean los términos calificación, medición, valoración y evaluación como sinónimos, equivalentes, análogos o iguales, lo cual lleva a múltiples confusiones. Con el fin de partir de términos claros y precisos y no obstante, guardar cierta relación entre sí, se presentan algunas definiciones básicas, pues estos conceptos se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven.

Medir: es el proceso de comparar para determinar el grado o la capacidad,

profundidad, extensión y /o cuantificación de alguna característica asociada con un objeto o persona. Algunas definiciones desde la psicometría señalan la medición como “determinación cuantitativa de la posición relativa que toma un individuo en relación con una o más características psicológicas dentro de una población”, “el proceso de unir conceptos abstractos con indicadores empírico”, “el conjunto de recursos y procedimientos cuantitativos que intentan establecer relaciones entre conceptos abstractos (constructos) e indicadores empíricos”, “Medir es comparar una cantidad con su respectiva unidad, con el fin de averiguar cuántas veces la segunda está contenida en la primera.”

Desde este punto de vista, son características propias de la medición la fiabilidad, la puntualidad, la objetividad. La medición se basa en criterios estadísticos, es cuantitativa, no requiere relación interpersonal profunda.

Valorar: consiste en reconocer o estimar el valor, el mérito o las cualidades de una persona, situación o cosa. Es el grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite.

La valoración entonces es subjetiva, descriptiva, se basa en apreciaciones globales, suele referirse a la intensidad

con que se manifiesta determinada característica. Se basa en criterios culturales, es cualitativa, requiere la planificación y desarrollo de actividades que posibilitan al estudiante demostrar que es lo que comprende, cómo lo hace y puede hacer.

Desde el punto de vista etimológico, valoración viene de la palabra francesa *assesser*, que significa acompañar como juez asistente o guía. Desde el punto de vista educativo valorar es el proceso de recopilar información sobre los avances del estudiante y sobre su desempeño.

Evaluar: es obtener información rigurosa y sistemática para contar con datos acerca de un evento, persona o institución con el objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar lo evaluado.

Por lo tanto, evaluar es “interpretar, valorar y llegar a un enjuiciamiento suficientemente fundamentado” (Álvarez Méndez 1985) de una situación de enseñanza o de todo el proceso de aprendizaje. Evaluar es diagnosticar una situación para tomar decisiones sobre la misma, es decir, es un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica, “Proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente” (Casanova, 1999).

En este entendido, la evaluación requiere

contar con información proveniente de múltiples fuentes. Por un lado, implica la medición ya que cuando se evalúa se toman medidas, se registran datos y observaciones; por el otro, implica la valoración, pues se refiere a la comprensión de un fenómeno o situación específica en un contexto determinado.

De esta manera, el concepto de evaluación supera la medición. Esta cumple un papel funcional e instrumental dentro del proceso, pero la evaluación la trasciende. Ofrece información útil, que posibilita el juicio o valoración posterior en qué consiste la evaluación.

Así mismo, la evaluación debe tener presente la valoración, es decir, la consideración de valores de tipo social y de tipo educativo ya que la evaluación articula valores de los implicados y del contexto en que se desarrollan. Todo proceso evaluativo, está relacionado con los conocimientos, valores y actitudes de los involucrados en el proceso: evaluadores y evaluados, convirtiéndose en un proceso de carácter ético y cultural, que va más allá de la medición. Tal como lo establece (Torres, 2001), “cada acto de valoración dependiendo de los valores que entran en juego, tiene una particularidades y unos significados que lo diferencian de otros actos de valoración. Expresado de otra manera: cada acto de valoración muestra la impronta de los valores vividos por sus actores”.

Del anterior marco conceptual se deduce que la evaluación que aborda el presente módulo es de carácter comprensivo, no técnico. Es un proceso reflexivo que facilita la comprensión tanto del proceso de enseñanza como del proceso de aprendizaje. Desde esta dimensión crítica,

autores como (Sacristán, Pérez Gómez et al 1985) definen la evaluación como una instancia que “hace referencia a cualquier proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación”. Es un proceso de acción permanente, dinamizador e integral del acto educativo que permite valorar y comprender los progresos, transformaciones y los agentes que intervienen.

Finalmente **calificar** es una actividad muy puntual y restringida. La calificación es la expresión cualitativa (competente/no competente –suficiente/insuficiente – preparado/no preparado – idóneo/inadecuado – habilitado /no habilitado) o cuantitativa (10, 5, 1, etc.) del juicio derivado del ejercicio evaluativo que comporta tanto aspectos de medición como de valoración.

La evaluación como categoría de la cotidianidad

De acuerdo con (Torres Zambrano 1999) “la evaluación es una categoría permanentemente presente en la vida cotidiana”. Esto quiere decir que cuando decidimos que carro o casa comprar; que personas hacen parte de nuestra vida; que carrera o trabajo elegir, estamos haciendo juicios que nos permiten tomar decisiones. Por tanto, evaluar consiste en interpretar, valorar y llegar a un enjuiciamiento suficientemente fundamentado que nos

permita tomar una decisión y por cuanto estas acciones las realizamos todo el tiempo, la evaluación se convierte en una categoría cotidiana.

Los juicios que se hacen tienen relación con diversas dimensiones de las personas. Los juicios cotidianos dinamizan el acontecer vital de los actores involucrados en ellos. A raíz de una determinada valoración, de un determinado juicio, el rumbo de la vida de una persona puede cambiar.

Cuando hablamos de evaluación, sea cual sea el enfoque desde el que nos paremos estamos hablando de tres elementos: por un lado, está la información o los datos que recogemos; por otro, los juicios de valor que hacemos sobre dicha información y finalmente, la decisión o calificación que otorgamos derivada del juicio, es decir, la toma de decisiones. Desde el punto de vista educativo, la información hace referencia a la realidad educativa (información concreta sobre un curso o tema), el juicio de valor se realiza sobre un ideal educativo (objetivo, estándar, logro esperado) y la decisión normalmente tiene que ver con una calificación o certificación sobre la medida en que cumplimos o no con el estándar.

De esto se deduce que existen diversas evaluaciones: las que tienen que ver con resultados escolares, procesos de aprendizaje, procesos de enseñanza, formación y actualización de docentes, organización escolar, sistema educativo, programas, Instituciones, políticas educativas, entre otras.

Lo importante es preguntarnos como lo sugiere (Santos Guerra 2011): ¿A través de qué datos hacemos la valoración de las personas, los programas o las instituciones?

¿Qué información tenemos para formarnos una opinión sobre ellas? observamos lo que hacen, leemos lo que escriben, escuchamos a esas personas hablar de sí mismas y a otras que nos hablan sobre ellas. ¿Es rigurosa la conclusión que obtenemos después de pasar toda esa información por el filtro de nuestra subjetividad?

¿Qué conocemos de los demás? ¿A través de qué medios hemos obtenido esa información? ¿Qué calidad tienen esos datos? A pesar de la complejidad, forjamos fácil y rápidamente una imagen de los demás y actuamos conforme a ese diagnóstico apresurado. ¿Cuántas veces nos hemos equivocado al juzgar a una persona por solamente algunos indicios? Es más, muchas veces, el conocimiento no es directo. No hemos visto a esa persona, no nos ha dicho nada personalmente. Sólo tenemos noticias a través de terceros.

Todo el tiempo estamos elaborando juicios; los juicios son parte de la cotidianidad... ¿Qué tan cercanos a la realidad son nuestros juicios? ¿Qué tanto reflejan el fenómeno que evaluamos? ... la evaluación es una categoría de la cotidianidad.

La evaluación, como una categoría cultural

Los criterios, los estándares, los indicadores que establecemos y contra los cuales comparamos cuando elaboramos un juicio corresponden a construcciones afectadas por comportamientos instaurados, así como por valores y concepciones, no siempre explícitos. De esta manera, la evaluación se sustenta en los valores del patrocinador, del evaluador y en algunos casos, de los evaluados.

“La evaluación, por responder a valores, comporta una carga, un peso, un sentido. No hay evaluaciones neutras. Hay evaluaciones concretas, determinadas, con sentidos específicos, hechas por personas específicas y esto es válido para las evaluaciones y los juicios que ocurren tanto en el contexto de la vida cotidiana personal o comunitaria, como para las que ocurren en el contexto escolar” (Torres 1999).

Lo anterior conlleva preguntas importantes sobre la importancia que tiene la evaluación como una categoría cultural, dado que dependiendo del objeto de la misma y del contexto en que se inserta puede servir a diferentes propósitos otorgándole una dimensión dinámica en la que el juicio adquiere un sentido distinto dependiendo el contexto en que se ubique.

Al respecto, (PérezGómez y Sacristán Gimeno 1989), plantean que “a través de las prácticas variadas de evaluación escolar, apoyadas en exigencias no siempre pedagógicas y en valores no siempre defendibles, nada más y nada menos que se construyen categorías como las de rendimiento educativo, éxito y fracaso escolar del alumno, buenos y malos escolares, calidad de la enseñanza, progreso escolar, buen-mal profesor, buen centro escolar”.

La asunción de la evaluación como una categoría cultural y como realidad dinámica da significado a la calidad educativa y permite establecer que funciona o que no en determinado contexto, otorgando sentido a las prácticas. De aquí que el papel del evaluador consiste en facilitar la participación de todos (con sus concepciones, expectativas y valores), de manera que se efectúen intercambios

simbólicos derivados de la reflexión y la comprensión de la realidad; en ofrecer instrumentos pedagógicos de mayor potencialidad explicativa, que enriquezcan el debate y en provocar la reflexión sobre los mismos intercambios y sus consecuencias para el conocimiento y para la acción.

Difícilmente se creará un verdadero espacio de comprensión compartida si la evaluación es impuesta y con pretensión de neutralidad; si no tiene en cuenta los conocimientos, concepciones, intereses y preocupaciones vitales de los actores que de ella participan. La evaluación es parte del proceso educativo y como él, toca y estocada por fenómenos sociales, políticos, económicos.

La preocupación desmedida por la “objetividad” hace que se excluyan importantes aspectos culturales que enriquecen el aprendizaje. Por el contrario, valorar los resultados de aprendizaje implicar tratar a cada estudiante, grupo, programa e Institución de forma diferente, en función de sus características.

El desconocimiento de las dimensiones culturales, morales e ideológicas que implica la evaluación y la pretensión de la reducción de la misma a una serie de técnicas, conlleva a una problemática reduccionista de la misma. Al respecto, (Santos Guerra 1999) establece 20 paradojas de la evaluación del alumnado, a saber:

- Aunque la finalidad de la enseñanza es que los alumnos aprendan, la dinámica de las instituciones universitarias hacen que la evaluación se convierta en una estrategia para que los alumnos aprueben.
- A pesar de que la nota de corte para el ingreso en algunas especialidades es

alta, cuando existe fracaso en la primera evaluación se atribuye la causa a la mala preparación que han tenido los alumnos en los niveles anteriores.

- Aunque la teoría del aprendizaje centra su importancia en los procesos, la práctica de la evaluación focaliza su atención en los resultados.
- Aunque en el proceso de enseñanza/aprendizaje intervienen diversos estamentos y personas, el único sujeto evaluable del sistema universitario es el alumno.
- La evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Resulta paradójico que la evaluación potencie las funciones intelectuales menos ricas.
- Aunque los resultados no explican las causas del éxito o del fracaso, la institución entiende que el responsable de las malas calificaciones es el alumno.
- Aunque se teoriza sobre la importancia de la evaluación para la mejora del proceso de enseñanza, lo cierto es que se repiten de forma casi mecánica las prácticas sobre evaluación.
- A pesar de que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria es despertar y desarrollar el espíritu crítico, muchas evaluaciones consisten en la repetición de las ideas aprendidas del profesor o de autores recomendados.
- Aunque la organización de la Universidad ha de tender a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las condiciones organizativas (masificación, rutina, falta de estímulos...) dificulta la evaluación rigurosa y de calidad.
- Aunque las instituciones de formación de docentes hacen hincapié, teóricamente,

en la importancia de la evaluación cualitativa, las prácticas siguen instaladas en los modelos cuantitativos.

- Aunque muchos aprendizajes significativos tienen lugar en periodos de tiempo prolongados, la evaluación se realiza en un tiempo corto e igual para todos.
- Aunque la finalidad de la enseñanza es conseguir personas que mejoren la sociedad, la cultura de la evaluación genera competitividad entre los alumnos.
- Aunque resulta muy difícil eliminar la arbitrariedad de los procesos de corrección, la calificación tiene el carácter de inequívoca y de incontestable.
- Aunque la participación es un objetivo prioritario de la formación, los alumnos sólo intervienen en la evaluación a través de la realización de las pruebas.
- Aunque se insiste en la importancia del trabajo en grupo y del aprendizaje cooperativo, los procesos de evaluación son rabiosamente individuales.
- Aunque la Universidad investiga desde el cosmos en su conjunto hasta el más pequeño microorganismo, pocas veces centra su mirada sobre sus propias prácticas (en concreto, sobre la evaluación que se practica en sus aulas).
- Aunque la enseñanza universitaria debería encaminarse a la consecución de la racionalidad y de la justicia de la institución y a una transformación ética de la sociedad, la práctica de la evaluación constituye un ejercicio de poder indiscutido.
- Aunque la Universidad se caracteriza por el rigor científico y la exigencia de objetividad, en la evaluación se aplican

criterios cuya fijación y aplicación está cargada de arbitrariedad.

- Aunque se dice que hay que preparar a los alumnos para la Universidad, la práctica docente que se lleva a cabo en ella es de peor calidad que la de los niveles anteriores.
- Aunque los indicadores de rendimiento se consideran insuficientes para hacer la evaluación de las instituciones, éstos constituyen la piedra angular de la evaluación de las Universidades

Funciones de la evaluación

Dependiendo de la concepción de evaluación que se privilegie, esta cumple diferentes funciones. De acuerdo con (Pérez Gómez y Sacristán 1989), estas funciones pueden clasificarse de la siguiente manera:

- a. Definición de los significados pedagógicos y sociales (los juicios y resultados de la evaluación generan realidad y sirven para pensar, hablar, investigar, planificar y producir políticas en torno al tema).
- b. Funciones sociales (la acreditación del saber y de las formas de ser o de comportarse, expresan la posesión de un capital cultural y de los valores que se reconocen en una sociedad).
- c. Poder de control (la evaluación define el tipo de poder que se ejerce sobre los evaluados: autoritario –vertical- o democrático –horizontal-).
- d. Funciones pedagógicas:
 - Creadora del ambiente escolar (la evaluación impregna no solo las tareas escolares sino también los contenidos de aprendizaje y

la influencia de la cultura sobre el mismo).

- Diagnóstico (sirve para conocer el progreso de los estudiantes o de las instituciones sobre el aprendizaje, con el fin de intervenir sobre su mejora).
- Recurso para la individualización (permite la adaptación de la enseñanza a las condiciones del estudiante y a su ritmo de progreso, así como el tratamiento de dificultades particulares).
- Afianzamiento del aprendizaje (la evaluación tiene efectos sobre el proceso de seguir aprendiendo)
- Función orientadora (la evaluación es una guía para que los actores tomen decisiones adecuadas sobre la elección de cursos electivos, de estrategias para solucionar dificultades, de creación de hábitos de estudio, de trabajos o tareas apropiadas).
- Base de pronóstico (la labor diagnóstica es una guía para las percepciones que se elaboran sobre las personas y situaciones y para establecer las conductas que se adoptarán con miras a obtener los mejores resultados).
- Ponderación del currículo y socialización profesional (la evaluación con base en el conocimiento y comprensión permite tamizar los mejores contenidos, por eso constituye una práctica mediadora en el desarrollo curricular, expresándose a través de ella los valores e intereses de quienes determinan

los contenidos fundamentales. Así mismo, los docentes son afectados profesionalmente por las prácticas de evaluación dominantes y el tipo de conocimiento y aprendizaje que potencian).

- e. Funciones relacionadas con la organización escolar (con fundamento en la evaluación se eligen posibilidades de flexibilidad, integralidad, interdisciplinariedad, secuenciación, tiempos y recursos en la escuela).
- f. Proyección psicológica (la evaluación influye sobre el autoconcepto, la autonomía, la autorregulación, la motivación, las actitudes del estudiante, el manejo de la ansiedad y en la acentuación de conflictos o rasgos patológicos).
- g. Apoyo a la investigación (la evaluación permite ahondar sobre el conocimiento de la realidad educativa y el análisis de la calidad de los procesos implementados y permite al docente reflexionar sobre su práctica pedagógica).

Como puede observarse la evaluación conlleva una serie de funciones que dependen del contexto y la finalidad con que se empleen. Todo depende de los intereses particulares y de los valores a los cuales sirve. Tradicionalmente se han atribuido a la evaluación funciones como las de medir, calificar, verificar, comparar, clasificar, seleccionar, jerarquizar, sancionar, acreditar, juzgar, exigir, promocionar.

Desde la postura de la pedagogía crítica, -evaluación alternativa y con fines de cambio transformador-, la evaluación es fundamentalmente un medio de aprendizaje, para evaluados y evaluadores.

En este enfoque, la evaluación cumple muchas finalidades simultáneas: aprender, ilustrar, dialogar, diagnosticar, comprender, comprobar, explicar, mejorar, revelar, valorar, reorientar, motivar, rectificar, transformar, cambiar, contrastar, reflexionar, producir conocimiento, entre otras.

De lo que se trata es de potenciar las funciones que permitan mejorar el proceso evaluado a partir de un conocimiento profundo de la situación. En tal sentido, (Santos Guerra 2003) propone tener en cuenta doce principios que permiten el desarrollo de prácticas evaluativas sanas:

1. La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico. Es una categoría cotidiana y cultural.
2. La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado. Es una acción permanente.
3. Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo. Es una herramienta para la democracia.
4. La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo. Permite conocer el proceso y el resultado.
5. El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos. Tiene una finalidad de transformación y mejora.
6. Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos. Es un fenómeno complejo.
7. La evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Permite y acelera el aprendizaje.
8. El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador. Permite obtener información de diferente tipo.

9. Para evaluar hace falta tener un conocimiento especializado del proceso de enseñanza/aprendizaje. Es un fenómeno complejo.
10. La evaluación tiene que servir para el aprendizaje. Es una herramienta para aprender.
11. Es importante hacer metaevaluación, o lo que es lo mismo, evaluar las evaluaciones. Deben valorarse sus efectos.
12. La evaluación no debe ser un acto individualista sino colegiado. Fomenta la participación y el aprendizaje colectivo.

Tipos de evaluación

La evaluación puede clasificarse desde varios puntos de vista. Si se tiene en cuenta su finalidad o función, puede hablarse de evaluación diagnóstica, sumativa o formativa como lo propone Scriven; dependiendo del tipo de estándar norma a la que responde puede ser normativa, criterial o referida a objetivos; de acuerdo con el tiempo en que se realiza: inicial, de seguimiento o final, según el enfoque que subyace a la práctica y los instrumentos que emplea, puede ser cualitativa o cuantitativa y, dependiendo de quien la realiza puede hablarse de autoevaluación, co-evaluación o heteroevaluación.

Dado que el enfoque del módulo es desde la evaluación alternativa, toda práctica evaluativa independiente del enfoque, el momento o el estándar en que se fundamenta, es de carácter formativo. Esto es, constituye una plataforma de debate para mejorar la práctica educativa.

Otra clasificación de la evaluación es la

que puede referirse a una esfera particular del análisis (conocimientos, habilidades, comportamientos) u holística que abarca al estudiante, los programas o instituciones integralmente. Esta última es globalizadora abarca todas las dimensiones del objeto evaluado. En todos los casos, es deseable valorar la realidad en toda su complejidad, más allá de la fragmentación y parcialización de características como sucede en las prácticas tradicionales, que son siempre restrictivas y que no permiten la comprensión total de los fenómenos.

Según (Sacristán y Pérez 1989) “Lo que aprende no es la inteligencia sino seres inteligentes. Nisiquiera un abanico completo de pruebas diversas que se dirigiesen a diagnosticar por separado capacidades, condiciones de personalidad, sociabilidad, conocimientos y posesión de habilidades, podría darnos una imagen real de lo que es el alumno y cuál es su comportamiento en situaciones educativas naturales. Este conocimiento global requiere comunicación abierta con él, comprender sus problemas, circunstancias, su trabajo escolar. Aun en el caso de restringirnos a la evaluación del rendimiento en un área o asignatura, el conocimiento que pueda obtener el profesor de las pruebas formales o de los exámenes es insuficiente para tener acceso a los procesos de aprendizaje, comprender sus dificultades, las ideas previas que convendría tratar de modificar, las actitudes hacia la materia, los significados personales que atribuye a lo aprendido, etc”.

Los juicios se elaboran a partir de datos informales que se obtienen de manera puntual o a través de evaluaciones formales. De acuerdo con ello, la evaluación puede clasificarse en evaluación informal

y evaluación continua. La primera está más ligada a los planteamientos que quieren lograr una evaluación integrada normalmente en el proceso de enseñanza, y desarrollada a través de procedimientos informales.

La segunda, se refiere al carácter de proceso que implica la evaluación; vale la pena anotar que no se refiere a los períodos de corte reportados comúnmente por las instituciones educativas, consistentes en varias pruebas parciales sino a sistemas de información constante sobre el progreso del aprendizaje del estudiante y la consiguiente orientación al mismo. Dado que los procesos evaluados son complejos, tanto la evaluación informal, como la continua proveen información diagnóstica y progresiva sobre la manera en que se van logrando los propósitos pedagógicos

De acuerdo con el agente que realiza la evaluación se distinguen dos tipos de evaluación. La interna realizada por las personas que participan directamente de la experiencia educativa y la externa, realizada generalmente por el profesor o un experto. De acuerdo con este punto de vista se puede hablar de autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación.

La autoevaluación se realiza cuando el estudiante, el programa o la institución evalúan su propio desempeño. Esta evaluación comparte el aprendizaje como meta colectiva y personal, el conocimiento y la adecuada aplicación de los criterios de evaluación, un ambiente propicio y la disposición hacia la colaboración permanente en el logro de mejores aprendizajes.

La coevaluación, se refiere a las evaluaciones

realizadas entre estudiantes, programas o instituciones; es conveniente que éstos comprendan y apliquen los criterios de evaluación establecidos para la actividad o el producto que será objeto de evaluación, según sea el caso, de manera que realmente se cumpla la función de valorar los aprendizajes entre pares.

La heteroevaluación suele ser la más empleada por expertos o docentes para valorar los progresos y emitir juicios. En este tipo de evaluación los docentes o agentes externos deben comunicar los resultados obtenidos e indagar las causas de los que no fueron los esperados.

De lo que se trata desde el punto de vista formativo, es que la evaluación sea multidireccional y se fomente la participación de los implicados en el proceso. En nuestro medio predomina la evaluación externa (la que hace el profesor sobre los estudiantes, los jefes sobre los subordinados, los decanos o rectores sobre los profesores, las agencias acreditadores sobre programas e instituciones). Sobre este tema algunos autores como Michael Apple, Pérez Gómez o Gimeno Sacristán manifiestan que la decisión sobre qué aspectos de la calidad educativa de un país evaluar, debe ser justamente una discusión de país. De igual manera, la decisión sobre qué evaluar de la docencia es una discusión que deben dar los docentes y qué evaluar del aprendizaje debe ser una tarea conjunta de docentes y estudiantes.

No significa esto que la heteroevaluación por sí misma, tenga un componente negativo, sino que adquiere un carácter formativo en la medida que todos los integrantes y actores de la comunidad educativa realizan una reflexión constante para

integrar los procesos y los resultados a un contexto social, cultural y político que haga realidad la calidad educativa y contribuya a la formación de un proyecto político de nación. Para ampliar el tema ver la lectura **complementaria:** calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas de Ricardo León Gómez Yepes, recurso de apoyo del módulo.

¿Quién tiene que evaluar? Evaluaciones internas y externas

Tomado y adaptado de: (José Gimeno Sacristán G y Ángel, Pérez Gómez 1989). Comprender y transformar la enseñanza.

Una pregunta fundamental consiste en plantearse quien debe evaluar a los alumnos, considerando las diversas funciones que cumple ese rito. El problema puede parecer irrelevante en el tipo de práctica a la que estamos más acostumbrados, en donde la respuesta es obvia: los profesores evalúan a los alumnos dentro de sus clases y las calificaciones que asignan se plasman en sus registros en los expedientes que darán lugar a decidir el paso entre cursos, niveles y titulaciones finales. Esta práctica dominante se conoce como evaluación interna, porque se decide dentro del ámbito del centro escolar. Pero pueden existir y existen otras formas posibles.

1) La evaluación externa se caracteriza por ser realizada por personas que no están directamente ligadas con el objeto de la evaluación ni con los alumnos, con el objetivo de servir al diagnóstico de amplias muestras de sujetos o para seleccionarlos. Suelen centrarse en la comprobación de competencias muy delimitadas.

Puede ocurrir que los profesores enseñen

y den sus calificaciones relacionadas con su enseñanza, pero que la concesión de titulaciones o la superación de ciclos se determine a partir de pruebas no confeccionadas por ellos, sino por algún agente externo, que las aplica a alumnos de distintos centros en la misma situación.

Las evaluaciones internas, en tanto permiten o no la superación de cursos, ciclos y dan lugar a acreditaciones y títulos, adquieren un valor público de consecuencias sociales importantes. Desde esta óptica puede plantearse la alternativa de valorar del rendimiento que permite el paso entre enseñanza primaria y secundaria, por ejemplo, o entre esta última y la entrada en la universidad, tenga un carácter externo, es decir que lo realicen agentes distintos a los profesores para garantizar la igualdad entre los alumnos y entre los centros.

2) Puede preconizarse que los alumnos se evalúen entre ellos -la llamada **Co-evaluación**- en el trabajo en grupos o en experiencias de cogestión en el aula. Ciertas cualidades sociales, el esfuerzo o la colaboración prestada a un trabajo conjunto los conocen mejor ellos que los profesores.

3) Por conveniencia pedagógica se recomienda en ciertos casos que el alumno se evalúe a sí mismo -**autoevaluación**- como vía de responsabilizarle en su propio proceso de aprendizaje o porque se pretenda evaluar algún aspecto que sólo él puede conocer.

Cuando un proceso de enseñanza está muy estructurado, indicados los pasos que seguir, clarificadas las tareas que realizar y precisados los contenidos que asimilar, el mismo alumno puede controlar su progreso. Por lo general estas opciones “democráticas”

de evaluación se suelen ligar a la apreciación de cualidades personales y sociales más que a los rendimientos considerados más sustanciales: los académicos, a no ser que se trate de materiales muy estructurados de enseñanza, como es el caso, entre otros, de la enseñanza programada.

La evaluación externa encaminada a dar la acreditación o títulos a los alumnos, conocida también como exámenes públicos (pruebas saber, pruebas pisa, saber pro), imperante en varios sistemas educativos, es una forma de control sobre el currículo que se imparte que quita la exclusividad de la evaluación de alumnos a los profesores, restándoles autonomía en el diseño y realización de su práctica. Las formas de hacerlo varían de unos sistemas educativos a otros.

Entre nosotros se le ejemplo de que disponemos para entender esta práctica, lo proporcionan las pruebas de selectividad para entrar en la Universidad. Allí donde existen exámenes públicos la controversia se hace presente, pues se trata de un sistema de control asentado en razones contradictorias. Que la promoción de los alumnos o la capacidad de dar títulos quede sólo en manos de los profesores plantea el problema de dejar únicamente a éstos el establecimiento de lo que es o no nivel de rendimiento aceptable. Una norma que fluctúa de unos docentes a otros, entre centros, entre zonas o regiones, diferente en la enseñanza pública respecto de la privada. La norma externa se presenta como la garantía de ser un patrón que marcaría un nivel único, idéntico para todos, al servicio de la igualdad de oportunidades. En sistemas descentralizados de gestión del sistema educativo, como es nuestro caso, la evaluación externa podría cumplir funciones

de equiparación de niveles y exigencias en los territorios gobernados por distintas administraciones. A estos argumentos sociales y políticos de igualación se suma la preocupación técnica de lograr más objetividad en todos los procesos de evaluación, proporcionando baremos de medida o diagnóstico iguales para todos.

Existen otras razones políticas de diferente signo para esa práctica. Es evidente que con el examen externo, que suelen ponerlo agencias ligadas a la administración educativa, lo que se hace es obligar al cumplimiento del currículo establecido, que de otra forma queda siempre a merced de las interpretaciones del profesor. Es una medida de control eficaz que no garantizan las prescripciones curriculares ni la vigilancia de los materiales didácticos, que siempre dejan, al fin y al cabo, libre al profesor en la privacidad de sus aulas. En una sociedad meritocrática, por otro lado, la competición requiere alguna constatación por parte de “jueces competentes” de cómo transcurre la carrera de los individuos, y ésta es también función de los exámenes públicos externos.

Guiados por políticas de corte conservador, con restricción presupuestaria y regresa a los ‘valores educativos fundamentales’, se detecta en muchos países una tendencia a señalar a las escuelas los rendimientos básicos y las habilidades fundamentales que han de lograr en sus alumnos. La preocupación por la calidad, entendida como logro de unos objetivos básicos, lleva a incrementar los controles sobre la práctica educativa; lo que se logra por dos caminos, que en determinados sistemas educativos son complementadas: la precisión de objetivos y contenidas en las directivas que regulan los currículos y a través de las

evaluaciones externas.

En los sistemas educativos que poseen esas evaluaciones externas se levantan movimientos y posiciones críticas hacia un procedimiento que hace a los docentes más dependientes de la ordenación externa, restándoles autonomía profesional. Por otro lado, tiene importantes consecuencias educativas negativas.

Cualquier evaluación que se haga desde fuera, pretendiendo fijarse en lo básico, acaba ocupándose inevitablemente de aprendizajes relacionados con objetivos curriculares empobrecidos, aunque sólo sea por el hecho de que son los más fáciles de comprobar y medir. Otras metas como el desarrollo de actitudes, destrezas y procesos educativos menos fáciles de constatar por el evaluador externo quedarán relegadas.

Proyecto de fin de curso

El proyecto de fin de curso consiste en una propuesta que elabora el estudiante encaminada a describir, interpretar y valorar críticamente las concepciones y métodos utilizados para la evaluación del aprendizaje en una institución educativa particular (preferiblemente a la que se encuentra vinculado laboralmente), para comprender sus implicaciones pedagógicas y administrativas y establecer acciones de mejora.

Las conclusiones resultantes, permiten por un lado, afianzar y poner en práctica los conocimientos abordados en el módulo y por el otro, involucrar los valores y propósitos establecidos en el PEI, además de los elementos propios del contexto económico, histórico y socio político y constituir la evaluación como elemento

transformador de la realidad.

En términos generales, la propuesta consta de tres entregas descritas en el formato de guía del proyecto.

En esta unidad el estudiante avanzará en la delimitación del problema en una Institución concreta en la que identificará las concepciones y prácticas evaluativas.

2

Unidad 2

La evaluación a
través del tiempo



Evaluación y sus estrategias

Autor: Clara Ruth Vargas

Introducción

“Al situarnos frente al tema de la evaluación, una de las primeras cuestiones que debemos plantearnos es el sentido que tiene la propia evaluación educativa. Las urgencias llevan con demasiada frecuencia a preguntar cómo hacerla, antes de averiguar o de reflexionar sobre el porqué y el para qué de la misma”.

Juan Manuel Álvarez Méndez

En términos generales pueden establecerse dos paradigmas desde los que se aborda la evaluación: el paradigma de la racionalidad técnica y el paradigma de la racionalidad crítica. El primero guarda relación con una visión positivista del conocimiento y se respalda por el método científico, cuya finalidad es la búsqueda de lo verdadero. El segundo, tiene que ver con la explicación y comprensión de fenómenos, se fundamenta en las ciencias humanas y sociales, y su propósito es perseguir lo bueno y lo bello. La racionalidad técnica se enfoca hacia visión cuantitativa del aprendizaje; la racionalidad práctica y crítica con el uso de métodos cualitativos, aunque no descarta los primeros.

En la práctica, los defensores de una postura, desprecian a los de la otra como portadores de un saber inútil o irrelevante. En la presente unidad, más allá de las definiciones que existen en torno al término de la evaluación, se señalan una serie de rasgos que caracterizan diferentes modelos evaluativos en uno y otro, con los cuales el estudiante se familiarizará a fin de elegir, aquellos que mayores aportes brinden a la comprensión y mejora del proceso educativo.

El modelo tradicional de evaluación (proveniente del paradigma técnico) predominante en nuestra práctica no ha contribuido a mejorar la calidad del sistema ya que da preponderancia a los resultados olvidando el proceso educativo y desconoce al sujeto/programa/institución de manera holística y justifica las prácticas escolares tradicionales; razón por la cual es necesario avanzar hacia nuevas formas de entender los procesos de aprendizaje y su evaluación.

Los modelos presentados hacen referencia a la evaluación educativa como una categoría que no solo se aplica al aprendizaje de los estudiantes, sino que también abarca otros objetos como la docencia, los programas o las Instituciones. Desde este punto de vista, la evaluación debe permitir la adaptación de los procesos evaluativos a las características contextuales, detectar sus puntos débiles y fuertes para el auto perfeccionamiento. No puede ser reducida a una simple cuestión metodológica o “técnica” educativa, ya que como se analizó en la primera unidad, su incidencia excede lo pedagógico y trasciende sobre lo social.

Por lo tanto, la evaluación gana sentido cuando es el resultante del conjunto de relaciones entre los propósitos, los métodos, el modelo pedagógico, los estudiantes, la sociedad, el docente, entre otros, cumpliendo así una función formativa, democrática y participativa de todos los actores que intervienen en este proceso contribuyendo a la modificación de las estrategias que aplica y redundando en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

Mediante el abordaje de los contenidos previstos en esta unidad se espera contribuir a esta nueva concepción y comprensión de la evaluación: pasando de un modelo de medición de objetivos a uno alternativo en que la evaluación sea el medio más importante para el aprendizaje de personas, programas e Instituciones.

La cartilla permite un recorrido histórico por diferentes modelos evaluativos circunscritos en los dos paradigmas existentes. Mediante el abordaje de los contenidos previstos en esta unidad se espera contribuir a que los estudiantes adopten conocimientos y prácticas relacionadas con la evaluación para el mejoramiento de la calidad educativa.

Con este propósito, las recomendaciones metodológicas para el desarrollo de la unidad incluyen:

- Realizar una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica de los textos incluidos en el módulo, los recomendados para ampliar la información y de otros que el estudiante pueda consultar relacionados con los modelos evaluativos.
- Reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído, con base al conocimiento y comprensión que se tenga sobre el tema.
- Relacionar los diferentes modelos con las prácticas evaluativas que se adelantan en los contextos reales. Muchos de ellos, aunque antiguos, siguen vigentes en nuestro medio. De aquí que es importante subrayar las ideas fundamentales de cada uno, elaborar resúmenes, proponer ejemplos o esquemas que permitan comprenderlos a profundidad. También es útil crear categorías o aspectos fundamentales que permitan la comparación entre modelos.
- Formularse preguntas que permitan ampliar las discusiones y profundizar sobre la temática.
- Profundizar sobre los aspectos en los que existe mayor confusión o dificultad. Para ello es útil comparar la evaluación previa y posterior.
- Contrastar puntos de vista en las lecturas, videos y foros, buscando siempre comprender otras posturas.
- Manejar el tiempo de manera efectiva y cumplir cada actividad dentro de los plazos establecidos.
- Participar activamente en el foro y trabajar con uno o más compañeros para obtener retroalimentación.
- Relacionar los contenidos de la unidad con el proyecto planteado, interrogándose por el paradigma y modelo evaluativo que orienta la práctica evaluativa la Institución objeto de observación, así como las fortalezas y debilidades derivadas de la aplicación de dicho enfoque.

Objetivos de aprendizaje / competencias

Objetivo general:

Abordar un proceso de evaluación en concordancia con el contexto en el que se desenvuelve su práctica y teniendo en cuenta su diversidad de modelos.

Objetivos específicos:

Al finalizar esta unidad, el estudiante:

- Diferenciará los modelos que corresponden a los paradigmas técnico instrumental y práctico crítico que orientan la evaluación educativa.
- Comprenderá los elementos y características requeridos para la implementación de un proceso evaluativo alternativo en las instituciones educativas.
- Analizará los modelos existentes para la autoevaluación y acreditación de programas y establecerá propuestas para que la evaluación se constituya en una estrategia útil y necesaria para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Preguntas básicas:

- ¿Cuáles son las características que diferencian diversos modelos y enfoques de evaluación?
- ¿Qué tipo de enfoques predominan en el contexto educativo colombiano?
- ¿Qué elementos desde el enfoque alternativo y crítico, están aún por construir en la práctica profesional docente y en el contexto inmediato de los estudiantes?
- ¿Cuáles serían las condiciones esenciales que han de tenerse en cuenta para desarrollar verdaderos procesos de evaluación de instituciones y programas?

Paradigmas predominantes en el campo de la evaluación

En términos generales pueden establecerse dos paradigmas desde los que se aborda la evaluación: el paradigma de la racionalidad técnica y el paradigma de la racionalidad crítica.

Desde el primero, -la racionalidad técnica-, enmarcada desde el positivismo, la evaluación se concibe como un ejercicio autocrático, que coloca a los agentes evaluadores en una relación de poder favorable, por la posibilidad de someter a los sujetos evaluados a una relación

desfavorable, caracterizada por el desconocimiento y sometimiento a los instrumentos y a la información manipulada por los primeros (Niño & Perafán 2006). Dentro de este paradigma se pueden mencionar la “evaluación por objetivos”, la “evaluación como juicios de valor o determinación de méritos” y la “evaluación para la toma de decisiones”.

En este paradigma, la función de la evaluación es la de vigilar y controlar que las acciones de los otros sean encauzadas. Se evalúa para recoger información desde la cual se puedan tomar decisiones para corregir el proceso, pero fundamentalmente se evalúa para asegurar el cumplimiento de los objetivos. Evaluar es medir, calificar, corregir. El ejercicio evaluativo está centrado en el resultado o logro de objetivos en el marco de criterios de eficacia, eficiencia, rentabilidad. El evaluador busca la neutralidad y objetividad, siendo el examen y los test, la única fuente de información.

Desde la postura de la racionalidad técnica el evaluador es un experto en la aplicación de pruebas objetivas para medir el cumplimiento de objetivos, propósitos o situaciones a través de un cúmulo de información. En consecuencia, el evaluado es un sujeto pasivo, predecible por la uniformidad, con la cual se trazan los aprendizajes para hacerlo apto para el

manejo de ciertas habilidades y estándares, y a quien se le asigna una clasificación para la promoción, continuación o exclusión del sistema.

El paradigma de la racionalidad práctica y crítica, enmarcado desde la hermenéutica y otros métodos cualitativos, se caracteriza por la búsqueda de entendimiento, la participación y la emancipación de los sujetos. Desde este enfoque, orientado por principios morales, no puede darse la evaluación sin el sujeto evaluado. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir (Álvarez 2001). Este paradigma en el que se encuentran los enfoques de la evaluación iluminativa, la evaluación alternativa y la crítica artística entre otros, plantea que aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad en conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa. Entendida la educación como acceso a la cultura y a la ciencia —bienes comunes históricamente construidos—, el reto que cada profesor tiene es no dejar a nadie fuera. Tomar conciencia de este hecho es comprometerse con modos razonables de actuar con cada sujeto que se encuentre en esa situación delicada para no excluir a nadie de la participación del saber.

Desde el paradigma de la racionalidad crítica, evaluado y evaluador reconocen su participación activa en la reflexión sobre

la realidad y los factores que interactúan, recurriendo a la interpretación y construcción de significados. El evaluado cumple un rol reflexivo, crítico, que establece un vínculo cercano entre él y la realidad; para ello hace uso de la autoevaluación y la evaluación colaborativa, las cuales le permiten verse desde el interior y conectarse con el mundo exterior para alcanzar una transformación significativa.

A partir de estos dos paradigmas, más allá de las definiciones que existen en torno al término de la evaluación, se señalan una serie de rasgos que caracterizan enfoques evaluativos en uno y otro, si bien en algún caso están referidos a ámbitos de aplicación que trascienden lo educativo en un sentido restringido, tal como pueden ser la evaluación de programas o evaluación curricular como referentes próximos.

A continuación se presentan un esquema en el que se presentan las características más importantes desde los dos paradigmas: (Álvarez, M.)

Cuadro 1. Comparación característica de la Evaluación alternativa y la Evaluación tradicional.

Evaluación alternativa Evaluación desde la racionalidad práctica. (Acción comunicativa).	Evaluación tradicional Evaluación desde la racionalidad técnica. (Acción estratégica).
Formativa.	Sumativa.
Interna.	Externa.
Referida a principios educativos.	Referida a criterios y normas.
Horizontal.	Vertical.
Dinámica.	Puntual.
Procesual.	Terminal.
Participativa.	Individual.
Continua.	Post-activa.
Autoevaluación, coevaluación.	Hecha por el profesor.
Pruebas de ensayo, de elaboración, de aplicación.	Examen tradicional, pruebas objetivas.
Preocupación por la comprensión, por la bondad.	Preocupación por fiabilidad, validez.
Interés por lo singular (estudio de casos).	Interés por la generalización, (diseño experimental).
Subjetividad reconocida.	Objetividad como fin en sí misma.
Implicación / compromiso del profesor.	Distanciamiento en nombre de la imparcialidad.
Evaluación del aprendizaje.	Medida de rendimiento escolar.
Credibilidad.	Fiabilidad.
Atención puntual a todo el proceso de enseñanza aprendizaje.	Centrado en el resultado o logro de objetivos.
Calidad /equidad.	Eficacia/eficiencia/rentabilidad.
Enseñanza dirigida a la comprensión.	Enseñanza dirigida al examen.
Interés formativo.	Interés por el puntaje.

Corresponsabilidad y compromiso.	Neutralidad y distanciamiento.
Recogida de información por diferentes medios.	Examen como única fuente de información.
Explicitación de los criterios de evaluación.	Criterios de evaluación implícitos.
Evaluación integrada en tareas de aprendizaje.	La evaluación sucede en tiempos y espacios aparte del aprendizaje.
La evaluación sigue los principios del Proyecto Educativo Institucional.	La evaluación es ejercida según el estilo de cada profesor.
Negociación de criterios de evaluación.	Aplicación de criterios no explicitados.
Actividad de conocimiento y de aprendizaje.	Acto de control y de sanción.
Ecuanimidad.	Imparcialidad.
Flexibilidad.	Programación.
Profesor investigador.	Profesor experto en conocimientos académicos.
Desarrollo profesional.	Instrumento administrativo del profesor.
Ejercicio ético.	Ejercicio técnico.
Orientada a la práctica.	Orientada por la programación del examen.
Honestidad.	Imparcialidad.
Guiada por los principios curriculares.	Orientada a resultados.
Justicia.	Neutralidad.
Valoración.	Medición.
Subjetividad ejercida responsablemente.	Objetividad controlada técnicamente.
Participación del estudiante.	Intervención del profesor.
Globalización del contenido.	Centra la atención en unidades discretas.
Comprensión.	Indicadores de conducta.
Comprensión procesual del rendimiento.	Explicación causal del rendimiento.
Conocimiento interdisciplinar.	Centrado en cada disciplina aisladamente.
Responsabilidad y autonomía docente asumidas.	Rendimiento de cuentas, control externo.

Cuadro 1: Evaluar para conocer, examinar para excluir.
Fuente: Juan Manuel Álvarez Méndez.

Las anteriores características pueden centrarse en las siguientes categorías: intencionalidad, carácter interno o externo de la evaluación, referentes empleados, direccionalidad, articulación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, participación de los evaluados, permanencia del proceso, implicación de los actores, carácter objetivo/subjetivo, fuentes para recolección de la información, concertación, papel del docente, principios que la orientan.

Bajo estas categorías ¿cuál de los dos enfoques predomina en el medio colombiano? ¿Cuál enfoque predomina en la Institución en la cual trabaja?

Modelos evaluativos representativos del paradigma técnico

Teniendo presente que los modelos del paradigma técnico se caracterizan por ser externos al objeto evaluado y que su principal interés está puesto en la garantía de la objetividad y la imparcialidad del evaluador, bajo este esquema sobresalen los siguientes modelos:

- a. Evaluación por objetivos.
- b. Evaluación sin referencia a objetivos.
- c. Evaluación para la toma de decisiones.
- d. Modelos de Evaluación centrados en el cliente.
- e. Modelos de Evaluación centrados en el consumidor.

A continuación se presenta una síntesis de cada uno de ellos.

a. Evaluación por objetivos

Se considera a Ralph Tyler como el pionero

de los estudios que centran su interés en la evaluación de objetivos. Desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional durante los años treinta y principios de los cuarenta. Considera que la evaluación debe determinar la congruencia entre actividades, trabajos y objetivos. En este modelo, un programa es eficiente en la medida que se logran los objetivos; éstos constituyen la única fuente de criterios para evaluar un programa. La evaluación se concentra en el rendimiento de los estudiantes.

La evaluación es un proceso recurrente y externo donde el evaluador proporciona información útil a los planificadores y los directivos de un programa para tomar decisiones respecto a la reformulación o redefinición de objetivos.

Aunque el modelo establecido por Tyler se enfocaba hacia la evaluación de programas, su uso se ha extendido al ámbito del aprendizaje y la docencia, de tal manera que muchas Instituciones Educativas, actualmente emplean este modelo.

Según (Mora 2004) el procedimiento para evaluar un programa bajo el esquema de comprobación de objetivos involucra:

- Establecer metas u objetivos.
- Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
- Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- Establecer situaciones y condiciones según las cuales se puede demostrar la consecución de los objetivos.
- Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante.

- Escoger o desarrollar las técnicas evaluativas apropiadas.
- Recopilar los datos de trabajo.
- Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Dentro de las limitaciones que se encuentran en este modelo pueden mencionarse su carácter de evaluación final o sumativa (en cuanto se emiten juicios sobre el producto final. De otra parte, su carácter externo y poco participativo de los actores involucrados, deja en manos del evaluador o “experto” la definición de los objetivos que deben ser medidos o monitoreados, los cuales no necesariamente son representativos del contexto en que se evalúa. Finalmente, su propósito es netamente instrumental y referido al rendimiento de los estudiantes y los rankings de instituciones.

Emplea test y pruebas estandarizadas para recoger información sobre conductas observables y medibles que implican un testeo al final, una comprobación separada del proceso de aprendizaje.

Desde lo metodológico, la evaluación implica: seleccionar instrumentos de medición válidos y confiables; aplicar ese instrumento de medición, es decir, obtener las observaciones y mediciones de las variables que son de interés (conocimientos, conductas observables) y codificar, analizar e interpretar estas mediciones.

El modelo entiende el aprendizaje como un fenómeno centrado en la instrucción y en el aula: ignora los aprendizajes que se producen fuera de las aulas, o fuera del alcance de los objetivos esperados. Los objetivos previos actúan como filtro para percibir el hecho educativo: todo lo que ocurra en el transcurso del proceso, por valioso que sea, se ignora simplemente porque no está contenido en la formulación previa de los objetivos.



Gráfico 1. Secuencia de evaluación por objetivos



Gráfico 2. Esquema de evaluación por objetivos

b. Evaluación sin referencia a objetivos

Este modelo propuesto por Michael Scriven considera que el problema de la evaluación no puede reducirse al análisis del grado de consecución de los objetivos, sino centrarse en el análisis de las bondades de un programa o una actividad. Lo anterior en atención que los resultados obtenidos pueden ser más amplios que los previstos a priori. Por tanto, el modelo no evalúa sólo intenciones sino fundamentalmente consecuciones por lo que es necesario investigar todos los resultados intencionados o imprevistos.

El carácter de la evaluación es externo. Su finalidad es la de emitir un juicio objetivo en cuanto al valor de un programa u objeto. Los problemas, generalmente son planteados por investigadores o dirigentes y no por participantes del proceso. A diferencia del modelo establecido por Tyler, el evaluador no debe conocer los objetivos para evitar sesgos en el estudio de los resultados. Su principal fin es determinar o demostrar vínculos causales entre ciertas variables. La principal ventaja de este tipo de evaluación consiste en el aporte de herramientas y métodos para la determinación de relaciones causales, entre el programa y los resultados.

No obstante, el evaluador puede sustituir los objetivos del programa por los propios. Para reducir esta subjetividad se centra el resultado de la evaluación en los productos del programa, que son más objetivos.

De este modelo se derivan tres tipos de evaluación que se emplean comúnmente en el medio educativo: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

La evaluación diagnóstica, analiza el

proceso educativo antes de comenzar con la finalidad de asegurar que los objetivos, la metodología y la evaluación planificados están acorde con los propósitos y expectativas que buscan el desarrollo y crecimiento del estudiante. La evaluación formativa es aquella que se realiza durante el proceso educativo, la cual mediante una retroalimentación mutua y continua del educador y el educando, busca optimizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y valoración, además del programa; teniendo como objetivo el hacerlos más eficientes.

La sumativa es aquella que se realiza al finalizar el proceso educativo con el fin de establecer lo que se ha logrado al culminar el período escolar. Esta última identifica lo que ha sido exitoso y lo que no. La audiencia a la cual van dirigidos los resultados son los consumidores.

A partir de los resultados obtenidos bajo este modelo, se puede obtener un juicio sobre la eficacia o no de un programa, identificar dificultades, desarrollar programas pilotos para mejorar la eficacia y determinar la relevancia y la validez de los principios del programa.

Emplea metodologías cuantitativas y cualitativas: planificación experimental, análisis de costo, comparación, experimentación. No obstante, predomina la cuantificación. Utiliza instrumentos rigurosamente validados para determinar hasta qué punto un programa específico ha alcanzado los resultados deseados. Los instrumentos incluyen listas de control, test diagnósticos, entrevistas, informes.



Gráfico 3. Esquema sin referencia a objetivos

c. Evaluación para la toma de decisiones

El representante más importante de este enfoque es Stufflebeam. Para (Stufflebeam & Shinkfield 1989) la evaluación es el proceso que permite el diseño, y la obtención de información útil para juzgar alternativas de decisión. Su intención básica es proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar decisiones.

Se fundamenta en el modelo CIPP (context, input, process, product). Postula tres propósitos evaluativos: servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar datos para la responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Plantea cuatro momentos para la evaluación, aplicable a cualquier circunstancia o disciplina: la evaluación del contexto, la evaluación de entrada, en la que se valora la planificación y las estrategias para llevarla a cabo, la evaluación del proceso y la evaluación de producto.

Los problemas son planteados por investigadores o dirigentes y no por participantes del proceso. En esta concepción el rol del evaluador es el de proporcionar información útil a quienes corresponda tomar decisiones a fin de que las actividades se realicen de la forma más racional.

Desde este enfoque la validez está en función de la utilidad que tenga la información recabada para quienes corresponda tomar las decisiones y la toma de decisiones se define como las actividades que entran en juego para encontrar e instrumentar un curso de acción, el cual es un amplio proceso del cual forma parte la evaluación quien ofrece el diagnóstico de la situación evaluada y sobre esta información elegir soluciones alternativas, instrumentarlas y hacerles seguimiento.

Entre los métodos adecuados para llevar a cabo este tipo de estudios están las inspecciones, valoración de las necesidades, estudios de casos, series de recomendaciones, observaciones estructuradas y planificaciones cuasiexperimentales y experimentales.

Su rasgo principal es la incorporación de las teorías de la administración en el ámbito educativo. Se deriva de la postura de la evaluación cuantitativa –técnica, tomando de modelo las ciencias exactas. El valor que asigna la evaluación, señala que es lo que es bueno o no, y el estándar contra el cual se mide, determina la medida en que algo es bueno o no con relación al valor.

El estándar fija el nivel de desempeño de lo que se enjuicia y estos juicios deben apoyarse en datos e información pertinente. La evaluación se constituye en el soporte e instrumento para dar cuenta de qué tanto se ha asimilado una información por parte de los estudiantes, hasta dónde se ha alcanzado el rendimiento esperado, con el fin de contrastar con el proyecto o programa educativo propuesto. La respuesta encontrada será un soporte para mantener la programación curricular; el criterio para mirar si se ha cumplido en ésta.

En este modelo no existe un análisis del poder o la autoridad. Por estar apoyado en la creencia de la buena intención de los encargados de la gestión y de quienes deciden la orientación de los programas educativos.



Gráfico 4. Esquema evaluación para la toma de decisiones

d. Modelos de Evaluación centrados en el cliente

Su principal representante es Robert Stake quien estableció el modelo de evaluación respondiente; enfatiza en la acomodación de la evaluación a los clientes, es decir a la audiencia y en el caso particular de las Instituciones educativas a los grupos de interés, principalmente los estudiantes.

Tiene un fin democrático en la medida que centra su accionar en ayudar a quienes realizan un servicio cotidiano tendiente a valorar y perfeccionar sus contribuciones. Los problemas planteados proceden de la comunidad, de grupos locales y de expertos ajenos al caso. En este sentido, se trata de una investigación activa que orienta a quienes realiza programas a dirigir sus propias evaluaciones.

Entre los métodos adecuados para llevar a cabo este tipo de estudios están las inspecciones, los análisis de casos, las entrevistas, los informes contrapuestos, las encuestas.

Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como un valor observado, comparado con alguna norma o estándar, teniendo como finalidad la emisión de un juicio sobre un programa. La tarea básica del evaluador consiste en presentar un informe detallado de "lo que ha observado acerca del programa y de la satisfacción que siente un grupo de personas adecuadamente seleccionado para el programa".

La versión moderna de este modelo guarda relación con los llamados Sistemas de gestión de Calidad propios del ámbito empresarial y encaminado a mejorar el modo de funcionamiento y gestión de una organización.

Estos modelos se fundamentan en la noción de sistema como un conjunto de elementos que están relacionados entre sí a fin de alcanzar los mejores productos o servicios para los clientes. La evaluación en este caso, sigue siendo un proceso externo en el que certificadores o acreditadores auditan a las empresas (incluidas las instituciones educativas) que desean obtener la certificación de calidad y comprueban que su proceso y producto sea adecuado con respecto a las normas, cuyos parámetros son definidos por un centro de investigaciones.



Gráfico 5. Esquema Evaluación centrado en el cliente

d. Modelos de Evaluación centrados en el cliente

Su principal representante es Robert Stake quien estableció el modelo de evaluación respondiente; enfatiza en la acomodación de la evaluación a los clientes, es decir a la audiencia y en el caso particular de las Instituciones educativas a los grupos de interés, principalmente los estudiantes.

Tiene un fin democrático en la medida que centra su accionar en ayudar a quienes realizan un servicio cotidiano tendiente a valorar y perfeccionar sus contribuciones. Los problemas planteados proceden de la comunidad, de grupos locales y de expertos ajenos al caso. En este sentido, se trata de una investigación activa que orienta a quienes realiza programas a dirigir sus propias evaluaciones.

Entre los métodos adecuados para llevar a cabo este tipo de estudios están las inspecciones, los análisis de casos, las entrevistas, los informes contrapuestos, las encuestas.

Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como un valor observado, comparado con alguna norma o estándar, teniendo como finalidad la emisión de un juicio sobre un programa. La tarea básica del evaluador consiste en presentar un informe detallado de "lo que ha observado acerca del programa y de la satisfacción que siente un grupo de personas adecuadamente seleccionado para el programa".

La versión moderna de este modelo guarda relación con los llamados Sistemas de gestión de Calidad propios del ámbito empresarial y encaminado a mejorar el modo de funcionamiento y gestión de una organización.

Estos modelos se fundamentan en la noción de sistema como un conjunto de elementos que están relacionados entre sí a fin de alcanzar los mejores productos o servicios para los clientes. La evaluación en este caso, sigue siendo un proceso externo en el que certificadores o acreditadores auditan a las empresas (incluidas las instituciones educativas) que desean obtener la certificación de calidad y comprueban que su proceso y producto sea adecuado con respecto a las normas, cuyos parámetros son definidos por un centro de investigaciones.

e. Modelos de evaluación centrados en el consumidor

Este modelo tiene sus bases en el mercadeo, el cual se encuentra relacionado con procesos de identificación de necesidades, procesos, creación de valor, comunicación de estos valores al mercado, satisfacción de necesidades, generación de intercambios y logro de los objetivos de una empresa.

En el mercadeo confluyen una compleja interacción de procesos, estrategias y herramientas permiten la identificación de las necesidades o deseos de los consumidores o clientes para luego satisfacerlos de la mejor manera posible al promover el intercambio de productos y/o servicios de valor con ellos, a cambio de una utilidad o beneficio para la empresa u organización.

El consumidor es asumido como una persona u organización que demanda bienes o servicios proporcionados por un productor o proveedor. Es decir, es un agente económico con una serie de necesidades y deseos que cuenta con una renta disponible con la que puede satisfacer esas necesidades y deseos a través de los mecanismos de mercado.

El consumo se entiende como la etapa final del proceso económico productivo y consiste en el momento en que un bien o servicio produce alguna utilidad al sujeto consumidor. Comprende la adquisición de bienes y servicios para satisfacer necesidades presentes o futuras. Los productos pueden ser cualquier objeto tangible o intangible presente en un mercado con el fin de satisfacer un deseo o una necesidad.

La necesidad es una sensación de carencia

unida al deseo de satisfacerla. El papel del mercadeo es detectar necesidades, que puedan transformarse en oportunidades de negocio, producir satisfactores (bienes y/o servicios), y despertar en los consumidores el deseo por adquirir dichos productos.

En este contexto el propósito de este enfoque es juzgar los valores relativos de los bienes y servicios alternativos y, como consecuencia, ayudar a los clientes y productores a tener criterios para elegir y adquirir esos bienes y servicios

Los métodos incluyen listas de control, valoración de las necesidades, evaluación de los objetivos, planificación experimental y cuasiexperimental, análisis del "modus operandi" y el análisis de los costes.

En tal sentido, el primero en aplicar este concepto a la educación es Scriven, quien concibe la evaluación como la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto, recalca que la meta es siempre la misma juzgar el valor, en forma objetiva. Considera que el proceso evaluativo se debe basar en un análisis comparativo de los costes y efectos de los objetos con los competidores críticos, especialmente las alternativas más económicas.

"Destaca dos funciones principales: la evaluación formativa y la sumativa. La evaluación formativa suministra información pertinente para la planificación y su posterior producción de algún objeto. También contribuye a que el personal de la institución perfeccione cualquier actividad que esté realizando. Indica que en la elaboración del currículo, permite la solución de algunos problemas tales como: la validez del contenido, el nivel del

vocabulario, la utilidad de los medios, la durabilidad de los materiales y la eficiencia, entre otros aspectos. La evaluación sumativa suministra información acerca del valor del objeto después de haber sido desarrollado y puesto en el mercado” (Stufflebeam y SSHinkfield 1989).

Las dificultades del enfoque consisten en el papel externo predominante que busca a través de instrumentos objetivos elaborados por el experto, determinar en qué medida se satisfacen unas necesidades definidas a priori por él mismo. Introduce de esta manera a la educación el papel del mercado dejando de lado, la función social de la educación respondiendo a los fines del neoliberalismo. Otra dificultad tiene que ver con el carácter final que se da a la evaluación, pues la satisfacción del consumidor es evaluada solamente una vez se ha consumido el producto o servicio, restando validez al proceso en sí mismo.



Gráfico 6. Esquema evaluación centrado en el consumidor

Modelos evaluativos representativos del paradigma práctico- crítico:

Los modelos del paradigma práctico y crítico se caracterizan por orientar la evaluación como un proceso participativo que busca la construcción, por parte de la comunidad educativa, del sentido o los sentidos posibles de su acción para transformarla. Estos modelos orientan su acción dentro de una mirada holística que procura la búsqueda de la equidad y la construcción permanente de sentido, como parte del análisis de la realidad y sus factores contextuales e intersubjetivos.

Se encuentran bajo este paradigma, los siguientes modelos:

- La evaluación basada en la crítica artística.
- La evaluación iluminativa.
- La evaluación formativa, alternativa, holística.

A continuación se presenta una síntesis de cada uno de ellos.

a. La evaluación basada en la crítica artística

El principal representante de este modelo es Elliot Eisner. Eisner describe la evaluación como un proceso a través del cual se formulan juicios de valor y que posee dos características importantes: los juicios de valor son inherentes al proceso u objeto de evaluación, por lo que se evalúa es la manifestación de valor de ese objeto o proceso, su importancia y significación.

Desde esta concepción lejos de medir resultados académicos, el evaluador se da a la tarea de conocer el medio en el cual ejerce su influencia, a fin de que sus interpretaciones se acomoden a los sentidos propios que constituyan a la colectividad. En tal sentido, la interpretación está mediada por la comprensión del contexto en el que se inscriben los sujetos y objetos institucionales.

Propone diversos contextos para la evaluación: el estudiante con respecto a sí mismo (aspectos estéticos y creatividad); el estudiante con el resto de sus compañeros (co-evaluación); el estudiante con respecto a los criterios de evaluación (propósitos educativos) y el estudiante con respecto a las actividades del currículo diseñadas para alcanzar dichos propósitos (idoneidad técnica).

En general, la evaluación se desarrolla dentro de tres aspectos importantes: descripción, interpretación y valoración que interactúan permanentemente dentro de una unidad dinámica sobre un objeto específico. Así como no es posible pensar en un proceso descriptivo, sin la mediación de un proceso valorativo real, que compromete una forma de interpretar el mundo, tampoco es

posible pensar un proceso valorativo sin la mediación de esa interpretación y sin una forma previa de organización de lo real.

El modelo de evaluación basado en la crítica artística, reconoce la interdependencia de estos tres procesos, procurando su cualificación en la medida que permite que los procesos educativos se enriquezcan. El evaluador tiene un papel de implicación dentro del fenómeno u objeto abordado a través de una subjetividad ejercida responsablemente que busca la comprensión procesual del fenómeno.

Se fundamenta en valores como la equidad, la justicia, el ejercicio ético, la estética y la imaginación creativa. Emplea instrumentos como: entrevistas a profundidad, análisis de casos, bitácoras, diálogo, pruebas de ensayo y la experiencia del evaluado.



Gráfico 7. Esquema e valuación de la Crítica artística

b. Evaluación Iluminativa

Según Parlett y Hamilton citados por (Hamilton 1986), precursores de esta propuesta de evaluación cualitativa, no se puede fijar, a priori, el contenido propio de la evaluación, pues él va apareciendo en la medida en que avanza la construcción colectiva del programa. En este tipo de evaluación colectiva las diversas interpretaciones que emergen, se asumen como significativas, y su propósito es lograr una comprensión cada vez más amplia de la realidad pero no, necesariamente, en función de la toma de decisiones.

El objetivo fundamental de este enfoque es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción. Se intenta plantear y clarificar una serie de cuestiones que ayuden a las partes interesadas a identificar los aspectos y procedimientos del programa que permitan lograr los resultados deseados.

Este tipo de evaluación consiste en una estrategia de investigación general, que se base en un problema de investigación; por lo tanto, el evaluador se debe familiarizar con la realidad cotidiana del objeto de investigación.

Las técnicas más empeladas son la observación, los cuestionarios, los tests y el análisis de contenido de fuentes documentales.

Se distinguen tres etapas: la fase de observación, en la cual se investigan todas las variables que afectan el resultado del programa. La fase de investigación, en la que se seleccionan los aspectos más importantes del programa en su contexto y, la fase de explicación donde se exponen los principios generales subyacentes a la organización y operación del programa.

El propósito principal de los estudios evaluativos es contribuir a la toma de decisiones. El informe del evaluador está dirigido a tres grupos responsables de tomarlas: participantes en el programa, patrocinadores o administradores del programa, los grupos externos interesados.



Gráfico 8. Esquema Evaluación Iluminativa

c. Evaluación formativa, alternativa, holística.

Se trata de una Evaluación Educativa en todos los elementos que la constituyen: intención, sentido, supuestos fundamentales, estructura, estrategias, procedimientos e instrumentos que hacen posible su puesta en marcha.

Incluye tanto la valoración externa, como la iniciativa interna. Es decir, son los propios participantes y usuarios los que la demandan, y para realizarla requieren la colaboración exterior, por considerar que desde fuera puede tomarse una perspectiva complementaria para conseguir información veraz. La autoevaluación juega un papel fundamental ya que quien aprende tiene mucho que decir de lo que aprende y de la forma en que lo hace.

Se fundamenta en la acción comunicativa. Es intencionada, holística y cualitativa. Responde no sólo a la demanda por la integración de intereses técnicos, interpretativos y emancipatorios, sino también a la demanda por la necesidad de dar razón de la intencionalidad que motiva tal integración.

“La investigación debe permitir la ubicación de la comunidad educativa en el momento histórico concreto que la determina (el ser ahí no es conciencia de su existencia en el ahí y el ahora) y el avance en la reflexión alrededor de las demandas que los contextos socioculturales específicos hacen a las posibles formas de Educación. Esta investigación asumida por cada institución se constituye así en un buen punto de partida y en elemento de apoyo para todos los procesos de reflexión y de búsqueda tendientes a la formulación y explicitación de una intencionalidad educativa coherente con los propósitos de cambio y transformación que anima la Ley General de Educación” (Niño y Perafán 2006).

El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. El diálogo se realiza en condiciones que garanticen la libertad de opinión y en la seguridad de que la información va a ser tenida en cuenta y utilizada convenientemente.

El diálogo se convierte en el camino por el que los distintos participantes en el proceso de evaluación se mueven en busca de la verdad y del valor del programa. La evaluación se basa en la concepción democrática de la acción social.

Ni la verdad ni la valoración correcta están en posesión de personas o grupos privilegiados. Ni de los evaluadores, ni de los implicados en el programa, ni de los usuarios del, mismo ni, por supuesto, de los patrocinadores de la evaluación. Es la conjunción de todas estas perspectivas y opiniones lo que permite profundizar y extender el conocimiento sobre el valor del programa.

- Los resultados de la evaluación se ponen al servicio de los usuarios, no del poder. Se realiza durante el proceso y no al final. Porque es durante el mismo cuando se puede conocer lo que en él sucede, y qué se puede modificar y mejorar.

Con el fin de afianzar el concepto de evaluación que subyace a cada enfoque, se presenta un cuadro que tiene en cuenta las siguientes dimensiones:

- Ideológica (objeto de la evaluación, interacción evaluado-evaluadores).
- Epistemológica (concepción de conocimiento, concepción de aprendizaje).
- Axiológica (finalidad, efectos).
- Metodológica (instrumentos, técnicas).

Cuadro 2. Modelos de Autoevaluación según diferentes autores

Enfoque de la Evaluación (principales representantes)	Dimensión ideológica	Dimensión epistemológica	Dimensión axiológica	Dimensión metodológica
1. Evaluación con fundamento en objetivos				
<p>Tyler Lafourcade Gronlund</p>	<p>El modelo parte de la consideración de una gran variedad de metas y propósitos educativos, mediante la evaluación se comprueba el cumplimiento de dichas metas y propósitos. La evaluación se concentra en el rendimiento de los estudiantes. Un programa es eficiente en la medida que se logran los objetivos. Los objetivos son la única fuente de criterios para evaluar un programa.</p> <p>Considera la evaluación como un proceso recurrente, donde el evaluador proporciona información útil para tomar decisiones respecto a la reformulación o redefinición de objetivos.</p> <p>El objeto de la práctica de la evaluación es el rendimiento del estudiante en función de determinadas metas educacionales previamente fijadas. Dado que estas metas son establecidas por alguien (diseñadores curriculares, docentes, especialistas en contenidos, funcionarios), la cuestión sobre lo valioso a enseñar / evaluar remite a otra cuestión: “¿Valioso para quién?”</p> <p>Las funciones del diseño 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 operativo</p> <p>La audiencia hacia la cual se dirigen los resultados son los planificadores y los directivos de un programa.</p>	<p>Subyace a esta forma de evaluación una concepción tecnológica –operativa de la enseñanza y la evaluación se convierte en parte de este proceso.</p> <p>El modelo entiende el aprendizaje como un fenómeno centrado en la <i>instrucción</i> y en el <i>aula</i>: ignora los aprendizajes que se producen fuera de las aulas, o fuera del alcance de los “resultados esperados”.</p> <p>La evaluación corresponde a la etapa final dentro del proceso educativo, en cuanto se emiten juicios sobre el producto final.</p> <p>Los objetivos <i>a priori</i> actúan como “filtro” para percibir el hecho educativo: todo lo que ocurra dentro de las escuelas, por valioso que sea, se ignora simplemente porque no está contenido en la formulación previa de “resultados esperados”.</p> <p>La pregunta que orienta el proceso evaluativo es ¿Qué estudiantes alcanzan los objetivos trazados?</p>	<p>La finalidad de la evaluación se centra en verificar el cumplimiento de objetivos educativos previamente planteados. Establece rankings y escalas de puntuación entre sujetos y programas.</p> <p>Se trata de determinar el rendimiento de los estudiantes como último criterio para la evaluación.</p> <p>Este modelo propicia la homogeneidad y el sometimiento en vez de promover la individualidad y las capacidades diferenciadoras. Enfatiza las jerarquías y la centralización del sistema escolar.</p> <p>Los objetivos curriculares se ubican en la concurrencia de tres planos ideológicos: el predominio del conocimiento académico (disciplinar), la ideología de mercado (empleabilidad), y un proyecto homogeneizador de corte monoculturalista (ser buen ciudadano).</p> <p>Conlleva una concepción de utilitarismo, asimilación, adquisición de destrezas, eficientismo enfocando los problemas educativos desde una visión empresarial.</p>	<p>Se privilegia la metodología cuantitativa, la planificación experimental, la comparación entre individuos y grupos.</p> <p>Como los objetivos señalan diversas acciones que los estudiantes han de desempeñar, la enseñanza presenta varias actividades para los estudiantes 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.</p> <p>Emplea test y pruebas estandarizadas para recoger información sobre conductas observables y medibles que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Implican un testeo <i>a posteriori</i>, una comprobación separada del proceso de aprendizaje. ■ Plantean al estudiante un problema adicional: el de comprender la consigna –por lo general, escrita– que le indica qué es lo que debe hacer para demostrar que aprendió. ■ Están diseñados para facilitar la clasificación de los estudiantes en niveles según el resultado obtenido. <p>Desde lo metodológico, la evaluación implica: Seleccionar un instrumento de medición válido y confiable; aplicar ese instrumento de medición, es decir, obtener las observaciones y mediciones de las variables que son de interés (conocimientos, conductas observables) y codificar, analizar e interpretar estas mediciones.</p>

Evaluación como juicios de valor o determinación de méritos

<p>Scriven Popham Nevo Alvira</p>	<p>Scriven como principal representante propone que los evaluadores desconozcan los objetivos del programa para centrarse en los efectos reales.</p> <p>El evaluador no debe conocer los objetivos para evitar un determinado perfil en el estudio de los resultados. El evaluador debe ser un experto capaz de evitar un perfil determinado debido a sí mismo, como a factores externos para determinar causalidades en condiciones no experimentales.</p> <p>No obstante, el evaluador puede sustituir los objetivos del programa por los propios. Scriven lo resuelve centrando el resultado de la evaluación en el producto que el programa ha generado, que es más objetivable, desvinculado la subjetividad del evaluador.</p> <p>Se establecen tres tipos de evaluación: la diagnóstica, la formativa y la sumativa. La evaluación diagnóstica, analiza el proceso educativo antes de comenzar con la finalidad de asegurar que los objetivos, la metodología y la evaluación planificados están acorde con los propósitos y expectativas que buscan el desarrollo y crecimiento del estudiante. La evaluación formativa es aquella que se realiza durante el proceso educativo, la cual mediante una retroalimentación mutua y continua del educador y el educando, busca optimizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y valoración, además del programa; teniendo como objetivo el hacerlos más eficientes.</p> <p>La sumativa es aquella que se realiza al finalizar el proceso educativo con el fin de establecer lo que se ha logrado al culminar el período escolar. Esta última identifica lo que ha sido exitoso y lo que no.</p> <p>La audiencia a la cual van dirigidos los resultados son los consumidores.</p>	<p>Existen tres principios que están claramente relacionados con la evaluación formativa o de proceso:</p> <ol style="list-style-type: none"> El aprendizaje es una responsabilidad compartida El aprendizaje depende mucho de cómo se ve el alumno a sí mismo, El aprendizaje es mayor cuando el estudiante es reforzado inmediatamente cada paso o momento <p>El modelo propone una evaluación en la que no se tenga en cuenta los objetivos pretendidos, sino valorar todos los efectos posibles.</p> <p>La evaluación es un proceso terminal.</p> <p>La pregunta que orienta el proceso evaluativo es ¿cuál es el valor de un programa, dados sus costes, las necesidades concretas de los consumidores y los valores de la sociedad en general?</p>	<p>Se establece de forma tajante la diferencia entre la evaluación como actividad metodológica, lo que Scriven llama meta de la evaluación, y las funciones de la evaluación en un contexto particular. Así, la evaluación como actividad metodológica es esencialmente igual, sea el objeto de la evaluación. El objetivo de la evaluación es invariante, mientras que las funciones de la evaluación pueden ser: diagnóstica, formativa, sumativa.</p> <p>La finalidad de la evaluación es la de emitir un juicio objetivo en cuanto al valor de un programa u objeto.</p> <p>Otras finalidades incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Seguimiento: para saber si el programa es eficaz o no e introducir modificaciones en el diseño ■ Identificar proyectos y problemas Desarrollar programas pilotos para mejorar la eficacia- Identificar efectos diferenciales en diferentes poblaciones ■ Determinar la relevancia y la validez de los principios del programa <p>El evaluador en su rol crítico y activo debe examinar los objetivos en términos de valores y analizar si los mismos cumplen las expectativas que se espera de ellos, o si por lo contrario, atentan contra la dignidad de las personas.</p>	<p>El modelo considera que la pluralidad y la complejidad del fenómeno educativo hace necesario emplear enfoques múltiples y multidimensionales en los estudios evaluativos.</p> <p>Emplea metodologías cuantitativas y cualitativas: planificación experimental, análisis de costo, comparación, experimentación. No obstante, predomina la cuantificación.</p> <p>Utiliza instrumentos rigurosamente validados para determinar hasta qué punto un programa específico ha alcanzado los resultados deseados.</p> <p>Los instrumentos incluyen listas de control, test diagnósticos, entrevistas, informes.</p>
---	---	---	--	---

Evaluación como recogida de información para la toma de decisiones

<p>Stufflebeam Henry Bernard Horace Mann William Torey Harris Carleton Washburne Alkin, Patton, Wholey y Provus Cronbach De la Orden Casanova</p>	<p>La evaluación es un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones. Se fundamenta en el modelo CIPP (context, input, process, product). Postula tres propósitos evaluativos: servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar datos para la responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.</p> <p>Plantea cuatro momentos para la evaluación, aplicable a cualquier circunstancia o disciplina: la evaluación del contexto, la evaluación de entrada, en la que se valora la planificación y las estrategias para llevarla a cabo, la evaluación del proceso y la evaluación de producto.</p> <p>Los problemas son planteados por investigadores o dirigentes y no por participantes del proceso. En esta concepción el rol del evaluador es el de proporcionar información útil a quienes corresponda tomar decisiones a fin de que las actividades se realicen de la forma más racional.'</p> <p>Las cuatro dimensiones del modelo CIPP se relacionan con cuatro niveles de decisión: Decisiones de Programa, Decisiones de Planeación, Decisiones de Implementación, Decisiones de Relevamiento.</p> <p>El evaluador, debe actuar de acuerdo con los principios aceptados por la sociedad y criterios de profesionalidad, emitir juicios sobre la calidad y el valor educativo del objeto evaluado y debe asistir a los implicados en la interpretación y utilización de su información y sus juicios. También es su deber, y su derecho, estar al margen de la lucha y la responsabilidad política por la toma de decisiones y por las decisiones tomadas</p> <p>Desde este enfoque la validez está en función de la utilidad que tenga la información recabada para quienes corresponda tomar las decisiones y la toma de decisiones se define como las actividades que entran en juego para encontrar e instrumentar un curso de acción, el cual es un amplio proceso del cual forma parte la evaluación quien ofrece el diagnóstico de la situación evaluada y sobre esta información elegir soluciones alternativas, instrumentarlas y hacerles seguimiento.</p>	<p>Su rasgo principal es la incorporación de las teorías de la administración en el ámbito educativo.</p> <p>Se deriva de la postura de la evaluación cuantitativa –técnica, tomando de modelo las ciencias naturales.</p> <p>El valor que asigna la evaluación, señala que es lo que es bueno o no, y el estándar contra el cual se mide, determina la medida en que algo es bueno o no con relación al valor.</p> <p>El estándar fija el nivel de desempeño de lo que se enjuicia para ser considerado bueno, no se trata de ponderar o enjuiciar algo con criterios subjetivos, estos juicios deben apoyarse en datos e información pertinente</p> <p>La evaluación se constituye en el soporte e instrumento para dar cuenta de qué tanto se ha asimilado una información por parte de los estudiantes, hasta dónde se ha alcanzado el rendimiento esperado, con el fin de contrastar con el proyecto o programa educativo propuesto. La respuesta encontrada será un soporte para mantener la programación curricular; el criterio para mirar si se ha cumplido en ésta.</p> <p>La pregunta que orienta el proceso es ¿cómo planificar, ejecutar, y reciclar para promover el crecimiento y desarrollo de un programa a un costo razonable?</p>	<p>La finalidad de la evaluación es recoger información para emitir un juicio y tomar decisiones, determinando vínculos causales entre ciertas variables.</p> <p>Se destaca la conveniencia de prestar atención a las necesidades de los distintos públicos involucrados en la evaluación, la consideración de la utilidad de la evaluación para los usuarios, y la función de la evaluación como herramienta para el perfeccionamiento de los procesos y la toma de decisiones.</p>	<p>Se privilegia el enfoque cuantitativo, a través de instrumentos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Test ■ Exámenes ■ Documentos de entrevistas a clientes ■ Entrevistas ■ Reuniones con la comunidad ■ Técnica de Delphi en busca de consenso ■ Audiencias y reuniones ■ Base de datos
---	---	--	--	---

Evaluación como un proceso de comprensión y mejora

<p>Guba, Parlett y Hamilton, Álvarez Méndez, Ángel Pérez Gómez, Sergio Tobón, Edith Ltiwin,</p>	<p>La evaluación es un momento moral, humanizador por excelencia, de liberación y diálogo abierto. Instrumento de una nueva cultura encaminada al desarrollo. Una herramienta para la reforma de los centros y de las personas, que brota del conocimiento contrastado y compartido de la realidad.</p> <p>Es una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final de los mismos. Se pregunta por el valor de los programas y de las acciones. Es sustancial al hecho mismo de poner en marcha una experiencia.</p> <p>Los resultados de la evaluación se ponen al servicio de los usuarios, no del poder.</p> <p>Se realiza durante el proceso y no al final. Porque es durante el mismo cuando se puede conocer lo que en él sucede, y qué se puede modificar y mejorar.</p> <p>Es participativa, no mecanicista. Son los evaluados los que emiten su valoración sobre el programa, aunque no sea ésta la única voz y la única perspectiva que se tiene en cuenta. Es un proceso colegiado, no individualista. Es un tipo de evaluación que asume un equipo y no sólo un individuo. Incluye tanto la valoración externa, como la iniciativa interna. Es decir, son los propios participantes y usuarios los que la demandan, y para realizarla requieren la colaboración exterior, por considerar que desde fuera puede tomarse una perspectiva complementaria y puede trabajarse en unas condiciones favorables para conseguir una información veraz. La autoevaluación juega un papel fundamental ya que quien aprende tiene mucho que decir de lo que aprende y de la forma en que lo hace.</p>	<p>El conocimiento se entiende como construcción histórica y social, dinámica que necesita del contexto para poder ser entendido e interpretado. El currículo se entiende como construcción histórica y Sociocultural. El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. El diálogo se realiza en condiciones que garanticen la libertad de opinión y en la seguridad de que la información va a ser tenida en cuenta y utilizada convenientemente. El diálogo se convierte en el camino por el que los distintos participantes en el proceso de evaluación se mueven en busca de la verdad y del valor del programa. La evaluación se basa en la concepción democrática de la acción social. Ni la verdad ni la valoración correcta están en posesión de personas o grupos privilegiados. Ni de los evaluadores, ni de los implicados en el programa, ni de los usuarios del, mismo ni, por supuesto, de los patrocinadores de la evaluación. Es la conjunción de todas estas perspectivas y opiniones lo que permite profundizar y extender el conocimiento sobre el valor del programa.</p> <p>Las preguntas que orientan el proceso incluyen: ¿cómo opera o funciona un programa, como influyen en él, los contextos en que se aplica? ¿Qué tipo de significados crean conjuntamente docentes y estudiantes? ¿Qué pretendemos conocer? ¿Cómo garantizar la superación de las desigualdades sociales por medio de la educación? ¿Cómo garantizar la formación adecuada de quienes aprenden?</p>	<p>La finalidad de la evaluación es la mejora de programas a través de su comprensión, a través del conocimiento de su naturaleza, funcionamiento y resultados.</p> <p>La finalidad del trabajo de los evaluadores es orientar la selección de informaciones y puntos de vista que permiten a los interesados ampliar y matizar la comprensión y la reflexión, dialogar con ellos, a través de la negociación inicial, de las negociaciones posteriores, de las entrevistas exploratorias y de la discusión de informes, y propiciar la interrogación sobre lo que ha de mejorarse a la luz de lo que se ha descubierto.</p> <p>La búsqueda de la comprensión tiene como finalidad preguntarse por los procesos y los resultados de los programas, tanto de los que tienen un carácter explícito como de los que tienen una condición oculta, tanto de los directamente pretendidos como de los que aparecen de forma derivada o secundaria, tanto de los relativos a cada uno de los destinatarios como de los de carácter general, tanto de los relativos al conocimiento como a otras esferas del desarrollo personal y social. Por tanto, la evaluación no debe considerar solo los resultados de la enseñanza sino está en su totalidad: fundamentación, desarrollo, dificultades.</p> <p>El contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un importante objeto del proceso de evaluación. Este contexto se compone de una serie de condicionantes psicosociales y materiales que interactúan constantemente con la enseñanza en su desarrollo.</p>	<p>Para conseguir la comprensión del aprendizaje o de un programa en profundidad es preciso utilizar instrumentos variados y sensibles a la riqueza y complejidad estructural y diversidad de interrelaciones que se producen en la realidad educativa. Es necesario trabajar con instrumentos capaces de captar las valoraciones, motivaciones, expectativas, intereses, interpretaciones... de los protagonistas. Para ello se utilizan técnicas como el estudio de casos, la observación, los autoinformes, los análisis de documentos, la entrevista, la investigación, la crítica artística, entre otras.</p> <p>En ningún caso la preocupación por los exámenes —que pueden ser, razonablemente bien utilizados, recursos aceptables, aunque no únicos de evaluación— debe condicionar o dirigir el aprendizaje.</p>
---	---	---	--	--

Fuente: Vargas A. Clara (2012). Módulo Evaluación y sus Estrategias en Educación Superior. Fundación Universitaria del Área Andina. Facultad de Educación. ISBN (e-book): 978-958-8494-56-2. Recuperado de: http://virtual.areandina.edu.co/aulas/file.php/6031/EVALUACION_Y_SUS ESTRATEGIAS_EN EDUCACION SUPERIOR.pdf
 (Para poder ingresar a este link debe utilizar su usuario y contraseña institucional).

Evaluación de programas e instituciones

Siguiendo el esquema de la unidad, en cuanto a la evaluación del currículo y los programas, se observan dos grandes tendencias: la de la racionalidad técnica y el de la racionalidad práctica o crítica.

La profesora (Niño 2011), expresa que el enfoque de la racionalidad técnica proviene de la “administración científica del trabajo”, propuesta por Taylor para las empresas con el fin de asegurar un progresivo rendimiento económico que, propone para la administración los principios de planeación, realización y evaluación. Retomados, posteriormente, para la educación como planeación, ejecución y evaluación, son etapas de un proceso lineal que busca aumentar el rendimiento para lograr una mayor eficacia y eficiencia, tanto en el medio empresarial como en el educativo. Desde este paradigma, la evaluación de un currículo, un programa, una Institución puede basarse en cualquiera de los modelos empleados para la evaluación del aprendizaje. Se puede evaluar el cumplimiento de los propósitos de formación explicitados por el programa (evaluación por objetivos); se pueden evaluar los resultados obtenidos – resultados en pruebas estandarizadas, el impacto del programa en el medio, las competencias que logran los estudiantes (evaluación sin referencia a objetivos); se puede recoger información de diferentes fuentes para establecer el mérito o valor de un programa y luego tomar de decisiones sobre el mismo.

De otro lado, como alternativa a esta concepción de la Tecnología Educativa, se encuentra el paradigma crítico. Como lo

afirma (Niño 2011) en los últimos treinta años, han surgido tendencias pedagógicas orientadas a superar el pragmatismo, con propósitos diferentes como el de democratizar la actividad pedagógica, incluida la Evaluación y construir una mirada más totalizadora del fenómeno educativo mediante una reflexión axiológica y una propuesta de análisis crítico sobre lo instituido existente y hacia el futuro en sus posibilidades y perspectivas. Dentro de esta nueva corriente curricular se pudieran citar a Lawrence Stenhouse, Stephen Kemmis, Shirley Grundy, Gimeno Sacristán, Ángel Pérez Gómez, Angel, (Díaz Barriga 2011) y Alicia De Alba, entre otros. Sus planteamientos permiten establecer unas relaciones e implicaciones en lo curricular y lo evaluativo en el quehacer cotidiano de las instituciones educativas.

En la presente unidad se abordan los aspectos que desde el punto de vista crítico, alternativo, formativo debe reunir la evaluación de un programa o Institución.

Desde este punto de vista (Kemmis 1988), opta por una concepción de evaluación que se aplica sobre todos los componentes de la educación: profesores, currículum, administradores, programas, agentes externos. De esta manera la evaluación constituye un elemento interactivo con el proceso de enseñanza aprendizaje sirviendo sus resultados para orientar el desarrollo de la misma. La evaluación es entonces el proceso de proyectar, obtener, proveer y organizar in formaciones y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados participar en el debate crítico sobre un programa específico.

Para este autor, el objeto de la evaluación es proporcionar la información básica

necesaria para que los implicados en proceso educativo puedan resolverlo formulando los juicios correspondientes.

Existen, según (Kemmis 2007), una serie de principios o características significativas a los que debe atender el proceso de evaluación de programas. Ellos son:

■ **Principio de la racionalidad razonable:** se refiere a la sensatez con que se desarrolla el proceso educativo. Da especial interés a la discusión y puesta en común de los argumentos que sustentan las verdades que constituyen el proyecto o programa. Estas verdades son relativas y están ubicadas en un contexto social e histórico determinado. Está presente en la actuación de los participantes en la tarea de enseñanza y en el desarrollo de ésta. La evaluación deberá poner de manifiesto las características de dicha racionalidad.

■ **Principio de Autonomía y responsabilidad:** la enseñanza es una tarea cooperativa en la que cada miembro asume una cierta responsabilidad que interactúa con la correspondiente al resto de los participantes.

En nuestro medio, de acuerdo con la legislación vigente (Ley 115 General de Educación y Ley 30 de 1992 Ley de Educación Superior), los programas académicos deben hacerse responsables de la educación que ofrecen haciendo uso del principio de autonomía. Sin embargo el procedimiento bajo el cual se evalúan (acreditación) propicia la uniformización y homogenización de los mismos. Predominan Valores extrínsecos sobre valores intrínsecos, pues el principal objetivo es demostrarle al estado que se cumple con ciertos

parámetros de calidad y no a los usuarios del sistema (poca participación de los actores sustantivos). Los parámetros de evaluación no responden a la naturaleza propia de cada centro. Desde este punto de vista el principio de autonomía podría impulsarse a través de acciones, tales como:

- Enfocar la evaluación de programas más hacia procesos que hacia los resultados. Es decir, tener presente en el diseño de la evaluación la historia del mismo, su evolución, progresos, dificultades, limitaciones y oportunidades. Aquí es importante tener presentes evaluaciones anteriores, sus resultados, impacto, debilidades etc.
- Establecer ideales realistas y posibles de cumplir. Mediante la aplicación de la normativa educativa se responde a unos ideales preestablecidos que plantea el estado para responder a las necesidades del mercado, para medir la productividad, para saber en qué medida se alcanzan los objetivos, para asegurar la prestación del servicio educativo, más no se responde a los intereses propios del programa académico y de quienes lo integran. Si se establecen metas reales entre los administradores del programa y quienes forman parte de él, se puede tener una visión más realista de la situación y calidad del mismo, detectar limitantes estructurales y efectos probables. Los ideales realistas son metas posibles de cumplir que responden al marco contextual, a la naturaleza del programa, al estado de la disciplina o la profesión y en general, a su

evolución.

- Establecer y negociar colectivamente con todos los actores implicados, los criterios, propósitos, métodos, resultados esperados, instrumentos y procedimientos de control y retroalimentación de la evaluación.
- Explorar los diferentes puntos de vista expresados en un programa y buscar la manera en que se puedan articular al proceso, mediante la destinación de espacios para el debate y la crítica constructiva.
- Se observa en general en las Instituciones Educativas, un divorcio entre quienes practican la evaluación en las áreas administrativas y quienes lo hacen en los programas; entre la evaluación de los docentes y la evaluación de los estudiantes; entre la evaluación de los programas y la evaluación Institucional. Esto conlleva como plantea (Santos Guerra 1994) a dos graves problemas: el primero es el de la tergiversación del fenómeno de evaluación. No se le puede comprender profundamente porque se ha fragmentado y simplificado en exceso. El segundo es, que se pervierte el uso de esa simplificación, es decir, se pone al servicio de quien maneja las concepciones (el encargado de realizar el proceso en cada ámbito: profesores, administrativos, pedagogos, especialistas, auditores). La idea es reconocer en este aspecto el carácter cooperativo del trabajo y no ver cada ejercicio de evaluación como un proceso aislado y ajeno a los demás elementos que lo afectan. También es importante resaltar que los encargados directos de

determinada evaluación no son los únicos concedores absolutos de los propósitos y aspectos a tener en cuenta.

■ Principio de Comunidad de intereses:

otra de las tareas implícitas en la evaluación consiste en clasificar la naturaleza de los intereses de todos aquellos que participan el desarrollo de la enseñanza. En este sentido la evaluación facilitaría un proceso de negociación de posibles disparidades. Este principio establece la autocrítica como la piedra angular de la evaluación curricular. Dentro de las acciones que permitirían ponerlo en práctica, se pueden mencionar:

- Discutir y revisar con la comunidad que integra cada programa, qué, para qué y cómo se evalúa; de qué manera los resultados y los procesos permiten la autoevaluación, la evaluación de los pares y la metaevaluación.
- Examinar de qué manera la evaluación puede convertirse en una herramienta para modificar la realidad y mejorarla; considerar en qué medida los recursos se ponen en juego para la resolución de situaciones problematizadoras; escudriñar de qué manera se consideran y atienden las etapas del proceso y sus diferentes modalidades: diagnóstica, sumativa, formativa, acreditativa, holística, normativa, cuantitativa, cualitativa, etc.
- Revisar los resultados de evaluaciones anteriores y su incidencia en el desarrollo del programa.
- Destinar espacios para el debate

crítico que ayuden a “evaluar para el mejoramiento continuo”, que aporten elementos para superar el modelo de evaluación único resultado de políticas.

- Incluir en los procesos de evaluación de programas, la participación de pares colaborativos externos, cuyas reflexiones sean tenidas en cuenta como contribuciones al análisis valorativo.
- Garantizar la transparencia del proceso de evaluación garantizando el acceso de diferentes audiencias a los resultados, análisis y medidas de mejora.
- Brindar informes parciales del proceso, que permitan a los diferentes actores estar documentados sobre los logros y dificultades presentadas en el desarrollo del proceso evaluativo.
- Solicitar en los casos en que sea necesario el acompañamiento de expertos o asesores para la planificación del proceso, el diseño de instrumentos, la determinación de muestras o análisis estadísticos, siempre y cuando este tipo de asesorías no altere los propósitos planteados por la comunidad educativa.
- Establecer mecanismos de “evaluación de la evaluación”, teniendo presente la implementación de procedimientos diversos y actividades acorde con los enfoques, que permitan apreciar y, en todos los casos, retroalimentar el proceso para el cumplimiento de los propósitos de cualificación del programa.
- Propiciar la conformación de

grupos de estudio encaminados a profundizar la conceptualización teórica de los currículos de los programas académicos.

- El trabajo implica además la construcción de instrumentos diferentes, algunos cuantitativos, otros cualitativos, pero acordes al objeto de conocimiento a evaluar y a los propósitos que se plantea el aprendizaje.

Derivado de lo anterior, cuando se crea un proyecto se crea una comunidad de autointereses. Esta comunidad de autointereses está regida por una serie de condiciones: no coacción, racionalidad, aceptación de las condiciones, acuerdo conjunto, altruismo, universalidad, información equitativa y completa, posibilidad de participación, entre otros.

- **Principio de pluralidad de sistemas de valores:** algo parecido a la pluralidad de perspectivas se puede dar en cuanto a perspectivas de valor. Aquí también la tarea clarificadora de la evaluación puede contribuir para lograr acuerdo. Los evaluadores deberán reconocer y tener en cuenta todos los sistemas de valores en juego, ya que todos son relevantes a la hora de emitir juicios sobre un programa.
- **Principio de pluralidad de criterios de evaluación:** para Kemmis, la evaluación de la enseñanza se debe en principio, criterios resultantes del debate interno entre los participantes en la misma. Otros criterios, procedentes de fuentes externas como la consulta a expertos, por ejemplo pueden constituir un apoyo o complemento.
- **Principio de Oportunidad en la elaboración y distribución de**

información: en el proceso de elaboración y distribución de información deberá tomarse en consideración toda clase de consecuencias implícitas (morales, sociales, políticas...). Pueden y deben hacerse diferentes informes para diferentes audiencias (profesores, administradores, estudiantes) garantizando siempre la transparencia y la comprensión del lenguaje y métodos empleados.

- **Principio de Idoneidad:** este principio se refiere a que los procesos de evaluación deben adecuarse a los programas, procesos o productos curriculares y a los contextos en que se producen. En tal sentido, en varias Instituciones educativas se observa el privilegio de procesos administrativos sobre los académicos, en donde el control ha sido asumido por autoridades y expertos y no se involucra todas las dimensiones, personas y elementos que intervienen en la institución. A pesar que los valores explícitos en el PEI y otros documentos pregonan como uno de los principios la calidad, cuando se informan los resultados de la evaluación, los referentes son cuantitativos: los mejores estudiantes, los mejores profesores, el mejor decano, los primeros puestos en los resultados de las pruebas estandarizadas, etc. Esto puede significar que se atiende la eficiencia en el manejo de recursos, mas no a las políticas y acciones que realmente se orienten al mejoramiento de la calidad o que, a pesar de que existen esfuerzos dirigidos al mejoramiento de la educación, el concepto de evaluación todavía tiene un carácter punitivo, de medición, comparación y selección.

Ante esta situación pueden plantearse

como acciones alternativas:

- Realizar procesos de sensibilización con los diferentes estamentos de la comunidad educativa, a través de los cuales se conciba la evaluación no como una mera metodología, ni tampoco la descripción y comparación de simples indicadores, sino como una filosofía, una postura epistemológica, teórica, metodológica e instrumental, de la cual son responsables implicados.
- La reflexión sobre la evaluación conduce a la comprensión de su sentido profundo, de sus repercusiones psicológicas y sociales, de su naturaleza y efectos. Esto implica realizar informes periódicos del ejercicio evaluativo y de sus resultados.
- Debido a la complejidad del fenómeno a valorar, es necesario considerar diversas fuentes para la evaluación de los programas: comunidad de influencia, estudiantes, profesores, administrativos y directivos, padres de familia; involucrar a los actores en dicho proceso, hace que se instruyan, aprendan del mismo e incorporen una nueva experiencia de aprendizaje.
- Diseñar instrumentos que respondan a los propósitos académicos de la evaluación, de forma tal que permitan la retroalimentación y las modificaciones en caso de ser necesario.
- Incluir información sobre conocimientos, actitudes, aptitudes y percepciones de los diferentes actores, con respecto a la calidad del

programa.

- Utilizar un enfoque basado en equipo para desarrollar unos propósitos comunes establecidos en el Proyecto Educativo de la Institución. Esto puede fomentar la confianza y la cooperación de quienes integran el programa y puede contribuir a obtener un impacto más visible y significativo sobre la mejora del mismo.
- Construir instrumentos diferentes, algunos cuantitativos, otros cualitativos, pero acordes al objeto de conocimiento a evaluar y a los propósitos que se plantean en la evaluación.
- Fomentar la investigación sobre la práctica evaluadora; lo cual genera la mejora de la racionalidad, de la justicia y de las situaciones en las que se desarrolla la evaluación de los programas. Reflexionar e informar sobre la utilización de los resultados; tanto el “por qué” se evalúa (intenciones) como el “para que” se evalúa (uso de los resultados) determinan el tipo de evaluación empleada. Es decir, las políticas evaluativas y su ejercicio cobran sentido en la medida en que se deriven en acciones de mejoramiento, debidamente fundamentadas y factibles de aplicar en los contextos educativos de los participantes.
- Garantizar la coherencia entre cultura evaluativa, esquema pedagógico y administración. Es decir, que los propósitos de mejoramiento sean los mismos tanto para los administradores como para los

académicos.

- **Principio de adaptación:** a los anteriores principios puede añadirse un principio de adaptación, la información proporcionada por la evaluación debería seguir el desarrollo de la enseñanza, producirse paralelamente a la misma, para facilitar su perfeccionamiento.

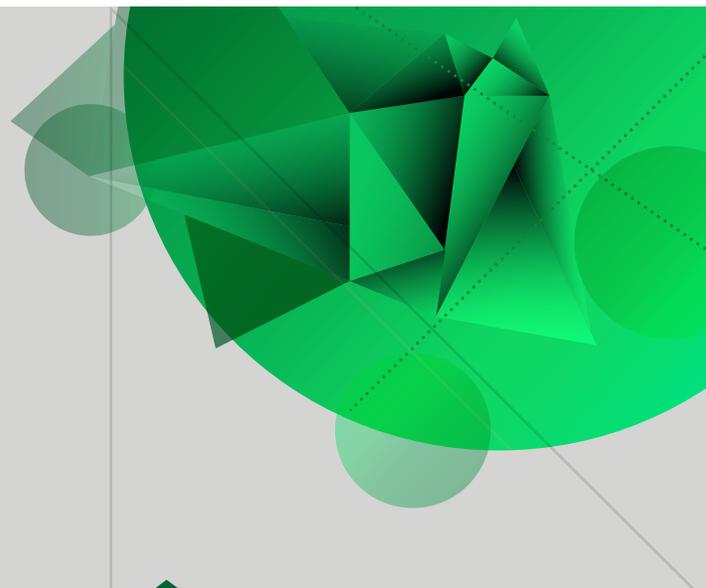
De lo anterior se deduce que la evaluación de programas debe ser un proceso continuo y a largo plazo, sistemático y flexible que se orienta a seguir la evolución de los procesos educativos y a la toma de las decisiones necesarias para adecuar el diseño del proceso educativo y el desarrollo de la acción educativa a las necesidades y logros detectados en los estudiantes, profesores y centros de aprendizaje. La función de la evaluación desde adentro, es alcanzar una perspectiva general “holística” de la cultura y el contexto objeto de estudio

3

Unidad 3

La evaluación frente
a los desafíos del
siglo XXI:

Cómo implementar
actividades
evaluativas desde
un enfoque
formativo



Evaluación y sus estrategias

Autor: Clara Ruth Vargas

Introducción

“Para lograr una enseñanza menos preocupada por el control, en la que los alumnos puedan sentirse llamados a aprender por el gusto de hacerlo, hay que ocuparse más por seleccionar contenidos sustanciales para el currículum y descubrir actividades académicas atractivas, en vez de buscar respuestas en nuevas técnicas o enfoques de evaluación”.

José Gimeno sacristán

En las unidades anteriores se ha hecho énfasis en una evaluación formativa, concebida desde el paradigma crítico o práctico, la cual es resultante de una labor pedagógica que guarda coherencia entre los propósitos, las técnicas y los instrumentos empleados.

Mediante el abordaje de los contenidos previstos en esta unidad se espera contribuir a una práctica evaluativa formativa que responda a cuestiones básicas como ¿Que evaluar? ¿Qué hacer para evaluar? ¿Con qué evaluar? y ¿Cómo evaluar la evaluación? atendiendo de esta manera a la definición de los propósitos de la evaluación del aprendizaje, a la coherencia entre dichos propósitos, las técnicas y los instrumentos y a la valoración de la evaluación como un proceso permanente de revisión y de análisis de la práctica docente en un camino de mejora continua.

Para ello se emplean ejemplos prácticos que permitan contrastar informes cuantitativos y cualitativos de los desempeños de los estudiantes haciendo énfasis en la parte crítica del proceso a fin de contar con una visión holística del proceso.

Las propuestas señaladas son simplemente sugerencias e insinuaciones que se validan en la práctica y que siempre son susceptibles de cualificar en la medida que se reflexiona sobre ellas. Aunque el énfasis está puesto sobre la evaluación del aprendizaje es posible analizar en qué medida pueden hacerse adecuaciones de las técnicas e instrumentos para evaluar la docencia, los programas y las Instituciones educativas.

La cartilla permite reflexionar sobre la práctica educativa como una práctica creativa, innovadora y responsable; participativa y procesual que emplea a través de diversas técnicas e instrumentos la selección de informaciones que permiten a profesores y estudiantes, ampliar y matizar la comprensión y la reflexión del proceso de aprendizaje con el fin de emitir juicios que tiene un componente cualitativo y no solamente cuantificable.

Con este propósito, las recomendaciones metodológicas para el desarrollo de la unidad incluyen:

- Realizar una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica de los textos incluidos en el módulo, los recomendados para ampliar la información y de otros que el estudiante pueda consultar relacionados con la temática.
- Reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído, con base al conocimiento y comprensión que se tenga sobre el tema.
- Desarrollar ejercicios prácticos aplicados al contexto del estudiante, que permitan validar o rechazar las técnicas e instrumentos propuestos.
- Formularse preguntas que permitan ampliar las discusiones y profundizar sobre la temática.
- Proponer nuevas técnicas e instrumentos de evaluación de acuerdo con propósitos y aspectos específicos.
- Profundizar sobre los aspectos en los que existe mayor confusión o dificultad. Para ello es útil comparar la evaluación previa y posterior.
- Manejar el tiempo de manera efectiva y cumplir cada actividad dentro de los plazos establecidos.
- Participar activamente en el foro buscando información complementaria y realizando aportes de la experiencia individual.

Relacionar los contenidos de la unidad con el proyecto planteado, interrogándose por las técnicas e instrumentos empleados en la práctica evaluativa la Institución objeto de observación, así como las fortalezas y debilidades derivadas de la aplicación de éstos.

General

Comprender y aplicar procesos de evaluación del aprendizaje desde un enfoque formativo

Objetivos de aprendizaje / competencias

Al finalizar esta unidad, el estudiante:

- Aplica diferentes técnicas e instrumentos de evaluación desde un punto de vista formativo.
- Domina temas y cuestiones prácticas vinculadas a los procesos evaluativos y los relaciona con su realidad laboral.
- Analiza técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje y establece alternativas para que la evaluación se constituya en una estrategia útil y necesaria para el mejoramiento de la práctica educativa.
- Examina diferentes aspectos referidos al rigor con qué se llevan a cabo las prácticas evaluativas.

Intencionalidad de la evaluación

¿Para qué voy a evaluar?

La primera pregunta cuando se diseñan acciones evaluativas se refiere a la razón por la cual se evalúa. Como se vio en unidades anteriores la evaluación cumple diversas funciones: diagnóstico, comparación, control, mejora, comprensión, comprobación, etc. La intencionalidad de la evaluación guarda relación con la función que se desee privilegiar. A su vez, la función está estrechamente relacionada con el tipo de evaluación que se realizará.

Si se trata de identificar el dominio de conceptos, competencias o destrezas estaremos aludiendo a una evaluación de tipo diagnóstico u orientadora; si se trata de evaluar el cumplimiento de objetivos o el logro de la aprehensión de conceptos, podemos estar refiriéndonos a una evaluación de control; si se trata de comprender qué opina un estudiante sobre determinado asunto, podemos implementar una evaluación de carácter exploratorio.

Relacionado con lo anterior, es oportuno preguntarse por el aprendizaje que se derivará de la evaluación tanto para el estudiante como para el docente y que sucedería si no se hace la evaluación.

Lo importante es que la evaluación no obedezca a una práctica rutinaria, normatizada dentro de la institución educativa y que su propósito último sea el aprendizaje, más allá de si se trata de una evaluación inicial, final, estandarizada.

Actividades de evaluación ¿Qué voy a evaluar?

Una vez definido el propósito de la evaluación es importante establecer qué es lo que se va a evaluar. Tradicionalmente se evalúa el dominio de conceptos (conocimientos), pero también pueden evaluarse habilidades, destrezas, competencias, cumplimiento de objetivos, la relación entre conocimientos y su ejecución en un contexto determinado, características del estudiantes, el progreso del proceso de aprendizaje, las dificultades, principios y conceptos, actitudes y valores, habilidades del pensamiento, entre otros.

Este aspecto es fundamental por cuanto dependiendo del aspecto a evaluar se derivan las técnicas e instrumentos que se empearán en la evaluación. Por ejemplo, si de lo que se trata es de evaluar la capacidad de argumentación de un determinado tema pueden ser útiles los escritos o una exposición oral. En tal caso, la técnica de evaluación empleada puede ser la observación y el instrumento puede ser una lista de cotejo, un registro

anecdótico, un diario de clase o una guía de observación. En este caso, también podrían ser útiles los debates, los foros, las técnicas de interrogatorio, la puesta en común de un problema o situación determinada, la técnica se referirá entonces al intercambio oral y los instrumentos pueden incluir desde un registro de actividades, un cuestionario o el cumplimiento de ciertos desempeños descritos en una rúbrica previamente establecida.

Si lo que se evalúa es la capacidad propositiva de un estudiante frente a un tema particular, pueden utilizarse proyectos. En tal caso, la técnica empleada es el análisis de la producción del estudiante y los instrumentos pueden incluir una guía de seguimiento al proyecto o un portfolio.

Si lo que se quiere evaluar es el progreso de un estudiante en cierto tiempo, se puede recurrir a la observación como técnica y al diario o bitácora o a las listas de cotejo como instrumento.

La solución de problemas puede utilizar técnicas como la solución de problemas o análisis de casos e instrumentos como la entrevista, las rúbricas, listas de cotejo, entre otros.

Técnicas de evaluación: ¿Qué haré para evaluar?

Las técnicas corresponden a los procedimientos y actividades, que ordenan la actuación del proceso de enseñanza y aprendizaje, concretando los principios de intervención educativa. Se usan para obtener datos de cómo marcha el proceso educativo.

Las técnicas deben guardar coherencia con

lo que se evalúa. De esta manera, si lo que se quiere es evidenciar el progreso de un estudiante o la interacción de este dentro de un grupo pueden emplearse **técnicas no formales** que no requieren mayor preparación y que se emplean comúnmente en el aula como las observaciones espontáneas, las conversaciones y diálogos, las preguntas de exploración. Estas técnicas suelen confundirse con acciones didácticas pero pueden brindar importante respecto al proceso de aprendizaje. Un ejemplo de técnicas informales puede ser el interrogatorio, el cual permite sondear posibilidades de los estudiantes, verificar el dominio de conceptos, estimular la reflexión, sintetizar un tema, estimular el trabajo, preparar el ambiente para un cambio de actividad o tema Nuevo. En tal caso, pueden señalarse preguntas que exigen selección de contenidos o temas (¿Cuál fue la idea principal del texto?), preguntas que exigen comparaciones (¿Cuál es la diferencia entre ...?), preguntas que exigen dominio de un tema (¿dónde y cuándo se realizó...?), preguntas que infieren una relación causal (¿qué procedimiento debe emplearse cuando...?), preguntas que exigen explicación (¿cómo se explica que la evaluación formativa....?), preguntas que exigen análisis (¿bajo qué condiciones....?), preguntas que exigen ejemplificación (¿En qué casos....?) preguntas para iniciar debates (¿por qué los buenos profesores reflexionan continuamente sobre el tipo de preguntas que hacen?). Este tipo de técnicas pueden emplearse permanentemente.

También puede hacerse uso de **técnicas semiformales**; consisten en actividades que realizan los estudiantes como parte de las actividades de aprendizaje. A diferencia de las no formales requieren de tiempo para

su preparación. Pueden mencionarse aquí, los informes sobre alguna experiencia, la opinión sobre un video, la elaboración de un diagrama o un mapa conceptual sobre determinado tema, un resumen sobre lo realizado en la clase, el análisis de una ilustración, un trabajo en grupo. Engloban tanto las actividades que se desarrollan en el aula, como los trabajos extra clase. Este tipo de técnicas deben ir más allá de la búsqueda de información por parte del estudiantes, cuestionando si fue o no exitosa su resolución, cuáles fueron las razones por las cuales que contribuyeron a su fracaso y cómo superarlas.

Finalmente, pueden emplearse **técnicas formales** que regularmente se emplean al finalizar una unidad o un período determinado. Requieren de una planificación más elaborada que las anteriores pues guardan relación con los objetivos planteados y generalmente derivan en valoraciones acerca del aprendizaje de los estudiantes. Ejemplo de ellas con los exámenes, el informe final de un proyecto, los ensayos, el portafolio, los mapas conceptuales, las redes semánticas, los mapas mentales, las pruebas de desempeño o ejecución.

Cualquiera de estas técnicas debe contar con la definición de ciertos criterios diseñados con anterioridad y concertados con los estudiantes. Un instrumento de evaluación criterial se utiliza para estimar el lugar de un estudiante en relación con un dominio (conceptual, procedimental, etcétera) que previamente ha sido definido. En tal caso, la recomendación es emplear rúbricas de evaluación.

Dentro de los exámenes se encuentran las pruebas estandarizadas tipo SABER, las

cuales se fundamentan básicamente en normas (compara al estudiante con sus compañeros), sirven para medir capacidades generales y brindan información sobre el grado de acierto a ítems o reactivos respondidos por los estudiantes pero con pocas posibilidades de identificar las causas del no logro de ciertos dominios. No son recomendadas por cuanto incentivan la comparación y exclusión de individuos. También se encuentran las pruebas criteriales que como ya se mencionó son más recomendables. Aquí pueden encontrarse varios tipos de ítems. Generalmente se emplean ítems de respuesta cerrada tipo selección múltiple, apareamiento, respuesta en blanco, pero también pueden emplearse respuestas abiertas o de producción de textos.

Frente a los exámenes existen fuertes controversias puesto que no permiten valorar procesos complejos: creatividad, capacidades de comunicación o expresión, razonamiento sofisticado, pensamiento crítico, contenidos procedimentales y actitudinales, además que en el caso de las opciones múltiples pueden estar influidos por el azar.

Los mapas conceptuales, las redes semánticas o los mapas mentales son una alternativa para la evaluación de conceptos y sus relaciones. En este caso es importante haber definido previamente los criterios de lo que se va evaluar: la calidad de la organización jerárquica de conceptos, la validez y precisión semántica de las relaciones, la profundidad del concepto, las relaciones entre conceptos, los ejemplos, etc.

Las pruebas de desempeño consisten en actividades en las que se diseñan situaciones

donde los estudiantes demuestran su comprensión sobre determinado tema o, habilidades y destrezas aprendidas ante procesos legítimos como aplicar una técnica médica, realizar una consulta psicológica, ejecutar una pieza musical, hacer una demostración artística, realizar un experimento, observar por un microscopio, ejecutar una estrategia cognitiva compleja, solucionar problemas matemáticos, entre otros. Son muy empleadas para evaluar competencias en el medio artístico, en el deporte y recientemente en el área de Ciencias de la salud. Permiten evaluar aspectos que no abarcan las pruebas o exámenes como la actitud, la capacidad de resolución de problemas, el desempeño en grupos interdisciplinarios, etc. Requieren que la tarea o actividad programada represente las condiciones del contexto en que se daría la situación en la realidad y que responda a los objetivos previamente establecidos.

A continuación se presenta un esquema en el que se proponen diferentes técnicas de evaluación, dependiendo del objeto a evaluar.

Aspectos a evaluar	Técnicas sugeridas
Habilidades, destrezas	Pruebas de desempeño. Observación sistemática. Ejercicios y prácticas realizadas en clase.
Competencias	Pruebas de desempeño. Análisis de las producciones de los estudiantes. Solución de problemas o análisis de casos.
Cumplimiento de objetivos Relación entre conocimientos y su ejecución en un contexto determinado	Pruebas de desempeño. Intercambios orales, conversaciones y diálogos. Interrogatorio. Ejercicios y prácticas realizadas en clase. Solución de problemas o análisis de casos.
Características del estudiantes,	Pruebas de desempeño. Observación sistemática. Análisis de las producciones de los estudiantes. Intercambios orales, conversaciones y diálogos. Ejercicios y prácticas realizadas en clase.
Progreso del proceso de aprendizaje	Observación sistemática. Análisis de las producciones de los estudiantes. Interrogatorio. Solución de problemas o análisis de casos.

Principios y conceptos	Análisis de las producciones de los estudiantes. Intercambios orales. Ejercicios y prácticas realizadas en clase.
Actitudes y valores	Pruebas de desempeño. Intercambios orales, conversaciones y diálogos. Ejercicios y prácticas realizadas en clase. Solución de problemas o análisis de casos.
Habilidades del pensamiento, entre otros.	Observación sistemática. Interrogatorio. Solución de problemas o análisis de casos.

Grafico1. Técnicas de evaluación sugeridas según tipo de aspecto a evaluar.
Fuente: elaboración propia

Nótese que aunque se recomiendan algunas técnicas para evaluar aspectos particulares, queda abierta la posibilidad que se empleen una o más técnicas según el caso, incluidas aquellas que tradicionalmente se empleen para otros objetos. De la misma manera, cualquiera de las técnicas empleadas puede cambiar su clasificación dependiendo del objetivo para el cual se emplee. Por ejemplo, en un momento dado un mapa conceptual puede ser empleado como una técnica de evaluación semiformal, cuando da cuenta de aspectos puntuales dentro del aula o de la lectura de un documento; en otros casos, el mismo mapa conceptual puede ser considerado una técnica formal, si cuenta con una planificación más elaborada, responde a los objetivos principales del curso o se desarrolla como producto del abordaje de un tema o una unidad particular.

Instrumentos ¿Con qué voy a evaluar?

Los instrumentos corresponden al soporte físico que se emplea para recoger información sobre el aspecto particular que se desea evaluar. Permiten registrar y codificar los datos, para posteriormente hacer la interpretación necesaria que permita hacer un juicio. Son una herramienta que brinda rigor a la evaluación y que intenta minimizar la subjetividad propia del evaluador.

En términos generales, cada técnica suele contar con unos instrumentos que le son propios. No obstante, juega un papel importante la creatividad del evaluador para innovar y cualificar sus propios Instrumentos. A continuación se señalan los instrumentos empleados en las técnicas de mayor uso:

Instrumentos empleados en las técnicas de observación sistemática:

Los instrumentos que apoyan las técnicas de observación incluyen: las escalas de observación, las fichas de registro anecdótico, el diario de clases y las listas de cotejo.

Listas y escalas de observación: consiste en una graduación de una conducta, que expresa la frecuencia con que un comportamiento se observa en un estudiante. Generalmente evalúa varias dimensiones y la evaluación corresponde a la suma o la medida de esas puntuaciones. Su rigor se incrementa en la medida que pueda ser evaluada por pares o jueces expertos.

Para emplearla es necesario identificar las dimensiones cruciales del desempeño o del comportamiento esperado en el estudiante de acuerdo con los objetivos planteados para la actividad evaluativa.

En el caso de las listas únicamente se trata de verificar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución. Se recomienda que no sean muy extensas, que los ítems sean claros y se centren en aspectos relevantes de la evaluación. Tienen la desventaja que no proporcionan información cualitativa sobre la forma en que han sido alcanzados los comportamientos evaluados, por ello suelen emplearse como registros informales.

Las escalas de observación además de registrar la presencia o ausencia de un atributo o conducta, establece estimaciones cualitativas o cuantitativas sobre dichas ejecuciones. Pueden emplearse escalas tipo Likert, de diferencial semántico, de estimación, entre otras. En este caso, una vez establecidas las dimensiones se definen las conductas a observar y se diseña una escala de frecuencia de 5 puntos, aunque también existen de 3 o 7. Es importante que sea un número impar.

Comportamiento	Comportamientos esperados	SI	NO
Aplica el método epidemiológico para la identificación de problemas relacionados con la salud pública.			
Aplica el método epidemiológico para la formulación de proyectos relacionados con la salud pública.			
Domina los conceptos básicos de la epidemiología y la vigilancia epidemiológica aplicada.			
Utiliza las medidas epidemiológicas en la interpretación de los problemas referidos a una situación particular.			
Propone el estudio epidemiológico pertinente para la situación.			
Domina la estructura de un sistema de vigilancia epidemiológica.			
Propone alternativas de mejoramiento de sistemas de vigilancia epidemiológica.			

Grafico 2: Ejemplo Lista de observación o de cotejo para observar la capacidad de identificar y proponer alternativas en el ámbito de la epidemiología.

Comportamiento	Comportamientos esperados				
	1	2	3	4	5
Aplica el método epidemiológico para la identificación de problemas relacionados con la salud pública.					
Aplica el método epidemiológico para la formulación de proyectos relacionados con la salud pública.					
Domina los conceptos básicos de la epidemiología y la vigilancia epidemiológica aplicada.					
Utiliza las medidas epidemiológicas en la interpretación de los problemas referidos a una situación particular.					
Propone el estudio epidemiológico pertinente para la situación.					
Domina la estructura de un sistema de vigilancia epidemiológica.					
Propone alternativas de mejoramiento de sistemas de vigilancia epidemiológica.					

Escala de valoración cuantitativa

Grafico 3: Ejemplo escala de observación cuantitativa para evaluar la capacidad de identificar y proponer alternativas en el ámbito de la epidemiología.

Descriptores:

5. Las evidencias exceden el cumplimiento del criterio
4. Las evidencias cumplen con el criterio
3. Las evidencias reflejan un cumplimiento parcial del criterio
2. Las evidencias reflejan un cumplimiento mínimo del criterio
1. Las evidencias no reflejan el cumplimiento del criterio

Comportamiento	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Aplica el método epidemiológico para la identificación de problemas relacionados con la salud pública.	Comportamientos esperados				Escala de valoración cuantitativa
Aplica el método epidemiológico para la formulación de proyectos relacionados con la salud pública.					
Domina los conceptos básicos de la epidemiología y la vigilancia epidemiológica aplicada.					
Utiliza las medidas epidemiológicas en la interpretación de los problemas referidos a una situación particular.					
Propone el estudio epidemiológico pertinente para la situación.					
Domina la estructura de un sistema de vigilancia epidemiológica.					
Propone alternativas de mejoramiento de sistemas de vigilancia epidemiológica.					

Grafico 4: Ejemplo escala de observación cualitativa para evaluar la capacidad de identificar y proponer alternativas en el ámbito de la epidemiología.

En el anterior ejemplo, la escala también podría referirse a la calidad de la ejecución (alta, buena media, baja, muy baja) o a la frecuencia con que se presenta el desempeño evaluado (siempre, casi siempre, ocasionalmente, casi nunca o nunca). Todo depende de la intención que tenga la evaluación.



Grafico 5 Ejemplo escala de diferencial semántico para evaluar la actitud de un estudiante en un debate o discusión grupal.

También pueden emplearse escalas descriptivas en las que se organizan diversas categorías que traen descriptores previos de una ejecución, rasgo o atributo. Para su elaboración es importante tener clara la finalidad de la evaluación, qué características son las más representativas de lo que se va observar y qué rasgos de conducta son observables.

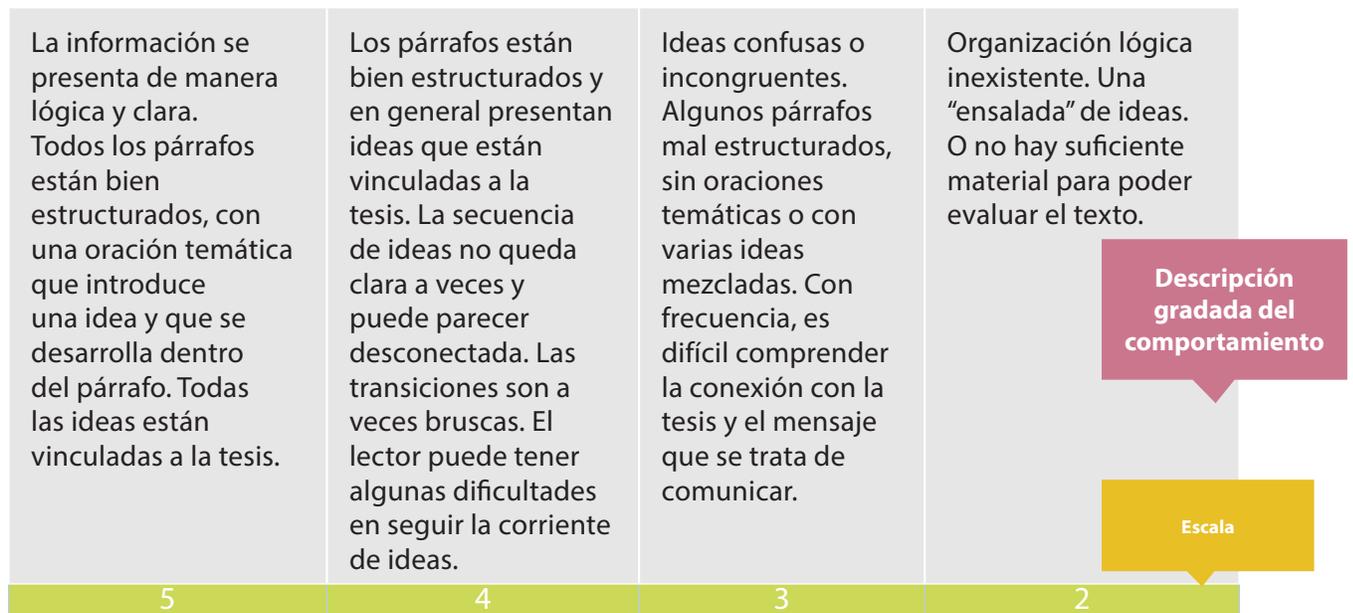


Grafico 6: Ejemplo escala descriptiva para evaluar la organización de un texto.

Fichas de registro anecdótico: son instrumentos cualitativos que describen los comportamientos espontáneos que se consideran importantes de un estudiante, durante un periodo determinado. Detalla hechos dentro de la experiencia educativa que se consideren "críticos" y que manifiesten una actitud de comportamiento representativo,

nuevo e inesperado. Usualmente es individual pero también puede emplearse para describir el comportamiento de un grupo. Pueden registrarse en un anecdotario o diario como evidencia de las actitudes y comportamientos mantenidos por los estudiantes, de las causas y motivaciones de su conducta o si se ha producido algún cambio. No se recomienda hacer valoraciones a partir de un solo registro. La recomendación es contar con por lo menos 3 o más observaciones que puedan brindar información sobre un comportamiento permanente en el estudiante.

Nombre del estudiante:	Fecha de observación: DD/MM/AA	Datos de identificación de la actividad
Curso	Tiempo de observación: HH/MM	
Actividad desarrollada:	Contexto:	
Descripción:		
		Descripción de los hechos relevantes observados
Interpretación /valoración:		
Nombre del Docente : Firma del Docente:		

Grafico 7: Ejemplo ficha de registro anecdótico.

Diario de clases: consiste en un instrumento de seguimiento continuo, que da cuenta de lo que sucede en el salón de clase durante un período largo: actividades, el aprendizaje de los estudiantes, las interacciones, reflexiones e incidentes, entre otros. Es una herramienta de observación de un grupo que permite dejar constancia de la memoria de actividades del mismo a lo largo de un curso. Dentro de sus ventajas está, promover la autonomía personal y la autoestima, estimular el desarrollo de técnicas de síntesis y realización de resúmenes. Facilita a profesores y alumnos la reflexión y el intercambio de puntos de vista sobre los aspectos importantes del proceso educativo: propósitos, contenidos de aprendizaje, metodología utilizada, resultados de aprendizaje. Para que sea efectivo, es necesario que todo el grupo esté implicado en su realización y que tanto los objetivos como el procedimiento para su diligenciamiento sean concertados.

a. Instrumentos empleados en las técnicas para Análisis de las producciones de los estudiantes:

Se refieren a todos aquellos trabajos realizados a mediano o largo plazo, durante o fuera del aula de clase y de los cuales se obtienen un producto. Incluyen la escala de estimación. En este caso también pueden utilizarse las listas o escalas de observación o escalas de cotejo, el registro anecdótico, el diario de clase, una guía de observación o una guía de proyecto.

Guías de observación: consiste en un instrumento que delimita los aspectos o atributos que pueden identificarse en un trabajo determinado. Debe detallar la situación a observar, los aspectos a observar. Tiene un gran parecido con las escalas de observación, con la diferencia a que se refiere a aspectos puntuales de un trabajo o una producción. Identifica los aspectos principales del fenómeno observado. Es importante que se delimiten los aspectos identificados en el trabajo y que se señalen las características de los elementos a evaluar.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El concepto principal es pertinente con el tema y representa la globalidad del mismo	Aspectos o atributos a evaluar				
Incluye todos los conceptos que permiten explicar el concepto general				Escala de calificación	
Las proposiciones son válidas y permiten la comprensión de los conceptos entre sí.					
Los enlaces son creativos y novedosos.					
Los conceptos están ordenados jerárquicamente y sus relaciones de subordinación son adecuadas.					

Grafico 8: Ejemplo de una guía de observación sobre un mapa conceptual.

Guía de proyecto: Consiste en un instrumento que orienta al estudiante sobre los elementos que se tendrán en cuenta para la evaluación de un proyecto. Al mismo tiempo, describe los aspectos que deben ser tenidos en cuenta en cumplimiento de dicho trabajo.

Aspecto	Descripción	Puntaje
Portada	<p>Debe contener:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Título del proyecto. • Nombre del estudiante. • Nombre del profesor o tutor. • Nombre de la Institución • Lugar y fecha 	1
Índice	El índice debe estar completo, incluye todas las secciones del proyecto. Señalar temas y subtemas y Paginación.	2
resumen	Debe orientar al lector sobre la idea general del proyecto, expresando las ideas fundamentales del mismo. Debe contener máximo 500 caracteres.	2
Introducción	Debe contener la descripción de los contenidos generales abordados en el proyecto, orientar sobre la generalidad del tema y el objetivo principal de la investigación, así como sobre la estructura del trabajo.	10
Antecedentes y planteamiento del problema	<p>Antecedentes: Mencionar en forma precisa los antecedentes relacionados con el tema de investigación y los antecedentes de la problemática a investigar.</p> <p>Planteamiento del problema: presentar en forma general, la situación en donde está inmerso el problema. La definición del problema en donde se describe cuál es el problema y se termina planteando una pregunta general que guiará la investigación (y algunas subordinadas si se necesitan).</p>	10
Objetivos y	<p>Objetivo general. Debe responder al problema de investigación y a lo que se pretende lograr a través del proyecto.</p> <p>Objetivos específicos. Deben responder a las preguntas subordinadas y al objetivo general.</p>	10
Justificación	Explicación sobre por qué es importante su investigación y que ventajas tendrá su implementación.	10

Marco teórico	Revisión de investigaciones y de literatura previa y actual relacionada con el trabajo. Debe contener por lo menos las tres principales contribuciones de la literatura sobre el tema. La descripción de los nuevos aportes y estado del arte del tema en cuestión.	10
Desarrollo de la investigación	Descripción detallada de la investigación, de variables y estrategias para el análisis. Uso de citas y fundamento teórico para el desarrollo del análisis (emplear normas APA).	20
Resultados y análisis	Análisis de los resultados contrastados con las fuentes y determinación de la medida en que ayudaron a responder las preguntas de investigación. Medida en qué se lograron los objetivos general y específicos	15
Conclusiones y recomendaciones	Conclusiones de los resultados, alcances del proyecto, lecciones aprendidas y sugerencias para futuras investigaciones.	5
Bibliografía	Al menos 15 fuentes actualizadas (libros, publicaciones periódicas, documentos WEB, bases de datos, información de primera fuente, etc.). Aplicación de normas APA	5
	total	100

Grafico 9: Ejemplo de una guía de proyecto.

Resúmenes y reseñas: tanto los resúmenes (síntesis del pensamiento de una obra o texto) como la reseña (comentario valorativo sobre un libro, artículo o texto) pueden ser evaluados a través de listas o escalas de observación o guías, en las que previamente se definirán los aspectos relevantes para su valoración (capacidad de síntesis, postura crítica frente al tema, capacidad de transmitir el pensamiento del autor, entre otros).

Informe: es un escrito que tiene por objeto comunicar una postura frente a un tema determinado o un hecho o suceso importante. Puede ser de carácter científico como los informes de experimentos o laboratorios, o de un trabajo previamente elaborado o de investigación. Para su evaluación se emplean instrumentos similares a una guía de proyecto.

a. Instrumentos empleados en las técnicas para análisis de actividades orales:

Las actividades orales como el diálogo, la interrogación, el debate, suelen ser evaluadas a través de listas de cotejo, escalas de observación, registros anecdóticos o cuestionarios. Lo importante en estos casos es que se describan los comportamientos o conductas observables de los estudiantes según la técnica empleada, por ejemplo, si se respeta al que habla, la capacidad de escucha, la admisión de otros puntos de vista diferentes al propio, el dominio

teórico, la capacidad de argumentación, entre otros. La elección del instrumento guarda relación con el objetivo de la evaluación. De acuerdo con este, pueden emplearse escalas numéricas o cualitativas y puede dársele mayor peso a los dominios cognitivos o a las actitudes. En el cuadro 5 se presenta un ejemplo de escala de diferencial semántico que puede ser empleada para evaluar la actitud de un estudiante durante un debate.

Comportamiento	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Es espontáneo en sus intervenciones.	Aspectos o atributos a evaluar			Escala de Valoración	
Emplea frases cortas y contundentes.					
Respeto las opiniones de sus compañeros.					
El tono de voz es adecuado.					
Escucha antes de responder. Controla la impulsividad.					
Sintetiza las ideas principales.					
Hace conclusiones acertadas.					

Grafico 10: Ejemplo de una escala cualitativa para evaluar un diálogo.

El cuestionario: es un instrumento que integra una serie de ítems o preguntas estructuradas o semiestructuradas sobre una temática específica. Puede aplicarse de manera oral o escrita e individual o grupal; incluir preguntas abiertas o cerradas. También puede ser autoadministrado (en el caso de una autoevaluación) o ser diligenciado por el docente. La extensión del mismo depende de la profundidad de los contenidos del tema a evaluar. La escala de valoración puede ser cualitativa o cuantitativa. Pueden emplearse esquemas combinados de cuestionario con listas de cotejo o escalas de observación.

Ítem	Cumplió	No cumplió
¿Las ideas se expusieron de manera ordenada, siguiendo un orden de complejidad?		
¿Hubo una introducción al tema?	Preguntas relacionadas con la actividad	
¿Se seleccionaron los aspectos más relevantes del tema?		

Escala que mide presencia del comportamiento

¿Demostró dominio del tema?		
¿Se presentaron las ideas con profundidad, detalles y ejemplos?		
¿Se emplea un lenguaje comprensible para el auditorio?		
¿Se presentan conclusiones adecuadas del tema?		

Grafico 11: Ejemplo de un cuestionario para evaluar una exposición oral.

a. Instrumentos relacionados con pruebas específicas:

Los instrumentos más empleados corresponden a los exámenes y las pruebas de ejecución.

El examen: es un instrumento de evaluación referido a un marco teórico particular que establece en qué medida se da un atributo o manifestación con respecto a dicho marco. Está integrado por ítems o preguntas, en las que el examinado escoge, señala o completa el planteamiento que se le hace. Generalmente las opciones de respuesta son fijas, por lo cual no se incluyen juicios del evaluador o interpretaciones relacionadas con las respuestas. La calificación que se obtiene es independiente del juicio de quien califica, ya que generalmente se asigna una respuesta para cada reactivo.

Con respecto a los exámenes, el instrumento más empleado en la evaluación, es necesario afirmar que existen múltiples debilidades que se le atribuyen (ver video capsula). No obstante, sabiendo que es exigido por las Instituciones educativas y que en el medio, se evalúa la calidad de la Educación a través de pruebas estandarizadas, es preciso tener en cuenta algunas recomendaciones para su elaboración a fin de cualificarlo. Por ejemplo, antes de elaborar el examen es necesario preguntarse por la intencionalidad de la prueba, la selección de contenidos, el tipo de preguntas o ítems (abiertas, cerradas, de selección múltiple, de apareamiento), formatos e instrucciones para el diligenciamiento, entre otros.

En términos generales, las preguntas o ítems pueden clasificarse de la siguiente forma (Alfaro y Casallas 2011):

1. Preguntas abiertas
2. Preguntas de respuesta estructurada
- Ítems de Selección Múltiple
 - Ítems de Selección con única respuesta
 - Ítems de Selección con múltiple respuesta
 - Ítems de Selección de postulados
 - Ítems de Selección de análisis
 - Ítems de Selección con todas las alternativas correctas

- Ítems de respuesta alterna
- Ítems de completación
- Ítems de emparejamiento

La selección del tipo de ítems depende del tipo de atributo que se quiere evaluar. De esta manera, las preguntas cerradas con única respuesta generalmente obedecen a datos específicos como fechas, definición de conceptos, autores, entre otros y tienen que ver más con conocimientos de tipo memorístico, aunque dentro de ellas también pueden darse análisis más elaborados relacionados con causas, efectos, asociación, diferencias, similitudes. Los ítems de postulados y análisis, como los empleados en pruebas **SABER** permiten evaluar capacidades de relación, proposición, argumentación, interpretación. Las preguntas abiertas permiten evaluar el razonamiento de los estudiantes frente a un tema, problema o situación; aplicar principios, demostrar la creatividad y originalidad del estudiante, entre otros aspectos. No obstante contar con un diseño más sencillo que el de las preguntas cerradas deben proporcionarse las instrucciones claras para su respuesta y sobre las habilidades que se espera medir, asegurándose que las preguntas planteadas exijan a los estudiantes más que reproducir información.

El diseño de un examen debe ser cuidadoso a fin de no incurrir en errores de interpretación; dado que descansan sobre el paradigma cuantitativo, se soportan en criterios de validez y confiabilidad, propios de la psicometría. Para ampliar esta información se sugiere leer documentos como los de (Elosua y Bully 2006).

Pruebas de ensayo: consiste en presentar preguntas o cuestionamientos para que el estudiante construya su postura crítica frente a un tema de manera libre, apoyándose en un marco teórico particular. Permite evaluar objetivos relacionados con la creatividad o la capacidad de argumentación. Para su evaluación pueden emplearse listas de cotejo, escalas de valoración o rúbricas. Lo importante es definir los criterios que se tendrán en cuenta en su elaboración, los cuales pueden ir desde aspectos formales (esquema, bibliografía, citas de autor, ortografía), hasta aspectos de contenidos referidos a la gramática, la semántica, la estructura y construcción.

Pruebas de ejecución: consiste en un instrumento estructurado en el que se solicita al estudiante que de manera práctica demuestre el manejo de un instrumento, la aplicación de un procedimiento, la realización de un experimento o la ejecución de cualquier actividad que requiera demostrar que se conoce la secuencia de un proceso o la manipulación de una herramienta u objeto.

Son muy empleados en el campo de la salud o de las artes, en la medida en que permiten comprobar las habilidades y destrezas adquiridas por los estudiantes para desarrollar determinada tarea o función.

Para su diseño es importante proporcionar de manera clara y detallada las indicaciones

sobre la actividad que se desarrolla; las actividades que deberán ejecutarse, explicando las características que deben reunir, despejando toda duda posible.

Puede incluir listas de cotejo y escalas de calificación. Se trata de elegir una actividad determinada, desglosarla en tareas, ponderar las tareas según importancia, incluyendo descriptores del desempeño esperado. Las tareas deben ser observables y no admitir varias interpretaciones. Paralelamente debe entregarse al estudiante un instructivo en el que se describa la práctica, el equipo y material empleado, las condiciones en que se realizará la práctica el contenido de la misma, duración, condiciones de realización y los criterios de evaluación.

Nombre del curso:		Alimentación y Nutrición del Adulto				
Nombre del Estudiante:						
Actividad:		Desarrollo de una consulta nutricional				
Duración:		1 hora		Fecha: DD/MM/AA		
Tareas / Categorías	Ponderación	Deficiente atención	Aceptable atención	Buena atención	Excelente atención	Puntaje (1-5)
Revisión de historia clínica e identificación de aspectos clave relacionados con la alimentación	10%	Peso asignado a la tarea	Escala de Valoración			Calificación según desempeño observado
Toma de medidas antropométricas según técnicas establecidas.	15%					
Clasificación nutricional según medidas antropométricas.	10%					
Anamnesis alimentaria completa	10%					
Identificación de hábitos alimentarios que interfieren con la nutrición.	10%					

Diagnóstico nutricional	10%					
Plan dietario	15%					
Recomendaciones nutricionales.	5%					
Registro de atención	5%					
Interacción con el paciente	10%					
Total	100%					

Multiplicar puntaje por ponderación

Grafico 12: Ejemplo prueba de ejecución de la atención de pacientes en el área de Nutrición y Dietética.
Instrumentos para realizar ejercicios de co-evaluación y autoevaluación:

Para los ejercicios de auto y coevaluación se emplean rúbricas, listas de cotejo y escalas de apreciación cuantitativa y cualitativa. Los principios de elaboración son los mismos que se han señalado en las técnicas anteriores, con la diferencia que los enunciados se encuentran redactados en primera persona en el caso de la autoevaluación o en tercera persona en el caso de la evaluación de los compañeros. Los enunciados deben guardar siempre relación con la actividad que se realiza y con los objetivos de la misma.

Tema del debate:					Fecha: DD/MM/AA	
Curso:	Nombre del evaluado:		Datos de identificación de la actividad			
Nombre del Evaluador:						
A continuación se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con el desempeño de tus compañeros dentro del debate XXX. Usa la siguiente escala (totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo) según tu apreciación. Trata de ser lo más objetivo posible.						
Descripción del desempeño	Aspecto	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni e acuerdo no en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	Manifiesta conocimiento del tema.					Variables o aspectos a evaluar

Sabe lo que quiere decir y lo expresa con claridad.					
Se expresa con propiedad y coherencia.					
Emplea un léxico correcto, variado, preciso y apropiado.					
Clarifica conceptos,					
Ofrece planteamientos originales en sus intervenciones.					
Incluye en sus intervenciones aportes personales					
Valora los puntos de vista de otros participantes					
Sabe sacar conclusiones al término del coloquio.					

Grafica 13: Ejemplo ficha de observación para realizar ejercicios de coevaluación en un debate. Adaptado de las fichas que propone (Carratalá 2013).

e. Rúbricas de evaluación:

Las rúbricas son instrumentos de medición en los cuales se establecen criterios por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas (Vera, 2008).

Corresponden a matrices de verificación, que reflejan niveles progresivos de dominio o en diferentes competencias con base en un amplio rango de criterios, Generalmente se utilizan para evaluar desempeños, pero pueden ser utilizadas para cualquier tipo de actividad que se desarrolla dentro o fuera del aula. Requieren tiempo y rigor para su elaboración pues hacen parte de una actividad consciente y sistemática proceso de enseñanza - aprendizaje.

Constituyen también una estrategia de aprendizaje en la medida que permite que el estudiante evalúe su trabajo, antes de entregarlo al profesor dado que conoce con anterioridad los criterios con los cuales será evaluado y proporciona retroalimentación las

fortalezas y debilidades del proceso.

Tiene ventajas con respecto a las listas de cotejo y las escalas de valoración dado que emplea argumentos analíticos, críticos previamente fijados, más allá de juicios particulares. Se centra en función de los procesos formativos y no de una calificación impuesta y vertical dirigida a la toma de decisiones para la permanencia o aprobación; permiten además la integración de la planeación, ejecución y la evaluación, incorporada a los procesos pedagógicos.

Para su elaboración, es importante definir previamente los aspectos a evaluar, la escala de valoración y los descriptores para cada nivel de la escala.

Criterios	Incipiente 1	En desarrollo 2	Madura 3	Ejemplar 4	Puntaje
Variables o aspectos a evaluar		Descriptores de los niveles de dominio de cada variable		Escala de Valoración	

Grafico 14: Estructura de una rúbrica de evaluación.

La mayor dificultad para su elaboración radica en la definición de los descriptores de los niveles de dominio, pues estos deben ser claros y excluyentes entre sí, de manera que no confundan durante su aplicación. Para mayor información sobre el tema, existen herramientas gratuitas como Rubistar en la que se encuentran múltiples ejemplos en de rubricas para evaluar diversas actividades en diferentes campos del conocimiento. Rubistar está disponible en la url: <http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es>

De acuerdo con los instrumentos señalados, se presenta a manera de sugerencia una relación de los aspectos a evaluar con las técnicas e instrumentos más frecuentes en cada caso.

Aspectos a evaluar	Técnicas sugeridas	Instrumentos
Habilidades, destrezas,	Pruebas de desempeño Observación sistemática Ejercicios y prácticas realizadas en clase	Fichas de observación de desempeños Rúbricas de evaluación Listas de cotejo u observación Escalas de valoración (tipo Likert, diferencial semántico)

Competencias	Pruebas de desempeño Análisis de las producciones de los estudiantes Solución de problemas o análisis de casos	Fichas de observación de desempeños Pruebas de ensayo Portafolio Diario de clase
Cumplimiento de objetivos Relación entre conocimientos y su ejecución en un contexto determinado	Pruebas de desempeño Intercambios orales, conversaciones y diálogos Interrogatorio Ejercicios y prácticas realizadas en clase Solución de problemas o análisis de casos	Entrevista Rúbricas Listas de cotejo Fichas de observación de desempeños Pruebas de ensayo Registro anecdótico Informes de laboratorios Informes de situaciones particulares
Características del estudiantes,	Pruebas de desempeño Observación sistemática Análisis de las producciones de los estudiantes Intercambios orales, Conversaciones y diálogos Ejercicios y prácticas realizadas en clase	Fichas de observación de desempeños Escala de valoración (tipo Likert, diferencial semántico) Registro anecdótico Diario de clases Ensayos rúbricas
Progreso del proceso de aprendizaje	Observación sistemática Análisis de las producciones de los estudiantes Interrogatorio Solución de problemas o análisis de casos	Portafolio Diario de clases Listas de cotejo Fichas de observación de desempeños Informes de situaciones particulares
Principios y conceptos	Análisis de las producciones de los estudiantes Intercambios orales Ejercicios y prácticas realizadas en clase	Pruebas de ensayo Rúbricas Listas de cotejo Escala de valoración (tipo Likert, diferencial semántico)

Actitudes y valores	Pruebas de desempeño Intercambios orales, Conversaciones y diálogos Ejercicios y prácticas realizadas en clase Solución de problemas o análisis de casos	Fichas de observación de desempeños Escalas de valoración (tipo Likert, diferencial semántico) Registro anecdótico Diario de clases Ensayos rúbricas
Habilidades del pensamiento, entre otros.	Observación sistemática Interrogatorio Solución de problemas o análisis de casos	Exámenes Pruebas de ensayo Cuestionario Ficha de observación de desempeño Listas de cotejo Escalas de valoración (tipo Likert, diferencial semántico)

Grafico 15: Relación de criterios, técnicas e instrumentos.

1. Metaevaluación ¿Qué tan efectiva fue la evaluación?

“La evaluación no cambia por decreto. Puede modificarse la estructura, el curriculum, los itinerarios, pero no se transforma la actitud ni se mejora la capacidad Educativa”

Miguel Ángel Santos Guerra

El concepto de Metaevaluación surgió desde el positivismo como una necesidad de garantizar la veracidad, viabilidad y objetividad de las técnicas, instrumentos y datos obtenidos para elaborar juicios. Desde el paradigma técnico la finalidad se centra en la auditoria y en la garantía de aspectos como la confiabilidad y la validez (de contenido, de constructo, de predicción). La primera tiene que ver con el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes. La segunda, con el grado en que un instrumento realmente mide lo que pretende medir. (Dopico 2007). Por tanto, las técnicas empleadas para garantizar la calidad de la evaluación tienen que ver con medidas estadística como la fórmula 20 de Kuder Richardson, el alpha de Cronbach y el juicio de expertos. Los instrumentos privilegiados incluyen la matriz de consistencia de cuestionarios, las fichas de expertos y las fichas de validez, entre otros.

Desde este punto de vista la intencionalidad, la triangulación de fuentes, el contexto en que se desarrolla la evaluación y el uso de los resultados son aspectos que quedan fuera del interés de la Metaevaluación.

Dado que desde el paradigma práctico se privilegia una evaluación de carácter formativo, es decir, que propende por la mejora de la práctica pedagógica de manera holística. Es ne-

cesario someter el proceso evaluativo a evaluación considerando todos los aspectos que en él intervienen con miras a garantizar el rigor de la misma. En este enfoque no solo se evidencian los aspectos técnicos que pueden interferir con la evaluación sino que se consideran también problemas de orden administrativo, consideraciones de viabilidad, precisión, éticas y de utilidad, enmarcadas en el contexto específico en el que se desarrolla la práctica.

(Letichevsky y Vellasco 2004), explica estos cuatro patrones de la siguiente forma:

“En cuanto a la utilidad, la Metaevaluación pretende asegurar que una evaluación supla las necesidades de información práctica de los usuarios pretendidos. El patrón viabilidad pretende asegurar que una evaluación sea realista, prudente, diplomática y sencilla. El patrón ética pretende asegurar que una evaluación sea dirigida legalmente, éticamente y con el debido respeto al bienestar de los involucrados, así como de aquellos afectados por sus resultados. El patrón precisión pretende asegurar que la evaluación lo revele y transmita, técnicamente, informaciones adecuadas sobre las características que expresan el mérito o la relevancia del foco de atención”.

Desde este nuevo enfoque, es necesario precisar que la Metaevaluación no se realiza al finalizar el proceso sino que constituye una constante, una permanente reflexión sobre estos cuatro aspectos, en ocasiones incluso en detrimento de las cuestiones técnicas y metodológicas.

El análisis guarda las mismas características de la evaluación formativa, debe ser holístico, participativo, permanente, continuo y flexible de tal manera que sea comprensivo y comprensible, creíble y transparente.

Siguiendo las preguntas planteadas a lo largo de la cartilla a continuación se presentan una serie de cuestiones que pueden indagarse en un proceso de Metaevaluación:

Aspectos del Proceso	Aspectos a indagar a través de la Metaevaluación
¿Para qué evaluar? intencionalidad de la evaluación	¿Cuáles son los objetivos que se persiguen con la evaluación? ¿A qué intereses sirven? ¿Para quién se realiza la evaluación? ¿La evaluación atiende a principios como la justicia, la honestidad, transparencia? ¿Qué clima prepondera durante la evaluación? ¿Cuenta la evaluación con apoyo institucional? ¿Son suficientes los medios y recursos con que se cuenta para la realización de la evaluación? ¿Qué tipo de propósitos (clasificación, acreditación, jerarquización, comprensión, explicación, etc.) se potencian en las formas de evaluación?

<p>¿Qué evaluar? tipo de evaluación</p>	<p>¿Cuál es el momento en que se realiza la evaluación? ¿Quiénes participan? ¿Se emplean la autoevaluación y la coevaluación? ¿Qué tipo de tareas y de procesos (repetición, comprensión, crítica) se potencian en las formas de evaluación?</p>
<p>¿Qué hacer para evaluar? Técnicas de evaluación</p>	<p>¿Bajo qué parámetros se realiza la evaluación? ¿Es pertinente el sistema de evaluación diseñado? ¿Es excluyente este sistema? ¿Qué nivel de participación tienen los evaluados? ¿Qué características tienen las técnicas empleadas por los evaluadores para la recogida de la información? ¿Cómo son los métodos de evaluación y cuál es su valor? ¿Son coherentes estas técnicas con la finalidad de la evaluación? ¿Se cuenta con información proveniente de diferentes fuentes? ¿Son coherentes estas técnicas con el tipo de evaluación?</p>
<p>¿Con que evaluar? Instrumentos de evaluación</p>	<p>¿Qué escalas de valoración se emplean? ¿Son coherentes los instrumentos con las técnicas de evaluación empleadas? ¿Son justos los instrumentos empleados? ¿Se cuenta con diversidad de instrumentos que permitan obtener información diversa? ¿La información recogida da cuenta del objeto evaluado? ¿Qué criterios se usan para juzgar el mérito y el valor del aprendizaje?</p>
<p>¿qué uso se da a los resultados? informes</p>	<p>¿Los resultados obtenidos sirven para la mejora? ¿Existe retroalimentación sobre los resultados? ¿Cómo se comunican estos resultados? ¿Qué acciones se toman con los resultados? ¿Se emprenden procesos de investigación sobre la evaluación? ¿Qué aprendizajes se derivan de la evaluación realizada? ¿Cuándo y porqué aparecen los obstáculos? ¿Qué aprendieron y qué dejaron de aprender los estudiantes con la evaluación?</p>

Grafico 16: Aspectos a evaluar en procesos de Metaevaluación.

4

Unidad 4

El concepto de
competencia y la
evaluación a través
de competencias



Evaluación y sus estrategias

Autor: Clara Ruth Vargas

Introducción

Durante las últimas décadas se ha hablado mucho de la formación a través de competencias. El concepto se ha generalizado y la mayoría de las instituciones educativas lo han incorporado como parte de su propuesta educativa, pero ¿nos estamos refiriendo todos al mismo significado? ¿Existen varios enfoques para abordar la competencia? Si es así, ¿Cómo identificar a qué tipo de competencia nos estamos refiriendo? ¿Cómo se relaciona esta concepción con las prácticas y formas de evaluación que empleamos? ¿Son las adecuadas?

En la presente unidad se abordarán algunos conceptos de competencia desde diversos contextos: científico, social y educativo con el fin de develar el concepto más pertinente en el marco de una evaluación formativa.

Se plantean las características de la competencia desde dos enfoques: el paradigma técnico y el paradigma crítico con base en un análisis sobre el saber cómo y el saber qué, estableciendo una vía alterna que integre las dos posibilidades; que conjugue intereses cognitivos y operacionales; que medie entre resultados pragmáticos y logros cognitivos; que articule la cognición, la operación, lo actitudinal y ético con fundamento en el conocimiento reflexivo, el diálogo, la crítica y el consenso; que considere el desarrollo de una práctica educativa situada, en relación directa con el contexto próximo refiriendo éste a la enseñanza y el aprendizaje, de modo que interpreta y reconstruye los contenidos.

En consonancia con lo anterior, intentaremos plantear una visión holística de las competencias y esclarecer el tipo de competencia que responde de mejor manera a las necesidades de la formación, promoviendo el desarrollo de ciertos atributos como habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores reconociendo el contexto y la cultura del lugar de trabajo en el cual tiene lugar la acción.

Se reivindica la necesidad de propiciar la autorreflexión, la autocrítica y potenciación de posibilidades individuales, grupales y colectivas, trascendiendo el cumplimiento de metas puntuales y promoviendo la formulación de planteamientos de construcción colectiva.

A través del desarrollo de la misma, trataremos de responder los siguientes interrogantes:

- ¿Qué es la competencia?
- ¿Cómo contribuye la evaluación por competencias al desarrollo personal y profesional de estudiantes, docentes e instituciones?
- ¿Qué tipo de competencia sería la más adecuada para fomentar la evaluación formativa y crítica?
- ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones del enfoque por competencias?
- ¿Qué relación existe entre las políticas evaluativas y la administración educativa?
- ¿cuáles serían las condiciones esenciales que han de tenerse en cuenta para fomentar competencias orientadas hacia la formación integral?

A lo largo de la unidad se busca superar el concepto de competencia centrado en acciones y en desempeños para avanzar hacia un concepto integral de la misma, en el que se asume la educación con un carácter formativo, tomando como eje lo humano y todas sus manifestaciones. El punto de partida estará referido en un para qué de la educación y en las variables espacio temporales que se requiere considerar, para hacer del acto evaluativo una acción pertinente a las condiciones del contexto en que se desarrolla.

Con este propósito, las recomendaciones metodológicas para el desarrollo de la unidad incluyen:

- Relacionar las lecturas y las preguntas orientadoras, con las prácticas evaluativas que se adelantan en los contextos reales.
- Profundizar sobre los aspectos en los que existe mayor confusión o dificultad. Para ello es útil comparar la evaluación previa y posterior.
- Analizar las preguntas que se plantean a lo largo de la unidad, evitando la impulsividad que lleva soluciones rápidas y poco argumentadas.
- Contrastar puntos de vista en las lecturas, videos y foros, buscando siempre comprender otras posturas.
- Hacer resúmenes, crear analogías, tomar notas, describir como se relaciona la información nueva con el conocimiento existente planteado en las lecturas recomendadas.
- Formularse otras preguntas que permitan ampliar las discusiones y profundizar sobre la temática.
- Manejar el tiempo de manera efectiva y cumplir cada actividad dentro de los plazos establecidos.
- Participar activamente en los foros y trabajar con uno o más compañeros para obtener retroalimentación.
- Leer con atención los textos resaltando definiciones, puntos clave, conclusiones, ejemplos.

Relacionar los contenidos de la unidad con el proyecto planteado, interrogándose por las concepciones de competencia que subyacen en las prácticas educativas de la Institución objeto de observación y la coherencia existente entre dicho concepto y las formas de evaluación instauradas.

Describir interpretar y valorar críticamente diferentes concepciones de competencia y sus formas de evaluación, a fin de comprender sus implicaciones pedagógicas y administrativas.

Objetivos de Aprendizaje / competencias

Al finalizar esta unidad, el estudiante:

- Comprende la delimitación y alcances del concepto de Competencia desde diversos contextos.
- Identifica las concepciones de conocimiento y de aprendizaje que subyacen a las distintas formas de entender la competencia.
- Contrasta las competencias laborales y para el desarrollo profesional en cuanto a su enfoque, propósito, estrategias de evaluación, ventajas, limitaciones y aportes.
- Propone alternativas para integrar la evaluación por competencias con los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje.

Preguntas Básicas:

- a. ¿Qué es una competencia?
- b. ¿Cuáles son las concepciones de conocimiento y de aprendizaje que subyacen a las distintas formas de entender la competencia?
- c. ¿Qué similitudes y diferencias plantean la competencia laboral y la competencia profesional?
- d. ¿Qué concepción de competencia asume la educación con un carácter formativo, tomando como eje lo humano y todas sus manifestaciones?
- e. ¿Cómo integrar la evaluación con los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje?

El contexto de la competencia

Tomado y adaptado de (Vargas Clara R. 2012).

Como hemos señalado en las anteriores unidades, el concepto de evaluación es un concepto histórico y situado en un contexto sociocultural; estos dos aspectos, el contexto y el momento histórico en que se desarrolla la práctica evaluativa, le otorgan una significación intencionada y una funcionalidad específica. Es decir, como lo afirma (Elichiry 1990) la evaluación “es el resultado de un proceso de construcción

que incluye la interacción de factores políticos, culturales, axiológicos y de representaciones sociales”.

Por tanto, cuando se caracterizan los paradigmas evaluativos y su relación con un sistema educativo, es necesario tener en cuenta no solo el componente técnico sobre el cual se soporta, sino también el contexto político y el carácter axiológico en que se producen, ya que, la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no solo desde una perspectiva política, sino también pedagógica y ética. Por tal motivo, para analizar la evaluación se requiere pensar en forma integrada cada uno de estos componentes que den luces sobre los proyectos educativos y la forma de concretarse en la sociedad.

El concepto actual de la evaluación se enmarca en las tendencias neoliberales. Este modelo posee la capacidad de penetrar y moldear el imaginario social, la vida cotidiana y los valores que orientan el comportamiento social. La sociedad hegemónica, penetra con sus valores y pautas culturales e imponen un enfoque de la educación y, con mayor fuerza, un currículo homogéneo y oculto.

Desde la década de los 60, las instituciones internacionales (Banco Mundial, CEPAL, Banco Internacional de Desarrollo, Fondo

Monetario Internacional) han venido desarrollando políticas educativas con énfasis en la importancia del “capital humano” como ingrediente indispensable en los procesos productivos. El Banco Mundial se incorporó - desde ese momento a la financiación condicionada de la educación. En este contexto, la educación pasa a ser una variable imprescindible del desarrollo económico (Cepal Unesco 1994).

Aunque el neoliberalismo constituye el modelo predominante, autores como (Michael Apple 1999) resaltan la conformación de una nueva alianza, un nuevo bloque de poder constituido por las ideologías mercaderistas del capital y el retorno a la disciplina y al control. Esta nueva alianza ha integrado a la educación un conjunto de objetivos guiados por metas económicas y por la necesidad de evaluar los resultados a través de estándares y patrones que tienen como base el discurso de la calidad. Estas tendencias que se refuerzan mutuamente se traducen en un énfasis en la transmisión de los conocimientos, donde los evaluados (estudiantes, programas, Instituciones) se convierten en objetos, pasivos y receptores de información codificada y observable que se pueden manipular observar y medir de acuerdo con las finalidades del Estado.

En consecuencia, el modelo sobre el cual se desarrollan nuestros procesos de formación, es un modelo estructurado sobre relaciones de poder. Tanto el discurso como la práctica pedagógica contribuyen a la consolidación del poder, reproduciendo las relaciones de dominación y dependencia, por medio de las cuales los docentes instauran un estilo educativo que no tiende al crecimiento de sujetos autónomos, sino a su dependencia

y subordinación.

Así, la mayoría de las instituciones de enseñanza están organizadas para la producción en línea de sujetos que respondan a las necesidades del mercado. Triunfa el que adapta al modelo y se excluye al que cuestiona.

(Michael Apple 1999) plantea que estamos avanzando hacia un desadestramiento en el campo laboral que implica emplear personal menos adiestrado, a más bajo costo y más eficiente. El poder opera invisiblemente en la producción y lo hace a través de la administración técnica. Manifiesta el autor que:

“más tiempo y energía se gasta en mantener o destacar la imagen pública de una buena escuela- y menos tiempo y energía se gasta en la sustancia pedagógica y curricular. Al mismo tiempo, los maestros parecen no estar sintiendo que su autonomía y su profesionalismo crecen, sino intensifican. Y extrañamente... las escuelas llegan a ser más similares y más sometidas, a métodos de clase totalmente estandarizados, tradicionales de enseñanza y a un currículo estandarizado y tradicional (y con frecuencia monocultural).

El esquema de competencias aplicado a la educación es un soporte fundamental de la estrategia del modelo de neoliberalismo pedagógico. A través de este esquema, se persigue una relación directa entre la transformación de los procesos productivos, las condiciones de empleo y la capacitación de los recursos humanos. Para tales efectos las Instituciones educativas buscan a su vez, una relación más estrecha entre los cambios del mundo laboral y una nueva formación educativa que considera el emprendimiento,

el trabajo en equipo y la competitividad como elementos fundamentales.

En consecuencia, la noción de competencia resulta ser el mejor argumento para este propósito, entendida ésta como el potencial completo de talentos y habilidades que tiene que ser captado, registrado, aprovechado y promovido por la empresa.

Estructurar la educación a partir de las competencias, desde este nuevo enfoque, significa que los sistemas educativos promuevan como dice Apple “el control sobre el currículo y la enseñanza” haciendo la educación más disciplinada y competitiva, como único mecanismo para lograr “escuelas efectivas”. La competencia se asimila con competitividad y por tanto, los resultados del proceso educativo son reducidos a “indicadores de desempeño” estandarizados, que controlan el grado de adiestramiento que han adquirido los actores del sistema para participar en el mercado capitalista.

El Sistema Educativo Colombiano tiene influencia del paradigma académico-técnico fundamentado en el esquema neoliberal. Las instituciones del sector, a menudo se encuentran en la dicotomía de adoptar la concepción de la evaluación para el mejoramiento de la calidad educativa o seguir los lineamientos políticos a la hora de tomar decisiones y transformar los procesos pedagógicos para potenciar su impacto en la población a la que va dirigida.

El paradigma académico-técnico, como ya hemos visto antes procura responder a las exigencias de desarrollo nacional, regional y local y deriva sus planteamientos en la validez, la confiabilidad y el poder de discriminación de la evaluación.

Se concentra en la formulación de los instrumentos que deben aproximarse a un grado alto de objetividad que no permitan espacio a ninguna duda.

Este paradigma ha llevado a generalizar el concepto sobre la evaluación dándole un carácter formal, ya que procura clarificar procesos objetivos para obtener evidencias en los resultados y/o en los productos como es el caso de las pruebas estandarizadas, así como el establecimiento de evaluaciones docentes con base en desempeños y certificaciones y acreditaciones de programas e Instituciones.

La evaluación formal muestra, evidentemente, que la contribución al mejoramiento de la calidad educativa ha sido mínima teniendo en cuenta que su sentido no es de fondo, sino lo, superficial. Busca generar exclusión y asumir políticas de represión a nivel estatal e institucional, a lo que se suma el hecho de que no ha generado un proyecto a largo plazo que logre redimensionar las prácticas educativas.

Las políticas evaluativas enfocan la calidad educativa con base en factores aislados (rendimiento escolar, calidad docente, procesos de certificación y acreditación), desconociendo, en gran parte, otros factores como los escenarios, la sociedad, las profesiones, la universidad y el aula.

Por ello, el enfoque que se ha venido promoviendo no es suficiente para incrementar los niveles educativos del país, ya que no existe una apropiación crítica y constructiva por parte de los actores que permita alcanzar los propósitos deseados. Se esperaría que la evaluación cumpla un rol más formativo y orientador del trabajo profesional para que se convierta en una

herramienta indispensable para incrementar las posibilidades de mejoramiento de las instituciones universitarias.

En contraposición a esta postura, se plantea que la calidad educativa debería medirse por la índole y la extensión de las contribuciones de la escuela al desarrollo económico y social sostenible de las comunidades donde se inserta, a través de la formación de capital humano y capital social. En este sentido, cobra valor la evaluación formativa, vista como una actividad de reflexión continua que ayuda a juzgar lo que es importante en el aprendizaje, afecta la motivación del estudiante, ayuda a consolidar el aprendizaje.

Por otro lado, plantean (Whorten y Sanders 2006) que el rendimiento de los estudiantes mejora cuando tres contextos, escuela, familia y comunidad, trabajan hacia el objetivo común del éxito escolar. La reflexión individual-colectiva sobre la interacción entre estos tres contextos permite la comprensión global de lo que ocurre en el contexto educativo y propicia la transformación del mismo hacia la calidad de todo el sistema.

Finalmente redefine la calidad teniendo presente la realidad socioeconómica de la comunidad en la que la escuela se inserta, así como tener presente que insumos educativos variados determinan el rendimiento escolar (nivel educativo de los padres, entorno social, circunstancias económicas y sociales, nutrición, textos escolares, políticas gubernamentales, acceso a la tecnología, entre otros) y que por tanto estos deben ser considerados cuando se evalúa la calidad del sistema.

Sobre el concepto de competencia:

Tomado y adaptado de (Vargas Clara R. 2012).

Al término competencia se le han atribuido diversos significados, los cuales han respondido a circunstancias históricas y sociales particulares. El análisis presentado abarca los ámbitos: científico, social, político y educativo, con el propósito de establecer una visión holística de las competencias y determinar qué concepción de competencia responde de mejor manera a las necesidades de la formación tomando como eje lo humano y todas sus manifestaciones para propiciar procesos evaluativos que contribuyan al perfeccionamiento del proceso formativo.

Contexto científico

El concepto de competencia desde el contexto científico ha pasado desde la psicología genética de Piaget, Dewey, Wallon, Merani como una realidad física observable a la psicología constructivista (Bruner, Ausubel, Nova, Carretero) referido a estructuras cognoscitivas^{1*} dinámicas que se transforman de acuerdo a los contextos de interacción.

Otros autores (Gardner, Eisner) la entienden como operaciones mentales y estructuras cognitivas indispensables para el pensamiento artístico y científico y unos más, desde la psicología cultural

¹ Las estructuras cognoscitivas son formas de interpretar, de pensar, de sentir, que involucran la estética, afectividad, la axiología, las actitudes, y por su puesto la elaboración conceptual y metodológica.

y la sociolingüística (Vygostsky, Bruner, Chomsky, Habermas), como las funciones desplegadas en una situación determinada y que se diferencian de acuerdo a los usos particulares de los procedimientos y las herramientas culturales. A continuación se detalla un poco más cada una de estas concepciones.

La teoría genética ha demostrado que el desarrollo consiste en la construcción de estructuras intelectuales progresivas, que permiten un mayor grado de adaptación de la persona al medio físico y social mediante una serie de intercambios múltiples y variados con el mismo. La competencia se entiende en torno a operaciones de aprendizaje (clasificación, sistematización, inclusión, conservación) que se articulan. Da protagonismo a la acción, evidenciada a través de la ejecución espontánea y hábil; equivale entonces el conocimiento en la acción a la competencia, la cual es concebida como una manera vivencial y práctica acompañada de la reflexión.

Desde la Psicología Constructivista de acuerdo con los planteamientos de (Bruner 1969) y (Ausubel 1982), el conocimiento es conocimiento en la acción y para la acción y demanda la reflexión constante sobre la propia acción; se construye y tiene sentido solo dentro de un contexto específico. En tal sentido, puede destacarse el contexto del sujeto en su concepción de la realidad, quien utiliza los mismos para describir su experiencia, predecir sucesos y contrastar sus predicciones con nuevas experiencias.

En la misma línea, autores como (Carretero 1994), introducen al término, la importancia de la reflexión en la acción, no obstante, tiene la dificultad de que la competencia sea vista como tarea, como la contrastación

entre lo que es observable desde el exterior y aquello que no es, implicando el saber cómo una inferencia realizada a partir de lo visto. Esta visión de la competencia como función, entiende que la competencia no se encuentra obligada con el saber; el individuo puede saber aunque en un evento particular su competencia falle.

Es importante esto por cuanto previene en contra de una imagen triunfalista de la formación por competencias, en particular acerca del momento de su evaluación, en tanto proceso de acumulación de experiencias exitosas como medida válida de una formación adecuada. En el sentido de la formación significa que no es suficiente un saber disciplinar, sino que se requiere el desarrollo de otros factores de carácter ético, sociales, culturales y humanos.

(Gardner1995), desde la psicología cognitiva reconoce que no existe una única inteligencia, sino un grupo de diferentes tipos de inteligencias que van a variar su presencia en función del individuo y la cultura en la cual se inserta el mismo.

Según este autor, las inteligencias son un potencial, presumiblemente neural, que puede ser o no activado en dependencia del valor que se le otorgue en una cultura en particular, las oportunidades disponibles en dicha cultura y las decisiones personales tomados por individuos y/o sus familiares, profesores, etc.

Las inteligencias –competencias- se expresan siempre en el contexto de tareas, disciplinas y ámbitos específicos. Así, no existe ninguna inteligencia pura en la realización de alguna actividad. En lugar de ello, se puede hablar de una o más inteligencias humanas o tendencias

intelectuales del ser humano, que forman parte de sus facultades.

La teoría de la gestión por competencias de (Gardner 1995), plantea que existen diferencias según la forma de relacionarse tres elementos: inteligencia, ámbito y campo, en función de la cultura en la que se inserten los individuos. Teniendo presente este elemento cultural, habría una gran mezcla de competencias intelectuales y simbólicas, que en los diferentes contextos trabajan para lograr una serie de metas propuestas.

(Goleman 2007), adapta el concepto de Inteligencia Emocional al ámbito empresarial; entiende la Inteligencia Emocional como la capacidad de un individuo de reconocer sus propios sentimientos y los ajenos, de motivarse y de manejar bien las emociones, en todas las relaciones que establece. La competencia emocional entonces, es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente. Implica cierto grado de dominio de los sentimientos, superando las aptitudes meramente cognitivas.

(Eisner 2002), por su parte, apunta al desarrollo de las competencias que tendrán que ver con el desarrollo de la visión artística. La adquisición y desarrollo de competencias según su enfoque estaría encaminada a discriminar lo relevante, lo singular de los acontecimientos dados en un contexto determinado. El profesional debe proceder a la identificación de los problemas de la práctica, lo cual implica participar en un proceso reflexivo mediante el cual interactivamente se define y enmarca el escenario dentro del que se mueve.

Desde la Psicología cultural y la sociolingüística de (Chomsky 200), se define la competencia como el dominio de los principios que gobiernan el lenguaje y la actuación como la manifestación de las reglas que subyacen al uso del lenguaje. Por ello a partir de Chomsky surge el concepto de competencias como el de dominio de los principios: capacidad, y la manifestación de los mismos, actuación o puesta en escena.

La concepción de competencia de (Chomsky 2002) es una idealización de las capacidades innatas que un individuo tiene desde su nacimiento. La competencia, así es: "El sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos. Así pues, la competencia lingüística engloba la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico. Esto es: el conjunto de la gramática de una lengua".

La competencia, desde esta perspectiva, es una condición de potencialidad, una capacidad para, la que es independiente de su puesta en ejecución, pero que la determina. Desde esta lógica "el conocimiento es de carácter independiente del contexto pero la actuación se enmarca en un sistema de conocimientos y es ahí donde se empieza a hablar de competencias cognitivas" (Chomsky 2002).

La Pedagogía Conceptual en el contexto colombiano, define a la competencia como el QUERER-SABER-HACER. Es decir, entiende la competencia como un conjunto articulado de afectos (valores, sentimientos, juicios de valor, opciones de vida); saberes (conocimientos, informaciones, Instrumentos de conocimiento y operaciones Mentales) y los haceres

(expresiones, lenguajes, las praxias de un ser humano).

De esta manera, la concepción de competencia se distancia de la tecnología educativa por implicar la tridimensionalidad de la mente superando el dominio de informaciones, normas y destrezas e incluyendo una dimensión afectiva que implica la voluntad. “La pertinencia, utilidad, importancia, incumbencia, necesidad de un aprehendizaje cualquiera, es que este se convertirá en una auténtica COMPETENCIA, de lo contrario será una enseñanza de tipo industrial-tradicional con disfraz contemporáneo” (De Zubiría 2004).

Por su parte (Hymes 1972), desde la teoría sociolingüística considera que en el desarrollo de la competencia es el conocimiento al que se adecua a todo un sistema social y cultural que le exige utilizarlo apropiadamente. En esa misma línea (Vigotsky 1979), propone que el desarrollo cognitivo, más que derivarse del despliegue de mecanismos internos, resulta del impacto que tiene la cultura sobre el individuo en la realización de las funciones psicológicas, como en el caso del lenguaje. Por ello la competencia puede entenderse como capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto en que se desenvuelve el sujeto.

Para (Habermas 1987), la competencia interactiva implica el esfuerzo por darse a entender y por comprender al otro. El concepto de acción comunicativa de (Habermas 1987) fuerza u obliga a considerar también a los actores como hablantes u oyentes que se refieren a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, y se entablan recíprocamente a este respecto pretensiones de validez que

pueden ser aceptadas o ponerse en tela de juicio. De esta manera, indica que el sentido de los actos de interpretar, argumentar y proponer es el mismo, para todas las ciencias.

Desde esta perspectiva, la competencia se hace manifiesta en los procesos que desarrolla la persona en los niveles de interpretación, argumentación y de proposición en su quehacer investigativo y profesional. Por lo tanto, el desempeño no es acción aislada, sino la resultante de todo el entramado sociocultural, producto de los actos comunicativos.

Contexto social

El concepto de competencia en el contexto social, surgió en los años ochenta con fuerza en países industrializados, como respuesta a la urgencia de fomentar la formación de mano de obra y ante las demandas surgidas en el sistema educativo y el productivo.

Comenzó a usarse en el Reino Unido en los primeros años de la década del ochenta con el propósito de formar personas competitivas a nivel internacional, con flexibilidad, sin requisitos de ingreso acorde a las necesidades del entorno laboral. Para ello se implementó un sistema nacional de formación y certificación de competencias con el fin de cualificar el personal de las empresas, brindar titulaciones con base en las competencias de acuerdo a los requerimientos de los puestos de trabajo, mayor calidad en la evaluación y la certificación.

En Australia el Consejo Australiano de Sindicatos (ACTU) propuso la reforma del sistema de certificación de ocupaciones en 1987. Desde 1990 se designa una misión

gubernamental para estudiar experiencias extranjeras sobre las competencias laborales lo cual ha dado origen a un conjunto de políticas para el establecimiento de procesos de formación y certificación con base en competencias en torno al quehacer profesional en ocupaciones técnicas.

En México en 1995 el gobierno creó el proyecto Modernización de la Educación Tecnológica y la Capacitación, dentro del cual se creó el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. Con ello se buscaba responder a la emergencia de una economía de la demanda por parte de la población, así como satisfacer la necesidad de continua adaptación a los cambios del mercado y a la demanda de personal capacitado en las empresas (Ibarra 1998).

En Colombia, el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), lidera el sistema de normalización, certificación y formación de competencias laborales. A pesar de que el enfoque ha sido primordialmente, dar respuesta a la competencia del mercado, se pueden advertir dos acepciones distintas del término competencia desde el contexto social: competencia laboral y competencia profesional.

Aunque el término competencia laboral en términos generales se ha entendido como “la capacidad de hacer, de llevar a cabo las funciones propias de una ocupación conforme a resultados deseados integrando conocimientos, habilidades y comprensión” (Barrera 2007), existen múltiples definiciones de competencias:

Pueden ser agrupadas de diferentes maneras: competencia laboral como capacidad (Tamayo 2003, Consejo de

Normalización y Certificación de la Competencia Laboral –CONOCER-, Mertens 2000, Vargas 2003, fröhlich 2003, Laforucade 2003, entre otros); competencia laboral como habilidad (Brum v. J y m. R Samarcos júnior, 2001, Afnor 2003, Briasco 2001); competencia como conjunto de atributos (provincia de Québec 2004, Tejada 1999, Tarifan 1999, Alamillo 2002, Tremblay 1994, Gonzci 2004, Forgas J, Irigoín y Vargas 2002, ISPETP 2003, INEM España, OIT 2000, González 2004.

La definición de competencia como capacidad responde a la posibilidad de responder a unas determinadas necesidades de desempeño laboral, involucrando en este desempeño las habilidades personales y psicológicas del individuo, no necesariamente su grado de conocimiento sobre un tema. La competencia como una habilidad reduce el término a una operacionalización al ejercicio de pasos mecánicos.

Una mejor comprensión del término, se logra con las definiciones del INEM de España, la OIT y González Maura, que le imprimen además de un complejo conjunto de atributos, el componente de construcción social.

En la OIT, (Ducci 1997), define la competencia laboral como la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.

En ese sentido, toma especial relevancia el concepto de competencia laboral,

entendida como la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos del desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto; es decir, la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser.

En síntesis el concepto de competencia que se introduce, crecientemente, en las propuestas educativas de esta época, representa un modelo derivado del antiguo pero que abarca saberes, habilidades y actitudes individuales anteriormente no tomados en cuenta, para el desempeño laboral. El sistema educativo orientado por el concepto de competencias es un sistema que puede hacer frente a los desafíos de competitividad (competencia/competitividad) contenidos en la nueva organización mundial del trabajo (Sepúlveda 2002).

En efecto, según (Gallart 1997), algunos autores han advertido que el traspaso del concepto de competencias al mundo de la educación induce a la idea de que un currículo basado en competencias es canal de un modelo de desarrollo económico y social que tiende a sustituir valores tales como la ciudadanía social, la igualdad y la solidaridad por la competitividad. “En ese sentido, los programas que se estructuran en términos de competencias, constituyen una tentativa por reproducir a nivel del sistema educativo, la ideología que domina actualmente en el mundo económico” (Gallart 1997).

“La necesidad de establecer un modelo de formación por competencias, basado en el modelo de Escuela y en el modelo de graduado, que posea cultura política,

económica, preparación fuerte en las ciencias básicas y una formación profesional básica. Un modelo en el que las competencias sean integradoras de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades; tienen que ser competencias para formar al hombre para la vida, no competencias para formarlos para un puesto de trabajo. No formar un graduado trabajador desechable que una vez concluido su ciclo productivo planificado, quede desamparado en el mundo del trabajo. No formar máquinas sino hombres para la vida” (Aragón 2002).

Contexto educativo

El MEN define una competencia como un **saber hacer en contexto**. En palabras de (Bogoya 2004), una competencia es una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata entonces de un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes.

De manera similar, (Gonczy 1998), plantea que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa, y está capacitado para actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo.

El mismo autor expresa: “Como principio de organización de la formación, la competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una

persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular”.

Sin embargo, tras estas definiciones aparece la cuestión de que el concepto de competencias se ha manejado de una forma totalmente acrítica: este enfoque se ha incorporado al mundo educativo una visión del mundo del mercado, lo cual responde a una filosofía que permea las aulas pero de la cual se tiene poca conciencia. El interés es formar personas que tengan un saber hacer idóneo en el mundo laboral y profesional, descuidándose aspectos como la convivencia y la solidaridad.

El concepto de competencia liderado por el MEN deja por fuera aspectos tan importantes como el monitoreo de la propia actividad, la comprensión del sentido que tiene, de las razones para llevarlo a cabo, de sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas y la detección de oportunidades de hacer lo que se sabe hacer.

“El pensamiento complejo aporta un enfoque para abordar la formación basada en competencias en su integralidad, con el fin de evitar el reduccionismo hoy imperante en esta área. En esta perspectiva, las competencias pueden asumirse como un saber hacer razonado para hacer frente a la incertidumbre (Braslavsky, 1993); manejo de la incertidumbre en un mundo cambiante en lo social, lo político y lo laboral dentro de una sociedad globalizada y en continuo cambio (Bacarat y Graziano, 2002). De esta manera, las competencias no podrían abordarse como comportamientos observables solamente, sino como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimiento, actitudes, valores y

habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones” (Gonczi y Athanassou, 1996).

(Tobón 2004), plantea alrededor de esta situación la siguiente cuestión y postura ¿son las competencias el nuevo enfoque que la educación requiere?. La educación tiene el reto de mejorar su calidad, pero para ello es requisito indispensable ir más allá de asumir las competencias como un saber hacer en contexto. En primer lugar, el saber hacer puede ser operacional y procedimental, mientras que la racionalidad humana exige el saber entender, comprender, implicar hechos, prever y asumir consecuencias. En segundo lugar, las competencias no sólo se deben referir a la actuación en contexto, sino también a la transformación de éste. Finalmente, se requiere abordar las competencias desde la actuación y no sólo desde el hacer. Acorde a esto, entonces, en una lógica compleja de las competencias se trata de ir del hacer en contexto al actuar en contexto y del actuar en contexto al crear en contexto, a partir de una interrelación con otras profesiones y disciplinas.

En éste sentido, se trata de poner en encuentro lo que (Barnett 1999) nomina como dos visiones rivales de la competencia: la académica (referida al dominio disciplinar), y la operacional (referida al desempeño). Esto es similar a lo que (Cortina 1990) llama el doble sentido del concepto de competencia en dos campos semánticos, el laboral en cuanto a la eficacia y eficiencia en el trabajo, y el educativo, en cuanto a la formación de sujetos críticos y autónomos. El encuentro propuesto es posible, en tanto más allá de una mutua distancia de ambas nociones de competencia, se integren el saber, el conocimiento y el pensamiento

disciplinares con el contexto de una realidad en sentido de sistema complejo.

Tipos de competencias

Tomado y adaptado de (Vargas Clara R 2013).

Siguiendo con la reflexión sobre el panorama teórico y las propuestas prácticas de la evaluación, a continuación se examina la propuesta de evaluación a través de competencias laborales y de competencias para el desarrollo profesional. Cada uno se caracteriza desde su ideología, epistemología, metodología y axiología. Con ello, se propone un marco teórico que permita el debate y una mejor fundamentación de la formación y el desempeño.

Evaluación a través de competencias laborales

Desde la concepción de las competencias laborales, se reconoce que el desempeño calificado, depende más del aprendizaje del profesional derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo que de la formación disciplinar previa. Generalmente desde esta perspectiva, las Instituciones enfocan sus esfuerzos por contratar expertos en un área disciplinar y desarrollan actividades aisladas para “capacitarlos” en temas como la eficiencia, la productividad, el liderazgo; un gran peso de la calidad de la empresa recae sobre los profesionales, dejando de lado otros aspectos (condiciones salariales, distribución del tiempo de trabajo, incentivos, etc.) que inciden directamente en las posibilidades de mejora.

En consecuencia, el proceso educativo se direcciona hacia la formación de

profesionales versátiles con capacidad de saber cómo desempeñarse idóneamente en circunstancias de incertidumbre y competitividad.

En esta concepción, el desarrollo profesional es individual e implica mejorar la capacidad de control sobre las propias condiciones de trabajo para avanzar en el status profesional y económico, convirtiendo al profesional en un técnico ejecutor de las políticas de la “Empresa” a la cual se encuentra vinculado. El profesional es un empleado, sometido a unas determinadas condiciones de trabajo y a procesos históricos relacionados con el modo de producción, que traen como consecuencia la pérdida de control sobre los procesos y medios para desarrollar el trabajo y, por tanto, sobre la forma de organizarlo y llevarlo a cabo.

La evaluación a través de competencias laborales, promueve el individualismo, la homogenización; se fundamenta en recetas de validez universal para crear “personas altamente efectivas y exitosas”. En consecuencia, la evaluación se concentra en las acciones y en los desempeños que se adapten a la filosofía Institucional propuesta (valoración de desempeños predeterminados) y en términos de condiciones formales de la actividad: cumplimiento de horarios, respeto a normas, asertividad en la comunicación, habilidades técnicas con fundamento en estándares de gestión previamente definidos; en menor proporción se valoran aspectos de carácter humano.

Con base en los resultados de la evaluación, se establecen diferencias salariales o rankings que clasifican buenos y malos empleados, buenos y malos estudiantes. Con esto se aumenta la competitividad

en la producción de gentes preparadas atendiendo a las necesidades de un mercado y las demandas de los consumidores.

La finalidad principal de la evaluación desde este enfoque es la de controlar, vigilar y juzgar el cumplimiento de las metas y preceptos impuestos. La evaluación a través de competencias laborales es externa, supervisa y examina lo que sucede en una organización (en el caso de los trabajadores) o en el proceso de aprendizaje (en el caso de los estudiantes); implica el desarrollo de múltiples funciones distintas al perfil ocupacional particular; mide el grado de compromiso del profesional con la Institución y otros aspectos de orden eficientista.

Representa el control vertical y burocrático (de la alta dirección sobre los empleados, del profesor sobre los estudiantes) por ello no los involucra dentro de la definición de criterios y estrategias para realizarla. Los aspectos que valora guardan relación con criterios administrativos uniformes y estandarizados que definen la prestación de los servicios y la permanencia o no de los profesionales en la Institución o la promoción de un estudiante al siguiente nivel. Los cambios se originan y centran en el tipo de instrumento empleado y en la objetividad del mismo, sin involucrar a los actores del proceso limitando sus posibilidades de autonomía.

En síntesis, se puede afirmar que la evaluación por competencias laborales presenta una serie de limitaciones tales como: la multiplicidad de tareas que se asignan y valoran, la mayoría de ellas relacionadas con criterios de eficiencia y eficacia; la evaluación dependiente del grado en que el evaluado satisface los propósitos institucionales de formación,

lo que conlleva a la homogenización, pues todos son calificados bajo los mismos criterios, indicadores y estándares (niveles de idoneidad y suficiencia deseables); la concepción de la docencia como una función auxiliar e instrumental de las organizaciones educativas, que puede perfeccionarse a través de cursos de capacitación; el uso de la evaluación con efectos punitivos; la evaluación descontextualizada y distante de los actores que participan en ella; la concepción de la evaluación como un fin en sí misma encaminada a controlar y vigilar el desempeño unificado de profesionales, docentes, estudiantes; el empleo de la evaluación para señalar resultados y adquirir recursos para los centros educativos. Según (Santos Guerra 2000), esta visión de la evaluación, trae consecuencias culturales, que se manifiestan en formas culturales específicas, como son la cultura: del individualismo, de la competitividad, de la cuantificación, de la simplificación, de la inmediatez, entre otras.

Evaluación a través de competencias profesionales

Desde este enfoque, el evaluado es un catalizador de cambios, no se limita a ser un técnico del modelo propuesto por la Institución, sino que contribuye a cualificarlo. Dado que fundamenta su trabajo en la autorreflexión, la práctica diaria y la fundamentación de la acción deben formar un todo. La formación que recibe de la institución en la que se encuentra vinculado es integrada, en función de sus características y particularidades permitiéndole evolucionar, elaborar y adaptar su desempeño.

De esta manera el estudiante o el profesional

se caracteriza por: centrar su atención en la producción de conocimiento mediante la combinación de la reflexión y la práctica académica; ser capaz de comprender el fenómeno educativo como la confluencia de perspectivas, motivaciones y valoraciones e interpretar la educación como un proceso de interacción con el medio; desarrollar una práctica situada, en relación directa con el contexto próximo y ser promotor del diálogo y el consenso dentro del colectivo del cual participa. Es un colaborador frente a sus pares, es un apoyo dentro del colectivo que conforma de tal manera que de manera conjunta cumple con unos propósitos socialmente establecidos.

La evaluación por tanto, se centra en la cualificación permanente del desempeño a través del fortalecimiento de la autonomía. Esta evaluación fomenta la investigación como recurso por excelencia para la reflexión, la contextualización y la transformación de la realidad. La cual puede adoptar múltiples formas y concepciones, que no es posible pensar sino de manera situada, es decir, en relación con los actores concretos que participan en ella.

Lo anterior, implica que la evaluación sea una reflexión hacia dentro y hacia fuera, que supera la rendición de cuentas. La persona evaluada conoce el deber ser frente al que será valorada su acción, para asegurar que existe transparencia y equidad en la apreciación que se haga de ella. El evaluado participa en la determinación de ese deber ser, para comprometer el interés del sujeto evaluado. La conceptualización de lo evaluado es revisada, reflexionada y consensuada por un colectivo abierto en el que participan equipos de trabajo.

Los mecanismos, periodicidad, instrumentos y aspectos evaluados, son particulares para cada institución. La autoevaluación y la investigación acción cobran un papel fundamental. Tal como lo establece (Elliot 1990), la investigación cobra sentido, como estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.

Desde este punto de vista, el desarrollo profesional mediante la investigación se fundamenta en el supuesto de que los individuos son autónomos y tienen la capacidad de desarrollar investigación sobre su propia experiencia práctica, basada en la búsqueda de datos e informaciones que permitan la reflexión sobre los problemas de un aprendizaje particular, su comprensión y su mejora.

De otra parte, en la evaluación a través de competencias para el desarrollo profesional, los evaluados se encuentran comprometidos en cambios que trascienden el ámbito del aula. De esta manera, la institución educativa, se constituye en el centro del cambio, la unidad en la que operar para promover una mejora sustancial de la enseñanza. Los resultados de esta evaluación son fundamento para organizar la realidad, dominarla y garantizar los procesos de comunicación dentro del colectivo. Fortalecen la conciencia de grupo, el reconocimiento social, así como la conciencia de persona y su identidad. Se enmarca en la mejora continua, no sólo del estudiante, de un programa o de una Institución sino de la calidad de la educación universitaria en relación con el mundo productivo.

La autonomía y el autocontrol dependen

de la gestión del conocimiento, entendida como el proceso mediante el cual se centra la intención en la vinculación de los procesos de aprendizaje, conocimiento, enseñanza e investigación vinculados al contexto de la cultura docente de cada unidad académica.

Por lo tanto, esta concepción de evaluación para el desarrollo profesional aborda las competencias desde la actuación más que desde el hacer, involucrando procesos de interacción consigo mismo y con los otros. Supera el hacer en contexto, actuando y modificando el contexto, es decir, los evaluados se encuentran comprometidos en cambios que trascienden el ámbito de las aulas, permitiendo considerar el desarrollo profesional en diferentes niveles donde se aprovechan los conocimientos propios, sin que ello impida la posibilidad de contar con la evaluación externa.

En conclusión, las competencias concebidas desde lo laboral conllevan proceso evaluativos, pensados, aplicados y controlados por parte de unos actores portadores de autoridad administrativa, poco analizada e interpretada por quienes son objeto de la evaluación; la evaluación se convierte en un ejercicio puntual que se confunde con la aplicación de exámenes o cuestionarios para verificar unos objetivos o aprendizajes previstos con anterioridad; es un acto en el que no se tiene en cuenta la valoración del saber particular; es una práctica que considera pequeñas habilidades unitarias e independientes. Desde este enfoque, la evaluación tiene un sentido de control, jerarquización y verificación.

Por el contrario, la evaluación desde competencias para el desarrollo profesional, responde a una concepción determinada

de entender cómo una persona se forma y perfecciona. Es un proceso que implica cuestionarse, no sólo por los resultados esperados, sino por la forma en que operan y se relacionan los diferentes actores; implica un sistema de evaluación capaz de reconocer los aspectos susceptibles de mejora, que permita establecer temas que deben nuevamente ser evaluados, que identifique las preguntas claves y se ubique el verdadero papel del análisis, la síntesis, el debate-argumentación y la comunicación oral y escrita en el desarrollo de habilidades para el desempeño cualificado en contextos específicos.

De acuerdo con (Barnett 1990), los procesos educativos no son estáticos y por tanto los actores que lo conforman tampoco; se transforman a través del tiempo y se van haciendo diferentes a medida que cambian el macro y el microcontexto y la misión de la Institución.

En consecuencia se plantea la evaluación desde la concepción de competencias profesionales y la necesidad de implementar procesos pedagógicos críticos que asuman las organizaciones como proyectos colectivos. Se enfatiza en la apertura de las instituciones, entendida ésta como la necesidad de compartir el futuro entre todos los implicados; esto es, generar entre todos los valores y cultura de la escuela. Esto supone superar el individualismo profesional y tratar de compaginar los intereses y objetivos personales con los de todos los integrantes. El proceso evaluativo debe privilegiar una profunda reflexión en torno a las posibilidades de mejoramiento como arma esencial para propiciar la capacidad transformadora que contribuya a la solución de las problemáticas identificadas

en busca de una sociedad más justa y humana.

El siguiente cuadro muestra paralelamente la evaluación por competencias laborales y la evaluación por competencias profesionales desde sus dimensiones ideológicas, epistemológicas, metodológicas y axiológicas:

Dimensión	Competencias laborales	Competencias profesionales
Ideológica	<p>Procura responder a las particularidades de las exigencias del Desarrollo económico. La evaluación es una parte de la estructura de poder y una determinante de las políticas y prácticas educativas, más allá de una actividad académica y de una práctica de carácter social.</p> <p>La evaluación bajo esta perspectiva es utilizada como una forma de control de la calidad que busca la homogenización del currículo y de las prácticas educativas.</p>	<p>La evaluación se constituye en un dispositivo social, político y ético que reivindica el papel de ayudar a la sociedad a aprender, a cambiar y desarrollarse.</p> <p>Es un proceso que refleja los valores de la sociedad en que es realizada y por ello es delimitada por el contexto social en el que se lleva a cabo.</p>
Epistemológica	<p>Se inscribe dentro de un paradigma positivista ya que considera que la realidad es captada externamente. EL concepto de verdad es una representación, es decir una adecuación del concepto con el objeto externo "conocimiento objetivo". Deriva sus planteamientos en a validez, la confiabilidad y el poder de discriminación.</p>	<p>Considera que la realidad social antes que un hecho que se debe observar es una construcción elaborada por la interacción de los sujetos a través de la comunicación.</p> <p>La comprensión de sentido es el camino para acceder al conocimiento.</p> <p>El concepto de verdad es una construcción intersubjetiva que se elabora de acuerdo con el contexto.</p>

<p>Axiológica</p>	<p>La finalidad de la evaluación es controlar, vigilar y juzgar el cumplimiento de las metas y preceptos impuestos de manera jerárquica y unilateral.</p> <p>Se fundamenta en estándares o ideales preestablecidos por agentes externos.</p> <p>Fomenta el individualismo a través de la competitividad entre los evaluados.</p>	<p>La evaluación busca producir conocimiento acerca del sujeto de la evaluación, se trata de comprender las particularidades y no de la búsqueda de la conformidad o no, con modelos preestablecidos.</p> <p>Se fundamenta en el paradigma de la colegialidad ya que este potencia la acción, mejora las relaciones, facilita el aprendizaje y se constituye en modelo para los destinatarios de una acción que persigue la solidaridad.</p>
<p>Metodológica</p>	<p>Establece la observación intencional, la medición y la cuantificación con fines comparativos con el apoyo de instrumentos estandarizados y parametrizados.</p> <p>Se fundamenta en modelos exclusivamente cuantitativos para la evaluación de conocimientos y desempeños medibles.</p> <p>La evaluación se concentra en las acciones y en los desempeños que se adapten a los objetivos de formación predeterminados; en menor proporción se valoran aspectos de carácter humano.</p>	<p>Implica una reflexión hacia dentro y hacia fuera, que supera la rendición de cuentas; reconoce que existen situaciones y problemas que no son posibles de evaluar únicamente bajo métodos de medición estadística. En este sentido los fenómenos humanos son mejor descritos, valorados y comprendidos por medio del análisis cualitativo.</p> <p>Concibe la realidad como subjetiva y dinámica que se interpreta de acuerdo con el sujeto y con el contexto en el que se encuentra inmerso.</p> <p>Mecanismos, periodicidad e instrumentos son particulares para cada Institución; corresponden en forma articulada con su modelo de enseñanza - aprendizaje.</p>

Tabla 1. Paralelo entre Competencias Laborales y Competencias para el Desarrollo Profesional

Principios que orientan la formación por competencias desde una postura crítica

Derivado del enfoque de competencia profesional, proveniente del paradigma crítico la formación por competencias se fundamenta en los siguientes principios:

Principio de integralidad: partiendo del hecho que las competencias se refieren a las personas y que a través de ellas las personas otorgan significado a sus ejecuciones, este principio se fundamenta en lograr la articulación en los ámbitos humano, profesional y disciplinar. También implica involucrar aspectos cognitivos, valorativos y praxiológicos, lo que implica comprender los que se hace, como y porque se hace; fortalecer la autonomía y la responsabilidad y saber hacer a un alto nivel de idoneidad y en diversos contextos.

Principio de idoneidad: se refiere a realizar actividades o resolver problemas teniendo en cuenta que dichas actividades se transforman en la medida que cambian el macro y el microcontexto en que suceden. De otra parte las competencias implican una relación idónea entre el aprendizaje y el contexto en la medida que exigen la lectura del contexto y se adecuan a él.

Principio de transferibilidad: este principio se refiere a la capacidad para solucionar problemas y para enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes teniendo en cuenta que cada contexto posee ciertas especificidades a partir de cuya singularidad no es posible establecer generalizaciones. La comprensión de la información valora la riqueza y profundidad de los descubrimientos de cada situación.

Principio de comunicación: considera que la intervención social del contexto es una construcción elaborada por la interacción de los sujetos a través de la comunicación y es a partir de la comprensión de esta interacción que se posibilita la acción.

Principio de precisión: significa que las actuaciones llevadas a cabo por un profesional sean técnicamente útiles y efectivas teniendo en cuenta que los mecanismos, periodicidad e instrumentos sean particulares para cada contexto.

Principio de autorreflexión: se trata de fomentar la autorregulación y el autoaprendizaje a través de aprender y desaprender competencias profesionales y de incorporar prácticas profesionales emergentes o de desaprender aquellas que son obsoletas. En palabras de (Schon 1992), se trata de formar “prácticos reflexivos” más experimentados.

Principio de colegialidad: guarda relación con el hecho que un profesional sea cual sea su ámbito disciplinar se constituye en miembro de una colectividad que profesa un saber específico y que a su vez su ejercicio implica el respeto por las personas y colectividades con las cuales se relaciona. Por tanto su interacción con grupos humanos potencia la acción, mejora las relaciones, facilita el aprendizaje y se constituye en modelo para los destinatarios de una acción que persigue la solidaridad.

Principio ético: todas las actuaciones humanas deben responder a marcos legales, éticos y de respeto, enfocadas al bienestar de los involucrados, así como de aquellos afectados por sus resultados.

Principio de multirreferencialidad: el

desarrollo de competencias se orienta a las necesidades y contextos de la sociedad, con la finalidad de que no exista desfase, entre lo que se aprende en la escuela y lo que se necesita en un momento dado para la aplicación de las competencias profesionales a la vida real.

Clasificación de las competencias

Las competencias pueden clasificarse desde diversos puntos de vista.

- a. Según el paradigma o enfoque desde donde se abordan: como ya se mencionó desde el paradigma técnico se habla de competencias laborales en contraposición a las competencias profesionales del paradigma crítico.
- b. Teniendo en cuenta el contexto en que se desarrollan, pueden ser disciplinares o transdisciplinares. La competencia disciplinar es aquella que implica la movilidad de conceptos, teorías, ámbitos y ejes articuladores, reglas de acción y procedimientos específicos que corresponden a un área determinada. La competencia transdisciplinar pone en acción tejidos de conocimientos contruidos por la integración y la articulación de diversos saberes (académicos y populares).
- c. De acuerdo con la generalidad del objeto abordado, hablamos de competencias básicas, transversales y específicas. Las Competencias Básicas son aquellas indispensables para vivir en sociedad, para el aprendizaje de una profesión o un saber especializado y para desenvolverse efectivamente en cualquier ámbito laboral; las transversales corresponden a la base común de una profesión o de varias profesiones; se encuentran en la intersección de ámbitos científicos próximos entre profesionales; se refieren a las situaciones concretas de la práctica que requieren de respuestas complejas. Las competencias específicas constituyen la base particular de un ejercicio profesional.
- d. Desde el punto de vista cognitivo pueden clasificarse como competencias interpretativas, argumentativas, propositivas. Las primeras se refieren a la habilidad de identificar los conceptos fundamentales de un mensaje y las relaciones existentes entre estos conceptos. Las segundas, implican el análisis y razonamiento para comprender un proceso, las partes que lo integran, la relación entre ellas, su organización y justificación con el fin de hacer inferencias derivadas de dicha comprensión. La competencia propositiva supone un engranaje creativo de los elementos para formar un nuevo sentido para configurar nuevas ideas.
- e. Desde el enfoque de inteligencias múltiples, se puede hablar de nueve competencias: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, kinestésico-corporal, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencia.
- f. Desde la dimensión abordada: cognitivas, procedimentales y actitudinales. Las cognitivas se refieren a la operacionalización de procesos mentales como la interpretación, el análisis, la identificación y la argumentación. Las procedimentales, se refirieren a las formas de hacer, al cómo, a los procedimientos y métodos para llevar a cabo una acción. Las Actitudinales se refieren a las actitudes y formas de interrelación con otros, así como a los juicios valorativos

y a la toma de decisiones en situaciones particulares.

- g. Desde la pedagogía conceptual se proponen tres tipos de competencia:
- **Competencias mundo 1** (Realidades Objetuales – Naturales – Práxicas).
 - **Competencias mundo 2** (Realidades Intra – Inter – Socio Subjetivas).
 - **Competencias mundo 3** (Realidades Culturales).

A su vez, cada uno de estos tipos se subdivide en las múltiples disciplinas, artes, ciencias y oficios propios de la cultura humana.

- h. Según el tipo de estructura mental, se habla de competencias instrumentales y competencias operacionales. Las primeras se refieren a la interrelación de conocimientos e informaciones en un campo específico en posibles situaciones contextuales y realistas a través de complejos procesos mentales. Las segundas, se relacionan con formas de procesamiento general de las informaciones, los conocimientos, en síntesis, de las realidades, pero sin la necesidad de inscribirse a una especificidad de índole disciplinar; se trata de operaciones o procesamientos mentales tales como la lectura, la escritura, el análisis, la síntesis, las comparaciones, las clasificaciones, etc., sin importar mucho a que conocimientos o realidades concretos se refiera.

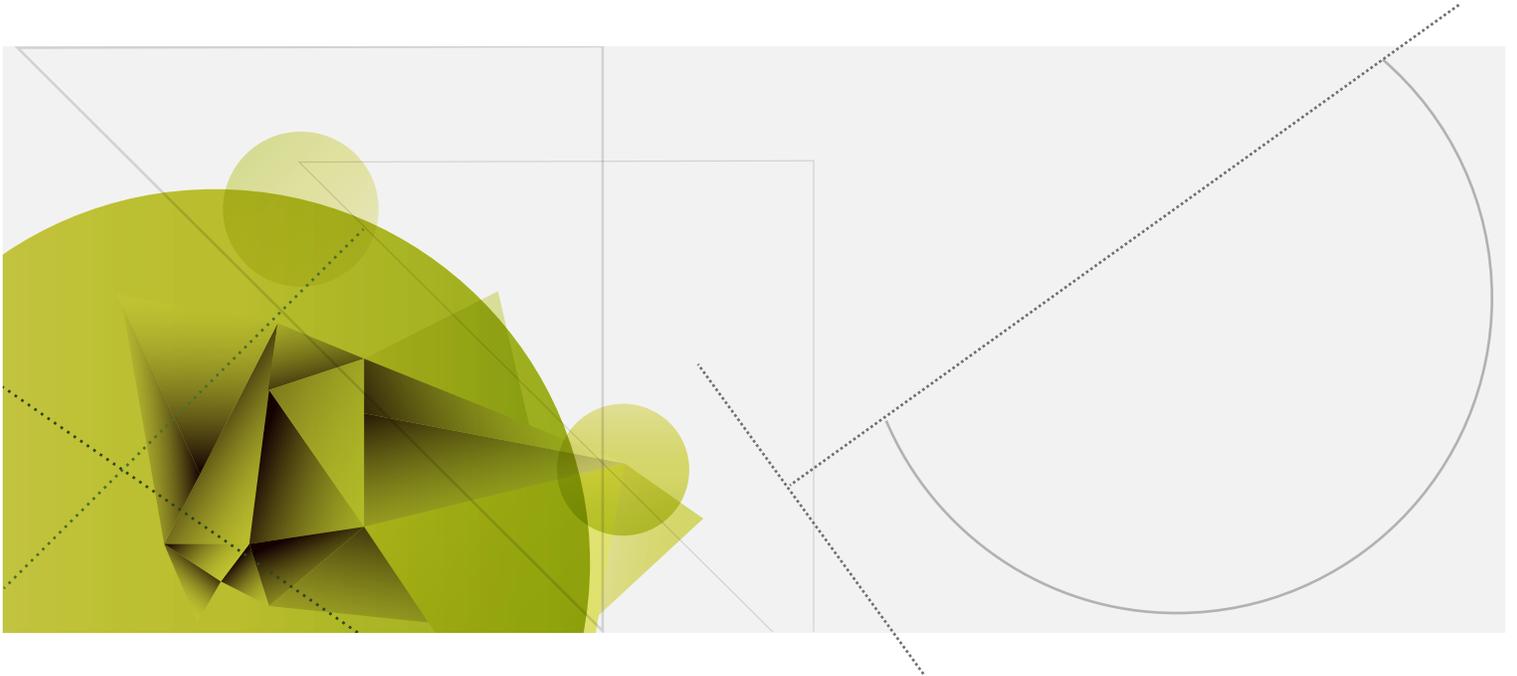
Estas son solo algunas formas de clasificar las competencias, lo que nos haría pensar que tendríamos que desarrollar una cantidad considerable de competencias. No obstante, todo depende del enfoque

pedagógico desde donde las abordemos. De lo que se trata es que las formas de enseñanza y de aprendizaje implican un concepto de competencia particular que debe ser coherente con las formas de evaluarlas.

Bibliografía

- *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria* (s.f.). La crisis de la enseñanza media.
- **Arroyabe, S. (2010).** *Las políticas públicas en Colombia*. Insuficiencias y desafíos.
- **Bernal, A. (2005).** *La familia como ámbito educativo*. Ediciones Rialp, S.A. Alcalá. Madrid.
- **Bruner, J. (1997)** *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Aprendizaje visor.
- *Claves para la educación popular* (1995). Editorial popular. Bogotá.
- **Cubero, M. & Sánchez, J. (2002)** *Práctica social y modos de hablar y pensar*. Infancia y aprendizaje.
- **Cubides, H & otros. (1998).** *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Universidad Central.
- **Chaux, E & otros. (2008).** *Revista colombiana de educación. Violencia escolar*. No 55.
- **Filardo, V & Aguilar, S. (2002).** *Tribus urbanas en Montevideo: nuevas formas de sociabilidad juvenil*.
- **Gamero, M. (2008).** *La metáfora de las tribus urbanas y tribus urbanas como metáforas*. Vol. 2. Chile.
- **García, N. (2001).** *La globalización imaginada*. Paidós.
- **Jaramillo, J. (2002).** *Familia y colegio*. Editorial Norma, Bogotá.
- *Revista del Departamento de Ciencia Política, Universidad Nacional*. Medellín: Colombia.
- **Mejía, R. (1999).** *Marco de calles, parches galladas y escuelas*. Cap. 4. Universidad Nacional. Bogotá. Colombia.
- **Nogueiras, L. (1997).** *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario*. Nancea.
- **Olson, R. (1998).** *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona. Gedisa,
- **Santamaría, A. (2000).** *La mediación semiótica de las acciones humanas: análisis socio-cultural de la situación experimental*. Infancia y aprendizaje.
- **Spengler, O. (1996).** *La decadencia de occidente*. Madrid. Espasa Calpe.
- **Roa, G. Paola, A. Sanabria, G. & Robinson, A. (2004).** *Trayectos y aconteceres un proyecto sobre violencia y escuela. Los gestos y las palabras que duelen más que los golpes*. Universidad Pedagógica Nacional. Edición Antropos.
- **Reguillo, R. (2000).** *Emergencia de las culturas juveniles*. Editorial Norma. Bogotá. Colombia.
- **Reyes, C. (1994).** *El concepto moderno de Democracia en educación y modernidad: una escuela para la democracia*. Bogotá. Instituto para el desarrollo de la democracia. Luis Carlos Galán.
- **Rodríguez, A & Otros. (2007).** *Autonomía educación moral y participación escolar*. Eunsa. España. Pág. 76.

Esta obra se terminó de editar en el mes de octubre
Tipografía Myriad Pro 12 puntos
Bogotá D.C.,-Colombia.



AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO