

Evaluación Basada en Competencias¹

Evaluations based on the competences

Oswaldo González

e-mails:jesusosw50@hotmail.com,alquil@cantv.net
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Miembro de la División de Currículo

RESUMEN

La Reforma Educativa de la I y II Etapa de Educación Básica realizada en Venezuela a partir del año 1997, introduce cambios sustanciales en el Diseño Curricular, uno de ellos lo representa el modelo de evaluación cualitativa basado en el desarrollo de competencias.

El presente artículo ofrece algunas ideas que permitan reflexionar y profundizar sobre las competencias, su evaluación y aspectos básicos relacionados con ellas. Entre los aspectos básicos se discute su concepto, enfoques teóricos, características, descripción de un currículo basado en competencias y su evaluación. Se insiste en establecer elementos que permitan diferenciar los indicadores de los criterios de evaluación y su relación con las competencias.

Palabras clave: *evaluación, evaluación cualitativa, competencias, diseño curricular*

ABSTRACT

The Educational Reform of the I and II Basic Education Stage accomplished in Venezuela from year 1997, introduces substantial changes in the Curricular Design, one of them represents it the qualitative evaluation model based on the competences development.

The present article offers some ideas that permit to reflect and to deepen on the competences, its evaluation and basic aspects related to them. Between the basic aspects is discussed its concept, theoretical approaches, characteristics, description of a curriculum based on competences and its evaluation. It is insisted on establishing elements that permit to differentiate the indicators of the evaluation criteria and its relationship to the competences.

Key words: *evaluation, qualitative evaluation, competences, curriculum design*

INTRODUCCIÓN

La Reforma Educativa de la I y II Etapa de la Educación Básica emprendida a partir de 1997, introduce elementos distintos en el Diseño del Currículo Básico Nacional. Una de las concepciones teóricas asumidas es el paradigma ecológico, que tiene la virtud de tomar en cuenta ideas congruentes de distintas corrientes del pensamiento y hacer énfasis en el carácter contextualizado que debe orientar la acción pedagógica.

¹ Publicado en: Revista de Investigación, Número 53, pp: 11-31

La fundamentación psicológica y pedagógica del Diseño Curricular incluye distintas teorías identificadas como tendencias emergentes del aprendizaje y de la enseñanza entre las que se encuentran el aprendizaje significativo y la corriente constructivista. Todas ellas determinan igualmente cambios en el modelo de evaluación de los aprendizajes, tratando en lo posible de asumir el paradigma cualitativo. El modelo de evaluación cualitativa representa un cambio rotundo respecto a la concepción de la evaluación que se venía aplicando en el país, el cual se enmarcaba en la teoría conductista.

El modelo planteado incluye consideraciones de carácter humanístico, donde la evaluación no es usada únicamente para confirmar los resultados del aprendizaje, sino que debe centrarse en el proceso y producir un registro de logros permanentes. Debe servir para ayudar a los alumnos a identificar sus áreas débiles y fuertes así como aquéllas en las cuales tienen potencialidades por desarrollar. La evaluación se convierte entonces, en un instrumento poderoso a ser usado por los docentes ya que le es útil no sólo para identificar formas de ayudar a los alumnos a adquirir conocimientos y desarrollar sus habilidades, también es una herramienta para mejorar la práctica pedagógica y lograr su propio crecimiento profesional.

La idea es abandonar el carácter punitivo de la evaluación, para convertirla en una fuente de motivación para los alumnos proporcionándoles retroalimentación positiva y desarrollar su potencial como persona.

Esta concepción de la evaluación como ayuda dirigida al desarrollo de competencias se constituye en uno de los aspectos medulares del modelo y por lo tanto uno de los elementos centrales que deben ser fortalecidos.

A pesar de la gran importancia que tiene la evaluación de las competencias en el Diseño Curricular, se puede afirmar que se ha prestado poca importancia siendo escasas las referencias bibliográficas que se pueden mencionar, además la literatura producida en los últimos años ha hecho relativamente pocos esfuerzos por describirla con detenimiento.

Muchos han sido los factores desfavorables que han podido influir para que la evaluación por competencias haya sido asumida por los docentes de maneras muy distintas, de acuerdo a múltiples interpretaciones personales algunas de ellas dispares y contradictorias. Se plantea la necesidad de profundizar la discusión sobre la evaluación de las competencias en el contexto del Diseño Curricular y hacer esfuerzos para mejorar la formación inicial y permanente de los docentes que serán en un futuro o efectivamente son mediadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS Y EN QUÉ SE DIFERENCIAN DE LOS OBJETIVOS CONDUCTUALES?

A diferencia de los objetivos específicos propios del paradigma conductista, donde es definido el aprendizaje como cambios de conductas de manera permanente y observable, las competencias de acuerdo a un enfoque más amplio tienen un carácter holístico pretendiendo lograr un conjunto de elementos que caracterizan un desempeño exitoso. Para ello se hace necesario conjugar numerosos factores de manera muy diversa.

Ya que Las competencias, por su naturaleza para ser logradas requieren de combinaciones más o menos complejas de atributos, conocimientos, actividades y tareas en función de las situaciones en las cuales deben ser puestas en práctica.

Por su parte, los objetivos conductuales dentro del modelo de transmisión - recepción eran enunciados y prescritos de manera invariable, mientras que en la propuesta de una educación basada en competencias, las mismas deben ser establecidas y consideradas de acuerdo a las circunstancias del entorno y a los elementos culturales en los cuales se encuentra inmerso el sujeto que aprende.

El desarrollo de competencias requiere que el sujeto logre una comprensión cultural de los roles que deberá desempeñar, entienda las características de su entorno para ser capaz de lograr las combinaciones más adecuadas de los conocimientos que aprende, ponerlos en práctica y elaborar juicios personales de manera consciente.

De este modo las competencias son concebidas como una compleja estructura de atributos y tareas, que le permiten al sujeto que aprende desarrollar varias acciones intencionales y simultáneas tomando en cuenta el contexto (incluyendo los aspectos culturales del lugar donde el individuo se desarrolla).

Los objetivos conductuales son enunciados, desarrollados en el aula y evaluados desde una perspectiva externa, donde el docente asume su postura de observador haciendo énfasis en los aspectos "observables" y cuantificables, por lo que son descritos fácilmente a veces con un lenguaje numérico característicos de la evaluación escolar psicométrica (Popham, J. W., 1980).

Las competencias por el contrario, deben ser trabajadas y evaluadas desde una perspectiva interna es decir, desde el punto de vista de los actores. Su descripción hace uso del lenguaje verbal el cual enfatiza los aspectos subjetivos intentando comprender las actitudes, conductas, valores y motivaciones internas.

De tal manera es posible aproximarse a una definición competencia entendiéndola como el conjunto de elementos socio afectivos, sensoriales, psicomotores y habilidades cognoscitivas que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea. La competencia de los individuos es la resultante de este conjunto de atributos que se organizan en combinaciones diversas para llevar a cabo tareas específicas.

En consecuencia, un sujeto competente es aquél que posee ciertas capacidades necesarias para desempeñar de la mejor manera una actividad, de acuerdo con unas circunstancias determinadas.

El hecho de ser competente está determinado por la posibilidad que tiene una persona para de manera exitosa reconocer, analizar y resolver, tanto situaciones de la vida cotidiana como en otras novedosas o complejas, para ello pone activa una serie de habilidades, conocimientos, estrategias, actitudes y valores de que dispone.

La enseñanza fundamentada en objetivos conductuales se reduce a un conjunto de conocimientos que se ponen en acción en un ambiente pedagógicamente controlado. Se puede afirmar que están formulados de modo tal que quedan restringidos al campo de las prácticas pedagógicas.

La educación basada en competencias va mucho más allá del ámbito escolar se trata del desarrollo de un conjunto de capacidades, conocimientos y valores que van a ser aplicados en un entorno concreto: las situaciones determinadas. Es el saber en acción y se constituye en un campo de formación que trasciende el ámbito escolar, para convertirse **en una educación para la vida**.

Las competencias están formadas por la unión de habilidades, que es saber hacer algo; de conocimientos, cuya apropiación fundamentalmente está dirigida al procesamiento y aplicación la información; de estrategias, que son formas para conseguir algo y resolver problemas; además comprende actitudes, generadoras de disposición de ánimo ante conflictos personales y situaciones determinadas y de valores, los cuales representan la importancia que le damos a lo que nos rodea.

Las competencias no aparecen de un momento a otro se van formando poco a poco, en un proceso que va desde lo más cercano a la vida infantil, hasta explorar pensamientos, hechos y fenómenos que suceden en otros lugares y en otros tiempos.

En el modelo conductista el énfasis de las evaluaciones se centra en los productos del aprendizaje y no en los procesos, es decir, lo que interesa saber es qué ha conseguido el alumno al final de un ejercicio, de una secuencia o un programa determinado, sin intentar ir más allá en busca de los procesos (cognitivos, afectivos, etc.) que intervinieron durante el aprendizaje.

Gómez, G. (1992) sostiene que entre los instrumentos privilegiados por el enfoque conductista para la evaluación están los exámenes escritos, y que su excesivo uso hace confundir el acto de evaluar con el de examinar y medir. Los dos defectos esenciales del examen son según este autor, que no obtiene generalmente resultados objetivos y que se convierte fatalmente en un fin en sí mismo. Las pruebas escritas no son objetivas, en primer lugar porque implican siempre una parte de suerte, pero además y sobre todo porque se basan en la memoria más que en las capacidades constructivas del alumno (como si éste estuviera condenado a no poder utilizar nunca más sus libros al salir de la escuela). El examen escolar se convierte en un fin en sí mismo, porque domina las preocupaciones del maestro en lugar de favorecer su vocación natural, la de despertar conciencias e inteligencias, y porque orienta todo el trabajo del alumno hacia el resultado artificial constituido por el éxito en las pruebas, en lugar de intentar apoyarse en sus actividades reales y en su personalidad. Todo lo expuesto nos permite caracterizar las competencias como se muestra a continuación:

Características de las competencias

- Es un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes coordinados e integrados.
- Sirven para la elaboración de juicios valorativos que permiten describir el nivel de desempeño en que se encuentra un individuo.
- Las competencias sólo son definidas en la acción y la experiencia se muestra como elemento ineludible.
- Identifican a la práctica como una forma de aprendizaje y como un medio para consolidar el conocimiento.
- Su desarrollo debe estar adecuado al contexto.
- Consideran al alumno capaz de organizar y dirigir su aprendizaje.
- Se centran más en el proceso que en los resultados.

- Tienen carácter individual.
- Para su evaluación no se utiliza una escala de calificación porcentual o numérica sino de tipo cualitativo.
- No se comparan los resultados de un alumno con los del otro.

TRES PERSPECTIVAS SOBRE LA NATURALEZA DE LAS COMPETENCIAS Y SU EVALUACIÓN

En los últimos años, en el hecho educativo han prevalecido tres grandes tendencias: la corriente conductista donde las competencias son vistas como un conjunto de tareas, la corriente cognitivista la cual concibe a las competencias como un conjunto de atributos referidos principalmente a los procesos y representaciones mentales y los enfoques emergentes que proporcionan un concepto integrado u holístico de competencia.

LAS COMPETENCIAS DESDE EL ENFOQUE CONDUCTISTA

Bajo este enfoque las competencias son concebidas desde un punto de vista pragmático, ya que son definidas como la capacidad para realizar tareas específicas de modo individual. Los programas fieles a esta teoría se caracterizan por la elaboración de una lista atomizada de competencias aunque algunas veces se incluye la relación entre éstas. En la mayoría de los casos, bajo este enfoque las competencias son enunciadas para desempeños pocos complejos. La evaluación se realiza mediante la observación directa del desempeño para verificar lo que el alumno hizo.

El diseño curricular se basa en el análisis de las competencias con la finalidad de definir las tareas que se enseñarán, las cuales deben estar incluidas en la formulación de los objetivos específicos. De esta manera la evaluación se concentra en la verificación de la realización de estas tareas siendo una condición importante, según los conductistas, que las realicen sin cometer errores.

LAS COMPETENCIAS DESDE EL PUNTO DE VISTA COGNITIVO

De acuerdo a este enfoque las competencias son vistas como el conjunto de procesos mentales desarrollados por el alumno con la finalidad de tener un desempeño efectivo, supone competencias de carácter cognitivas y metacognitivas que son puestas en ejercicio frente a situaciones instruccionales y en la resolución de problemas.

Muchos de los trabajos del paradigma cognitivo se han orientado a describir y explicar los mecanismos de la mente humana, para ello han propuesto varios modelos teóricos. La mayor parte de los modelos pretenden dar cuenta de cómo se realiza el procesamiento de la información, desde que ésta ingresa al sistema cognitivo hasta que finalmente se utiliza para ejecutar una conducta o acción determinada.

El alumno es concebido según este paradigma, como un sujeto activo procesador de información que posee competencias cognitivas para aprender y para solucionar problemas, dichas competencias, a su vez, deben ser consideradas y desarrolladas usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas.

De manera general los cognitivistas, consideran que las competencias deben reflejar la capacidad de procesamiento de la información de los sujetos que aprenden, la cual se realiza en varios niveles que conforman un continuo jerárquico. Estos niveles pueden agruparse en dos tipos fundamentales: procesamiento superficial, dirigido preferentemente a los rasgos físicos o sensoriales del insumo, y el procesamiento profundo en el que se supone, se realizan elaboraciones semánticas más complejas. Se considera que la duración de un trazo de la información en la memoria está determinada por el tipo de procesamiento realizado; esto es, un procesamiento superficial produce un trazo mnémico débil y poco duradero, mientras que un procesamiento profundo genera un trazo más fuerte y de mayor duración.

La evaluación de las competencias dentro de esta concepción trata de verificar el grado en que los alumnos han llegado a construir, gracias a la situación instruccional y a sus propias competencias cognitivas, interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados.

Es posible desglosar las competencias cognitivas del alumno de la siguiente forma (Pozo 1990):

- Procesos cognitivos básicos: Incluyen los procesos de atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información.
- Base de información: comprende los conocimientos previos que posee el alumno de tipo declarativo (hechos, conceptos y explicaciones) y procedimental (habilidades, destrezas). Mientras mayor sea la base de conocimientos de los alumnos, mayor será el aprendizaje, es decir guardan una relación proporcional.
- Estilos de aprendizaje: los estilos cognitivos son las formas que tienen los alumnos para enfrentarse al aprendizaje. Algunos realizan un “procesamiento superficial” (aprender de manera repetitiva sin un compromiso personal), otros utilizan en su aprendizaje un “procesamiento profundo” (aprender extrayendo activamente el significado de los contenidos de aprendizaje e integrando nueva información en su red semántica de manera compleja para construir una estructura personal).
- Procesamiento estratégico: son las estrategias generales y específicas acumuladas por el alumno como producto de sus experiencias anteriores.
- Habilidades metacognitivas: representa el conocimiento que ha desarrollado el alumno acerca de sus experiencias almacenadas y de sus propios procesos cognoscitivos, así como de su conocimiento estratégico y la forma apropiada de usarlo.

Desde el punto de vista crítico, tanto los diseños curriculares como la planificación de situaciones de aprendizajes dirigidas exclusivamente al desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas, son muchas veces acusadas de ser descontextualizadas y emplear evaluaciones centradas en la dimensión intramental.

CONCEPTO INTEGRADO U HOLÍSTICO DE LAS COMPETENCIAS

El concepto integrado u holístico, del cual se ha hablado anteriormente, entiende las competencias como la reunión de conocimientos, capacidades mentales, actitudes y valores para realizar tareas en una situación o contexto específico, esta integración se hace de manera flexible con la finalidad de lograr adaptaciones a las

circunstancias. Las competencias no son formuladas exclusivamente en términos de lo que el estudiante es capaz de hacer, sino que permite la incorporación de aspectos éticos y de valores.

Uno de los fundamentos de la concepción holística reside en el establecimiento de fuertes nexos entre competencia - individuo - tarea y contexto. Pero a la vez, esta concepción insiste en hacer una distinción entre el conocimiento y el desempeño.

Merece especial atención lo referente a la selección de las tareas que servirán de vehículo para el aprendizaje y su evaluación. En cuanto a las tareas involucradas en la evaluación, las mismas deben ser ecológicamente válidas, es decir las tareas deben ser representativas de la forma en que se utilizan los conocimientos en el mundo real, de este modo será posible generar como resultado una información que oriente los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Como es lógico suponer cada tarea refleja un número limitado de contenidos y procesos relevantes. Es importante insistir que la evaluación de los mismos, aporta datos no sólo sobre los resultados, sino también sobre los procesos que se consideran centrales en el aprendizaje, los cuales contienen información sobre las estrategias que se utilizan (para resolver tareas, problemas o adquirir nuevos conocimientos).

Una evaluación completa, así como procesos de enseñanza y de aprendizaje completos, debe reflejar las competencias curriculares relativas a los conocimientos conceptuales, procedimentales, y actitudinales, que incluyan además aspectos estratégicos y metacognitivos. Es necesario, por consiguiente, analizar durante la planificación las distintas actividades que se van a desarrollar. Este análisis debe ser hecho tanto de cada una de las actividades de manera separada como considerando su interdependencia. El análisis del conjunto de actividades permite garantizar que los distintos componentes del aprendizaje sean reflejados adecuadamente.

Dentro de una concepción contextualizada del aprendizaje, se aconseja la utilización de actividades complejas y ecológicamente válidas, que reproduzcan el proceso de las tareas naturales. Sin duda, estas actividades son significativas y suelen ser globalizadas (tomando en cuenta la complejidad del conocimiento), pero un análisis detenido de sus componentes resulta imprescindible tanto para alcanzar las competencias propuestas, así como para realizar una adecuada evaluación de las distintas fases del proceso. Y es precisamente este análisis el que sugerirá los criterios que se utilizarán en la evaluación.

Dada la complejidad que desde este punto de vista esta evaluación plantea, ante la concepción holística han surgido numerosas críticas las cuales argumentan la enorme dificultad que implica la evaluación en la práctica. Otro aspecto que ha recibido no pocas críticas es el referido a la objetividad de la evaluación desde la concepción holística. Debido a la polémica que el término "objetividad" genera es preferible hacer esfuerzos para garantizar la fiabilidad del proceso.

Una forma de asegurar la adecuada fiabilidad es hacer que los criterios de evaluación sean transparentes, es decir, conocidos y compartidos por todos, determinados de manera consensuada. Resultado de este consenso es un archivo de ejemplos valorados y razonados disponible para consulta de cualquiera de las personas implicada en el proceso, tanto profesores como alumnos.

Esta concepción holística de las competencias es consistente también con los planteamientos de Vigotsky, referidos a los distintos niveles de desempeños comprendidos dentro de las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) y con los postulados generales aceptados por la mayor parte de los constructivistas.

Desde el punto de vista vigotskiano la evaluación se desarrolla a través de una situación interactiva entre el evaluador (puede ser un adulto o uno de sus pares), el alumno y las actividades a realizar, en la que el adulto o el par igual presta ayudas de distintos tipos y aporta un apoyo diferencial. Estas ayudas van depender del nivel de desempeño máximo mostrado previamente por el alumno en forma individual (nivel de desarrollo real).

Habrán algunos estudiantes que requieren mayor ayuda, ellos tendrán un potencial de aprendizaje inferior, y los que no requieran tantas ayudas para la solución de la tarea, tendrán un potencial superior.

En primer término se compara el nivel de ejecución realizado por la niña o el niño en solitario (el nivel de desarrollo real), y luego se considera la cantidad y la calidad de ayudas que serán necesarias. A través de este procedimiento evaluativo puede diagnosticarse la amplitud de la ZDP para una determinada competencia.

De este modo, la evaluación se dirige no sólo a valorar los productos del nivel de desarrollo real de las niñas y niños el cual refleja los ciclos evolutivos ya alcanzados, sino sobre todo, a determinar el nivel de desarrollo potencial (las competencias emergentes que son puestas de manifiesto en las interacciones con los otros que les proporcionan el contexto). Lo que en síntesis significa que es posible evaluar el potencial de aprendizaje y la amplitud de las Zonas de Desarrollo Próximo. De igual manera, la evaluación dinámica serviría para determinar las líneas de acción que deberían seguir las prácticas educativas que impulsan el aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

La evaluación de las competencias y la construcción del aprendizaje

El constructivismo como teoría del conocimiento que puede sustentar la enseñanza y el aprendizaje, engloba numerosas tendencias, sin embargo de modo general se puede afirmar que todas coinciden en los siguientes aspectos:

- El estudiante es protagonista de su propio aprendizaje, él construye activamente sus conocimientos
- Para realizar cualquier intervención pedagógica se deben tener en cuenta los conocimientos previos (conceptos, representaciones, conocimientos, experiencias,...)
- El aprendizaje consiste en la modificación de los esquemas mentales de los estudiantes.
- Los contenidos deben ser relevantes, favoreciendo la relación entre diferentes tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera integrada.
- El aprendizaje significativo implica la interiorización de actitudes y la aceptación de nuevos valores.

- Las fuentes de aprendizaje son múltiples y variadas: no dependen exclusivamente del docente, ya que adquieren particular interés en la realización de los trabajos en grupo, la formulación de hipótesis, el diseño de experiencias y la evaluación de resultados, entre otros.

Las competencias no se logran partiendo desde cero. El desarrollo de las competencias se construye a la vez que se van reestructurando los esquemas de pensamiento, como producto de la resolución de conflictos cognitivos sucesivos que van permitiendo al individuo resolver mejor los problemas, lo que se traduce en un mejor desempeño.

Desde la perspectiva constructivista, se puede constatar que la evaluación de competencias se centra menos en los productos y más en los procesos relativos a los estados de conocimiento, hipótesis e interpretaciones logrados por las niñas y los niños, en cómo y en qué medida se van aproximando a los saberes según una interpretación aceptada socialmente.

Los resultados de la evaluación más que calificaciones, serían fundamentalmente orientaciones y serían útiles tanto para que los alumnos reflexionasen sobre sus propios procesos y avances logrados, como para que el docente valorara la eficacia de las estrategias didácticas propuestas, así como las que podría utilizar en momentos posteriores.

En torno a los instrumentos o técnicas evaluativas considerados más apropiados, son válidos todos los que informen principalmente del proceso de construcción de los contenidos escolares. La maestra o maestro puede emplear distintas estrategias: registros de progreso, análisis de las actividades grupales, estudio de las formas de solución a las situaciones problemáticas que se plantean, etc. (De Keteke y Roesgiers, 1995).

Otro aspecto importante a considerar es el referido al replanteamiento sobre lo que se conoce como del estatus del error. La evaluación dentro del modelo conductista valora el desempeño de la competencia cuando es ejecutado sin errores. Desde otras perspectivas el error es algo positivo en el aprendizaje ya que aprendemos a partir de nuestros errores. Si no hubiera errores que superar, no habría posibilidad de aprender. Este punto de vista es fundamental en la configuración de modelos de enseñanza y de aprendizaje constructivistas, ya que en ellos se consideran que el alumno tiene concepciones, generalmente erróneas de los fenómenos objetos de estudio, y que el hecho de aprender implica revisarlas.

Existe una variación en el papel del alumnado en el aprendizaje ya que cada estudiante es al mismo tiempo aprendiz y enseñante. Es decir, se aprende “enseñando” a los compañeros y compañeras que al reconocer sus errores sugieren posibles formas de superarlos, y es en la realización de esta función cuando las personas mejor reconocen sus propios errores y las posibles vías para superarlos. Ello implica institucionalizar en el aula relaciones de tipo cooperativo, en las que se puedan poner en práctica valores como la solidaridad, entre otros.

EL DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS

De acuerdo con Zabalza (1989), un currículo contextualizado debe asumir como eje del diseño la posibilidad de enfocar los problemas locales y situaciones que han de abordar los estudiantes en su vida adulta o en lo cotidiano

Para cumplir tal cometido, se ha de caracterizar por utilizar recursos que simulen la vida real, ofrecer una gran variedad de recursos para que los estudiantes analicen y resuelvan problemas, enfatizar el trabajo cooperativo siempre contando con el apoyo por parte del docente, abordar de manera integral un problema cada vez, en lugar de los cursos por asignaturas que abarcan diversos temas simultáneamente y donde los tópicos de una y otra disciplina guardan poca o ninguna relación.

Dentro de esta concepción la evaluación se constituye en un elemento para la transformación cuya finalidad principal es ayudar a desarrollar competencias, potenciar el aprendizaje e identificar las estrategias que son necesarias utilice el docente.

Cuando se forma por competencias se espera que las niñas y niños aprendan a: convivir mejor, tener seguridad, actuar con confianza, atreverse a hacer cosas nuevas, seguir aprendiendo, aplicar la información y experiencia en nuevas situaciones.

Las competencias que los estudiantes tendrán que desarrollar deben ser cuidadosamente identificadas, mediante un proceso de consulta a distintos sectores sociales y educativos quienes consensuadamente definirán el perfil que un ciudadano o un profesional debe tener una vez culminada una etapa o nivel educativo.

Un currículo basado en competencias obedece a varios principios fundamentales entre los que cabe mencionar: calidad, flexibilidad, integralidad, continuidad e inclusividad.

Estos principios no son fáciles de cumplir ya que para ello, entre otros aspectos se debe permitir que el progreso de los alumnos en el programa siga el ritmo que ellos determinen, según las competencias demostradas, por lo cual ha de pensarse en un proceso individualizado.

Se requiere igualmente que las experiencias de aprendizaje sean guiadas por una retroalimentación sistemática. Además, que se haga con estrategias que reflejen situaciones reales y experiencias de tipo práctico donde sea posible poner en ejercicio una o varias competencias simultáneamente.

La puesta en práctica de las actividades en el aula debe seguir una cuidadosa planificación, considerando que la enseñanza debe ser menos dirigida a exponer temas y más al proceso de aprendizaje de los individuos. Todo ello acompañado con una evaluación sistemática aplicada para mejorar el programa y los métodos de enseñanza.

Muchos países han desarrollado currículos y programas basados en competencias asignándole distintas denominaciones, algunas de ellas son: capacidades básicas, capacidades tecnológicas o constitutivas (Francia), basic skills (U.S.A), core skills, industry specific standards (Gran Bretaña), key competences (Australia).

LOS MAPAS DE COMPETENCIAS

Como ya se ha dicho las competencias no se desarrollan de un momento a otro, por lo que deben ser cuidadosamente planificadas a lo largo de todos los grados y niveles escolares. De allí que sea importante prestarle atención a su gradualidad y progresiva complejización. Una de las metodologías más empleadas consiste en la elaboración del perfil del egresado y a partir de allí establecer las competencias generales para cada una de las etapas, las cuales deben ser producto de la acumulación secuencial de las competencias de cada uno de los grados que la conforman.

Otro aspecto que merece especial atención es el referido a que las competencias de carácter general, no son un atributo exclusivo de una sola área del conocimiento, todo lo contrario cada una de las áreas del conocimiento contribuye en mayor o menor grado a la formación de competencias. Por ejemplo, no se puede afirmar que competencias referidas a procesos del pensamiento como aprender a observar, clasificar, generalizar, etc., sean una atribución exclusiva para un área específica como podría ser en estos casos el área de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, muy al contrario todas las demás áreas tienen de una u otra manera su grado de contribución a la conformación de cada una de las competencias.

En el caso de las competencias cuyo carácter sea más específico y que pudieran ser identificable con una determinada área del conocimiento, las mismas pueden ser iniciadas, amplificadas, transferidas o consolidadas por las demás áreas.

Un mapa de competencias representa de manera organizada una secuencia que refleja el aumento de la complejidad de una competencia de un grado o año de estudio, con respecto al grado anterior.

Las competencias de grado sintetizan el aporte que cada una de las áreas puede realizar para que los estudiantes alcancen dichas competencias. Por tal motivo existe una relación de complementariedad entre las competencias de las distintas áreas ya que ellas conforman a las de grado.

LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE UN CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, desde un punto de vista general, estamos asistiendo a un cambio de paradigmas. Hemos pasado desde el positivismo y empirismo, caracterizados por el predominio de la deducción, la elaboración de diseños experimentales o cuasi experimentales, al paradigma fenomenológico/constructivista, caracterizado por la inducción, la comprensión, la interpretación y el diseño de estudios basados en la investigación naturalística.

Una de las posibles críticas que puede hacerse reside en que se ha cambiado el paradigma de la evaluación, sin embargo, el lenguaje y la definición de los términos relacionados siguen siendo los mismos. Este hecho en la práctica se refleja por ejemplo, en el énfasis que se hace para la evaluación de indicadores (señales observables, confundidos a menudo con los objetivos conductuales), en lugar de evaluar las competencias desde el punto de vista holístico. A continuación se presenta algunas consideraciones generales acerca de los indicadores y criterios de evaluación.

Indicadores y criterios de evaluación

Para estas “nuevas” corrientes la evaluación del desempeño con el enfoque de competencia, resulta muy adecuada, ella debe ser llevada de acuerdo al empleo de indicadores y criterios de desempeño que se establezcan considerando numerosos factores.

En la práctica pedagógica es común observar muchas veces confusiones entre los indicadores y los criterios de evaluación. A este respecto es importante aclarar que los indicadores son las manifestaciones, las señales o evidencias de lo que niñas y niños pueden hacer solos y de aquello en lo que necesitan ayuda. Mientras que los criterios representan el grado de exigencia, los estándares requeridos es decir el nivel o grado en que debe estar presente un indicador para que una competencia sea considerada como alcanzada.

Al observar la presencia de un indicador tenemos una información que nos permite diseñar estrategias didácticas y realizar el seguimiento y evaluación.

Los indicadores nos ayudarán a determinar el curso del proceso que ha seguido cada alumno en su aprendizaje y los resultados del mismo. La cantidad y calidad de las evidencias recolectadas permitirán la emisión de juicios sobre las competencias alcanzadas.

El Currículo Básico Nacional (Ministerio de Educación, 1998), establece los indicadores como una ayuda para determinar el grado en que los estudiantes se acercan al logro de cada una de las competencias. No obstante, los criterios de evaluación se dejan a la libre consideración por parte del docente. El docente debe reflexionar sobre sus criterios personales y justificarlos desde el punto de vista pedagógico. En la medida de lo posible deben ser discutidos multidireccionalmente, darlos a conocer y dotarlos de argumentos.

Existen numerosos factores que deben ser tomados en cuenta a la hora de establecer los criterios de evaluación, entre estos se pueden mencionar:

La importancia de la competencia que está relacionada con el interés, las necesidades y motivaciones intelectivas de los alumnos. También viene dada por el grado en que la competencia contribuye con la conformación del perfil del nivel.

La dificultad que en cierta medida representa el esfuerzo que deben realizar los alumnos para mostrar los indicadores de logro de la competencia.

La extensión ya que no todas las competencias involucran la misma cantidad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben dominar los alumnos para mostrar los indicadores de logro de la competencia.

El contexto en el cual se realiza la acción pedagógica, el cual viene determinado por un conjunto de características socioeconómicas y culturales de la alumna o alumno y del grupo, igualmente incluye las circunstancias del entorno. El contexto es un factor muy importante y está involucrado en los tres anteriores.

Santos (1993), considera que es importante reconocer que los criterios de evaluación, entendidos estos como exigencias, evolucionan para las maestras y maestros, dado que, en función de lo que va pasando en el aula, modifican su representación inicial. A menudo, lo que se cree evaluable al final de un proceso de enseñanza y de aprendizaje no coincide con la formulación inicial. El aula es un espacio donde interactúan aprendices y expertos, y ambos colectivos evolucionan. En el proceso de encuentro de las dos

representaciones, juega un papel importante la negociación implícita o explícita entre los alumnos y los docentes. Unos y otros evalúan las respectivas representaciones y las reformulan.

Algunas recomendaciones para elaborar los criterios evaluación

Resulta muy conveniente que los docentes de un mismo grado e incluso una misma etapa, realicen reuniones y conjuntamente tomen una decisión previa sobre las cualidades que debe exhibir en el desempeño una alumna o alumno que sean indicativas de haber tenido una ejecución experta en una actividad o tarea.

Para establecer los criterios de evaluación en el caso de los trabajos realizados por los estudiantes, siempre será prudente revisar algunos ejemplos para ver si se ha omitido alguna dimensión importante.

En el proceso de reflexión, se deben plantear preguntas como las siguientes: ¿mediante cuáles rasgos o elementos es posible saber que el producto del trabajo de los estudiantes o cuyo desempeño ha sido excelente? (Estos permiten establecer el nivel superior de los criterios); ¿Cuáles son los atributos que definen la calidad de la ejecución de los estudiantes en esta tarea?

De igual manera tratar de definir los criterios para fijar un nivel inferior de desempeño. La diferencia entre los criterios superiores e inferiores servirá para determinar el nivel de dificultad intermedio.

Se recomienda tener como mínimo tres niveles de desempeño: alto, medio y bajo. Es posible establecer más niveles, entonces se podrá elaborar criterios para distinguir entre estos tres niveles. Sin embargo, es preferible tener pocas categorías bien definidas y no muchas cuyos límites no son posibles de distinguir.

Los criterios no deben convertirse en unas reglas rígidas, al contrario deben ser flexibles para permitir la consideración aspectos que inicialmente no hayan sido incluidos. Con la finalidad de lograr esta adecuación de las evaluaciones, se debe realizar un análisis pormenorizado de las tareas instruccionales, así como del desarrollo de criterios claros para la valoración de los resultados y de los procesos implicados (establecimiento y definición de rúbricas). Puesto que los detalles de este análisis pueden variar de una tarea a otra, esto puede suponer una dificultad significativa para el docente.

Finalmente, se plantea una cuestión de enorme relevancia para una práctica pedagógica coherente: una adecuada formación inicial y permanente de los docentes que les permita recurrir a estos métodos flexibles.

RESUMEN DE IDEAS BÁSICAS

Desde la perspectiva conductista las competencias son concebidas como la capacidad para realizar tareas. Por su parte, el paradigma cognitivo entiende las competencias como el conjunto de procesos mentales desarrollados por el alumno con la finalidad de tener un desempeño efectivo.

El enfoque holístico e integrado de las competencias considera que ellas no se reducen exclusivamente a la descripción de conductas determinadas y de procesos mentales, sino que permiten la incorporación de aspectos de carácter ético y de valores, elementos fundamentales que describen un desempeño competente, todo ello teniendo en

cuenta las características del contexto y el hecho de que es posible ser competente de diversas maneras.

Las competencias son consideradas como un conjunto de habilidades, conocimientos, estrategias, actitudes y valores articulados con su dimensión afectiva y social que se ponen en práctica frente a la realidad.

Una evaluación realizada a partir de tareas ecológicamente válidas, facilita la transferencia de los aprendizajes a los contextos naturales. Estas tareas suelen ser complejas, pero para asegurar un buen seguimiento o evaluación de las mismas, deben estar analizadas con detalle desde el punto de vista de los contenidos y procesos que implican. A partir de este análisis, se generan los criterios de evaluación correspondientes. En la práctica esto significa que la evaluación es inseparable de las actividades de aprendizaje que realiza el alumno.

En suma, el enfoque holístico de las competencias es coherente con un diseño curricular caracterizado por la construcción de conceptos, el desarrollo de habilidades y actitudes dentro de un contexto específico.

REFERENCIAS

- Anderson, R. C. Y G. W. Faust (1975). *Psicología educativa*. Trillas. México
- De Keteke, J.M. y Roesgiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información* Madrid: La Muralla.
- Gómez Dacal, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- Ministerio de Educación (1998). *Currículo Básico Nacional*. Programa de Estudio de Educación Básica. Segunda Etapa. Caracas.
- Popham, J.W. (1980). *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Pozo, J.I. (1992). *El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos*, en Coll et al. "Los contenidos de la Reforma. Santillana: Madrid.
- Pozo, J. I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata. 5^{ta} Edición: Madrid.
- Pozo, J. Y. y Monereo C. (Coord) (1997). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Colección Aula XXI. Santillana: Madrid.
- Santos G. M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Publicado por Grijalbo. Barcelona - España.
- Zabalza, M.A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.