



INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON
FORMACIÓN EN COMPETENCIAS
PROFESIONALES**

Cuarto Cuatrimestre

NOVIEMBRE DE 2024

D. Ed. JOSÉ MANUEL ORTIZ SÁNCHEZ

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes

que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra universidad inició sus actividades el 19 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a las instalaciones de carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de educación que promueva el espíritu emprendedor, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

Visión

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Pasión por Educar”

Balam



Es nuestra mascota, su nombre proviene de la lengua maya cuyo significado es jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen a los integrantes de la comunidad UDS.

INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS

Objetivo de la materia:

El alumno presenta su informe final de los resultados de la intervención realizado a su grupo de aprendizaje o espacio escolar. Estos resultados se constituyen en el producto final para su propuesta desde el enfoque por competencias.

UNIDAD I

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.

- 1.1 Evaluación por competencias.
- 1.2 Evaluación humanista iluminativa.
- 1.3 Evaluación por rubricas
- 1.4 Evaluación por portafolios

UNIDAD II

RESULTADOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

- 2.1 Organización y sistematización de la información.
- 2.2 Análisis de los hallazgos.
- 2.3 Redacción del informe final
- 2.4 Forma y estructura de la propuesta
- 2.5 Presentación de los resultados.

UNIDAD III

PROCESO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.

- 3.1 Evaluación de Necesidades.
- 3.2 Especificación de Competencias.
- 3.3 Determinación de Componentes y Niveles de Realización.
- 3.4 Identificación de Procedimientos para el Desarrollo de Competencias.
- 3.5 Definición de Evaluación de Competencias.
- 3.6 Validación de Competencias.

Criterios de evaluación:

No.	CONCEPTO	PORCENTAJE
1	Trabajos	60 %
2	Evaluación	40%
Total de criterios de evaluación		100%

UNIDAD I

Evaluación por competencias.

La evaluación de aprendizaje constituye uno de los problemas más complejos de la práctica pedagógica en aula y fuera de ella, siendo un tema controversial, quizá incomprendido por los docentes, ya que no se aplica técnicamente, sea por falta de comprensión de conceptos claves, por lo tedioso que es o por falta de interés. Se observa que en las jornadas de capacitación no se desarrolla como se debe o queda suspendido por falta de tiempo. Esto se viene sopesando de año tras año en la educación básica, por ello la evaluación se reduce solamente al aspecto cuantitativo, la calificación o por cumplimiento, puesto que las evaluaciones que más influyen en el desempeño de los estudiantes se descuidan casi por completo (Martínez, 2013).

Revisando los documentos a nivel normativo, se ha establecido en la Ley General de Educación (2008) a través de su reglamento donde indica que la evaluación es permanente, continua, formativa y flexible, se concreta en la práctica pedagógica del docente para mejorar los logros de aprendizajes de los estudiantes. A su vez el Ministerio de Educación Sistema educativo (2016) desde la dación del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) plantea en el apartado de la evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque formativo. Así en el presente año (2019) oficializa con la Resolución Viceministerial 025-2019-SISTEMA EDUCATIVO, la norma que aprueba sobre las disposiciones que orientan la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la educación básica, cuyos objetivos están enmarcados en promover el carácter formativo del proceso de evaluación a través de la reflexión y el desarrollo de la autonomía del estudiante, así como brindar orientaciones para la retroalimentación a partir del recojo y valoración de evidencias de aprendizaje.

Por otro lado, no es fácil cambiar las prácticas tradicionales en la evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes de aula. Martínez (2013) y Tierney (2006) manifiestan sobre la problemática del cambio en cuestión:

Cambiar las prácticas de evaluación no es simplemente cuestión de aumentar los conocimientos de los docentes sobre el tema por medio de talleres de actualización, sino un proceso mucho más amplio, que exige una transformación conceptual por parte de todos los involucrados.

Green, Smith III & Brown (2007) y Martínez (2013) señalan que este aspecto ha sido descuidado:

Los maestros dedican probablemente entre una tercera parte y la mitad de su vida profesional a actividades asociadas con la evaluación, pero tienen habilidades inadecuadas al respecto. Sólo la mitad de estados americanos exigen formación en evaluación como requisito para la certificación de los docentes, y pocos programas de formación de maestros exigen que los alumnos lleven un curso sobre evaluación, lo que trae como consecuencia que los maestros se sientan mal preparados para responder a las exigencias de la evaluación en el aula.

Un elemento central de la práctica docente es la evaluación que hace el maestro en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes (Martínez, 2013). Que la función formativa de la evaluación de los aprendizajes es recoger información al observar la valoración del desempeño de los estudiantes, es la parte esencial entre docentes y estudiantes (Martínez, 2012; Segura, 2018).

Los estudiantes en este enfoque dejan de ser receptores pasivos para convertirse en sujetos activos que pueden asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje (Moreno, 2016). En la evaluación formativa, los estudiantes son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar, y cómo darlos (Heritage, 2007; Moreno, 2016). En ese sentido, los estudiantes desarrollan las habilidades de autoevaluación y coevaluación.

El objetivo del trabajo fue realizar un análisis y reflexión de la práctica evaluativa en aula, desarrollando las preguntas: ¿qué y cómo entendemos a la evaluación formativa? ¿qué se evalúa?

¿para qué se evalúa? ¿con qué se evalúa? ¿cuándo se evalúa? ¿quiénes evalúan? y ¿cómo se evalúa?, así como la retroalimentación y tareas auténticas, esto en el enfoque de la evaluación formativa.

1.1 Evaluación por competencias.

¿Qué es la evaluación del aprendizaje en el enfoque de competencias?

Fue necesario precisar la evaluación en el enfoque de competencias. Morales & Ruiz (2015) manifiesta que “el concepto de competencia no es unívoco, se encuentran múltiples acepciones debido a que es multidimensional y se refiere a diferentes niveles del saber cómo saber-hacer, saber-ser, saber-estar, saber-convivir” (p. 38). Pero según Sistema educativo (2019) “es un proceso permanente y sistemático, por medio del cual se recopila y procesa información de manera metódica y rigurosa para conocer, analizar y valorar los aprendizajes de las y los estudiantes, y con base en ello retroalimentar sus aprendizajes y tomar decisiones de manera pertinente para la práctica pedagógica y oportuna hacia la enseñanza” (p. 17). Otra definición “la evaluación de los aprendizajes es un proceso en el

cual se emiten juicios de valor sobre las actuaciones y producciones del estudiantado” (Segura, 2018, p. 6) siendo las actuaciones y producciones como evidencias de aprendizaje.

Evaluar en el enfoque competencias es una cuestión de importancia que ocupa un lugar primordial en el contexto de la educación (Gómez, Madrid et al., 2019). Pues significa evaluar acciones y actuaciones a sabiendas de la complejidad de los elementos presentes en las actuaciones de las personas; no se trata de memorizar un listado de informaciones (Fallas, Guzmán, & Murillo, 2014). Su eje son los desempeños, el saber-hacer, en este hacer se articulan conocimientos, habilidades, actitudes, valores y tiene que ser congruente con el contexto y con la complejidad del problema que se atiende para que sea un actuar responsable y efectivo (Morales & Ruiz, 2015).

El enfoque por competencias también posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, porque contribuye a una evaluación de calidad centrada en desempeños y una evaluación de la calidad de la formación que brinda una institución educativa (Sistema educativo, 2019, p.15). Asimismo, el desarrollar competencias requiere enfocarse en situaciones reales y proponer actividades auténticas de tal forma se pueda vincular los conocimientos a problemas de la vida cotidiana.

¿Qué es y cómo entendemos por la evaluación formativa?

Brookhart (2009) y Martínez (2012) hacen una construcción de la evolución de la definición de evaluación formativa y el Sistema educativo (2019 hace una adaptación a través de la historia, su evolución del concepto, el mismo que se presenta en el cuadro siguiente:

Tabla 1 Evolución del concepto de la evaluación formativa en expansión

Scriven, 1967	Bloom, 1971	Sadler D. Royce, 1989)	Black-Wiliam 2009, Brookhart 2007, Stiggins, 1998	Brookhart, 2009
Información sobre procesos de enseñanza y aprendizaje...	... que el maestro puede usar para tomar decisiones instruccionales...	...y los alumnos para mejorar su propio desempeño...	...y que motiva a los alumnos	Proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones y los estudiantes para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación.
Hace una distinción entre la evaluación de proceso y final.	Que la evaluación formativa ofrece información que el maestro puede usar para tomar decisiones en la enseñanza.	Que la evaluación formativa ofrece información que los estudiantes pueden usar para mejorar su propio desempeño.	Cumple una función motivadora, para seguir aprendiendo.	

Cabe precisar que la evaluación formativa tiene su base en el paradigma constructivista, además según el Sistema educativo (2019) destaca la búsqueda de evidencias de manera intencionada, la interpretación de la misma, con criterios claros y la toma de decisiones

informada para planificar los próximos pasos. Asimismo, Black & Wiliam (1998); Brookhart (2009); Educarchile (2012) y Martínez (2012) afirman que la evaluación es formativa en la medida en que las evidencias acerca del desempeño de los estudiantes son buscada, interpretada y usada por los profesores, los estudiantes o sus pares, para tomar decisiones acerca de los próximos pasos a seguir en la enseñanza y el aprendizaje. También es un proceso que realimenta el aprendizaje (Torres, 2013). Así como profesores y estudiantes comparten metas de aprendizaje y evalúan constantemente sus avances (Sistema educativo, 2016).

El Sistema educativo (2016) y (Sistema educativo, 2017) define “la evaluación como un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje” (p. 177). Por otro lado, en el documento de las orientaciones para la evaluación formativa indica que; “es un proceso permanente y sistemático, por medio del cual se recopila y procesa información de manera metódica y rigurosa para conocer, analizar y valorar los aprendizajes de las y los estudiantes, y con base en ello retroalimentar sus aprendizajes y tomar decisiones de manera pertinente para la práctica pedagógica y oportuna hacia la enseñanza (Sistema educativo, 2019, p. 17). Además, siendo su función el de cumplir con la retroalimentación permanente (Segura, 2018), entonces es muy importante lo anterior para el logro de aprendizajes significativos, aprovechando el error como una oportunidad de aprender.

Tomado como referencia a los autores y documentos normativos se entiende la evaluación formativa como un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los procesos y resultados del aprendizaje. Es formativa porque se orienta a mejorar esos procesos y se ajusta a las características y necesidades de los estudiantes. Así Condemarín & Medina en Torres (2013) precisa que es un proceso que realimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del estudiante.

Para entender mejor la evaluación formativa tenemos a Hamodi, Pastor & Pastor (2015) quien asemeja el proceso de evaluación formativa con la elaboración de un plato en un restaurante.

El cocinero quiere que sus comensales se alimenten, pero principalmente que disfruten con su menú, lo saboreen y lo degusten con placer; de la misma manera, el profesor pretende que el alumnado apruebe, pero sobre todo que aprenda, interiorice y desarrolle a lo largo de todo el proceso de enseñanza- aprendizaje las competencias que le serán necesarias en su futura práctica profesional. Para ello, durante el tiempo en el que está cocinando, el cocinero va probando la comida y corrigiendo los ingredientes, esforzándose para que finalmente el plato elaborado quede bien y guste a los comensales. Todo este proceso está basado en una evaluación formativa. De igual forma, el docente trabaja duro para que el alumnado pueda corregir sus errores, regularlos y reorientar sus aprendizajes de la manera más

fructífera. A diferencia de lo anterior, cuando los comensales prueban la comida podríamos asemejarlo con la evaluación sumativa y final (p. 150).

Los estudiantes deben participar en el proceso de su evaluación. Se piensa que únicamente el docente evalúa, lo cual no es así (Hamodi et al., 2015), si el docente es el que guía, orienta, corrige sus errores, pero también el estudiante interviene entonces hablamos de una evaluación compartida. Ello ha traído como consecuencia en los docentes el rechazo en la aplicación, aduciendo que: se pierde autoridad, no es posible que el estudiante sea copartícipe, entre otros. Por ello “La evaluación del aprendizaje constituye, un tema de singular interés por su complejidad y por la vigencia de numerosos problemas pendientes de solución” (Pérez, Enrique, Carbó, & González, 2017).

¿Para qué se evalúa?

El CNEB (Sistema educativo, 2016) indica claramente que, los principales propósitos de la evaluación formativa son:

A nivel de estudiante: es lograr que nuestros estudiantes sean más autónomos en su aprendizaje al tomar conciencia de sus dificultades, necesidades y fortalezas. Para luego aumentar la confianza para asumir desafíos, errores, comunicar lo que hacen, lo que saben y lo que no.

A nivel de docente: Atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes brindando oportunidades diferenciadas en función de los niveles alcanzados por cada uno, a fin de acortar brechas y evitar el rezago, la deserción o la exclusión. Luego retroalimentar permanentemente la enseñanza en función de las diferentes necesidades de los estudiantes. Esto supone modificar las prácticas de enseñanza para hacerlas más efectivas y eficientes, usar una amplia variedad de métodos y formas de enseñar con miras al desarrollo y logro de las competencias.

¿Qué se evalúa?

En el documento CNEB (Sistema educativo, 2016) afirma que:

Desde un enfoque formativo, se evalúan las competencias, es decir, los niveles cada vez más complejos de uso pertinente y combinado de las capacidades, tomando como referente los estándares de aprendizaje porque describen el desarrollo de una competencia y definen qué se espera logren todos los estudiantes al finalizar un ciclo en la Educación Básica. En ese sentido, los estándares de aprendizaje constituyen criterios precisos y comunes para comunicar no solo si se ha alcanzado el estándar, sino para señalar cuán lejos o cerca está cada estudiante de alcanzarlo (p. 178).

El objeto de evaluación son las competencias, lo cual implica observar las producciones o actuaciones de las y los estudiantes y analizar, en estas, el uso combinado de las capacidades de las competencias frente a situaciones desafiantes, reales o simuladas, para valorar los recursos que pone en juego, retroalimentar los procesos y tomar decisiones oportunas (Sistema educativo, 2019, p. 19). Si el objeto de evaluación son las competencias, que se evalúan mediante criterios, niveles de logro, así como técnicas e instrumentos que recogen información para tomar decisiones que retroalimenten al estudiante y a los propios procesos pedagógicos (Sistema educativo, 2016).

Las capacidades son los atributos estrictamente necesarios y claves para observar el desarrollo de la competencia de los estudiantes (Sistema educativo, 2016) y “Para determinar los criterios de valoración de la evidencia, se toman como referentes los estándares de aprendizaje y/o desempeños de grado o edad porque estos ofrecen descripciones de los aprendizajes en progresión” (Sistema educativo, 2017, p.39). Los criterios de evaluación son los elementos que el docente usará para evaluar las producciones de los estudiantes, los cuales deben ser congruentes con los propósitos de aprendizaje porque permitirán identificar los avances en el logro (SEP, 2012). Por lo que la evaluación formativa es para ser productivos, los estudiantes deben ser entrenados en la autoevaluación.

La enseñanza y la evaluación formativa son inseparables (Moreno, 2016). La evidencia de los aprendizajes es el centro de la evaluación formativa (Sistema educativo, 2016).

¿Con que evalúa?

Para que la evaluación tenga un sentido formativo es necesario evaluar usando distintos medios técnicas e instrumentos para la recolección de información.

Algunos de las técnicas e instrumentos que se pueden ser utilizar son: la observación, la entrevista, el registro de desempeño, las rúbricas, el portafolio, el mapa semántico y otros que el profesorado considere apropiados (Segura, 2018). Aquí tomando como referencia a Hamodi (2015), se presenta algunos medios, técnicas e instrumentos a utilizar en la evaluación formativa.

Tabla 2 Medios, técnicas e instrumentos de la evaluación formativa

Medios	Técnicas	Instrumentos
<p>Escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carpeta o dossier carpeta colaborativa • Control (examen) • Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo • Cuestionario • Diario reflexivo, diario de clase • Estudio de casos • Ensayo • Examen • Foro virtual • Memoria • Monografía • Informe • Portafolio, portafolio electrónico • Póster • Proyecto • Prueba objetiva • Test de diagnóstico • Trabajo escrito <p>Orales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Cuestionario oral • Debate, diálogo grupal • Exposición • Discusión grupal • Mesa redonda • Ponencia • Pregunta de clase • Presentación oral <p>Prácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práctica supervisada • Demostración, actuación o representación • Role-playing 	<p>El estudiante no interviene</p> <p>Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales).</p> <p>Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video.</p> <p>El Estudiante participa</p> <p>Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental).</p> <p>Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación).</p> <p>Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos y alumnas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diario del profesor - Escala de comprobación. - Escala de diferencial semántico. - Escala verbal o numérica. - Rúbrica o Escala descriptiva. - Ficha de observación. - Lista de control. - Matrices de decisión. - Fichas de seguimiento individual o grupal. - Fichas de autoevaluación. - Fichas de evaluación entre iguales. - Informe de expertos. - Informe de autoevaluación.

Hamodi et al. (2015) hace explicaciones para el uso de medios, técnicas e instrumentos como, por ejemplo:

En el caso del análisis documental, el docente necesitará un instrumento para sistematizar la recogida de información del portafolio, que puede ser una escala de estimación para evaluar el grado de cumplimiento de los requisitos que se exigían para la realización del portafolio. Así mismo, el alumno o alumna también necesitará un instrumento, que puede ser una lista de control donde puede ir anotando si los ítems que se le pedían que se incluyesen en su portafolio están o no están, e incluso podrá hacer anotaciones u observaciones. Si por el contrario escogemos un medio de

evaluación práctico (un role-playing) que puede ser dramatización, simulación o juego de roles, la técnica de evaluación más apropiada para el docente es la observación. Si los compañeros van a evaluar la actuación o representación de esos alumnos, se utilizará la técnica de la evaluación entre iguales a través de la observación. Finalmente, para sistematizar todas esas observaciones puede utilizarse como instrumento una rúbrica, donde pueda plasmarse el grado de cumplimiento de los atributos que se pretenden valorar (p. 157).

Por otro lado, los criterios juegan un rol central en la evaluación formativa porque a partir de ellos se construyen los instrumentos de evaluación, se analizan los trabajos de los estudiantes y se ofrece la retroalimentación a los estudiantes, así como la orientada a la enseñanza y planeación. Es decir, los criterios se relacionan con los principales procesos de la evaluación formativa. Según el criterio es una norma para evaluar qué contemplan las dimensiones y también la caracterización de la calidad que debe tener el desempeño de los estudiantes.

¿Cuándo se evalúa?

La evaluación debe ser constante, por lo que es recomendable utilizar instrumentos para recolectar de forma sistemática y rigurosa la información (SEP, 2012). La Secretaría de Educación Pública de México, hace referencia de tres momentos que tienen el propósito formativo.

La evaluación diagnóstica, que generalmente se usa al inicio del año escolar, permitirá identificar las fortalezas y las debilidades de los estudiantes para enfrentarse a nuevos aprendizajes, lo que favorecerá el diseño o la selección de estrategias de aprendizaje. La evaluación formativa en el proceso que permite hacer un seguimiento cercano al desempeño de los estudiantes, ofreciendo la posibilidad de retroalimentar en cada sesión durante el desarrollo de actividades de aprendizaje y no al final. La evaluación sumativa se realiza al concluir un periodo de corte para obtener un juicio como producto de las evidencias recolectadas durante el proceso de aprendizaje. Es importante considerar que usar un instrumento solamente al final de un periodo de corte no permitirá ver de manera integral el desempeño de los estudiantes (p. 50-51). Una de las características de la evaluación formativa es procesual, se aplica durante el desarrollo de la mediación pedagógica (Torres, 2013).

¿Quiénes evalúan?

Si la función docente en la evaluación formativa es valorar el desempeño del estudiante para retroalimentar oportunamente los procesos de enseñanza y aprendizaje (Segura, 2018), entonces el estudiante es copartícipe de su propia evaluación. Cuando el docente

involucra a sus estudiantes en el proceso de evaluación, propicia que ellos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje (SEP, 2012).

Por otro lado, sabemos que la autoevaluación es cuando es la misma persona quien se evalúa, en este caso el aprendizaje, por medio de una autorreflexión crítica. El estudiante logra su propio desempeño y productos (Rodríguez e Ibarra citado en Segura, 2018). Pues participa en la emisión de juicios de su propio aprendizaje, logrando la reflexión crítica de su propio progreso. Entonces siendo la autoevaluación una metacognición los estudiantes van creando una madurez que permita, plenamente, juzgar los propios logros y errores (Segura, 2018).

En cuanto a la coevaluación los docentes y los estudiantes, realizan un análisis y valoración de forma colaborativa, conjunta y consensuada sobre las actuaciones, producciones de aprendizaje (Gómez-Ruiz, Rodríguez-Gómez, & Ibarra-Saiz, 2013). En el enfoque formativo de la evaluación se practica, la evaluación entre iguales es, precisamente, cuando la población estudiantil participa en una valoración sobre su desempeño o actuación, ya sea individual, de toda la clase o en un subgrupo de trabajo. Mientras los estudiantes están aprendiendo, el profesor necesita saber qué tanto progresan, utiliza para ello evidencia de aprendizaje (Torres, 2013). Recordemos que el estudiante es el protagonista de su aprendizaje.

¿Cómo se evalúa?

El Sistema educativo (2016), brinda orientaciones para llevar a cabo este proceso en el aula por parte de los profesores lo cual se aprecia en el siguiente cuadro:

Tabla 3: Orientaciones o condiciones para la evaluación formativa

Proceso	Descripción
Comprender la competencia por evaluar	Consiste comprender la competencia en su significado, así como las capacidades, esto para evitar la subjetividad.
Analizar el estándar de aprendizaje del ciclo	Consiste en leer el nivel del estándar esperado y compararlo con la descripción del nivel anterior y posterior. Esta información permitirá comprender en qué nivel se puede encontrar cada estudiante con respecto de las competencias y tenerlo como referente al momento de evaluarlo.
Seleccionar o diseñar situaciones significativas	Consiste en elegir o plantear situaciones significativas que sean retadoras para los estudiantes. Para que sean significativas, las situaciones deben despertar el interés de los estudiantes, articularse con sus saberes previos

	para construir nuevos aprendizajes y ser desafiantes pero alcanzables de resolver por los estudiantes.
Utilizar criterios de evaluación para construir instrumentos	Se construyen instrumentos de evaluación de competencias cuyos criterios están en relación a las capacidades de las competencias. Se requieren instrumentos de evaluación que hagan visible la combinación de las capacidades al afrontar un desafío y que estas se precisen y describan en niveles de logro.
Comunicar a los estudiantes en qué van a ser evaluados y los criterios de evaluación Consiste	Consiste en informar a los estudiantes desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje en qué competencias serán evaluados, cuál es el nivel esperado y cuáles los criterios sobre los cuales se les evaluará.
Valorar el desempeño actual de cada estudiante a partir del análisis de evidencias	La valoración del desempeño se aborda desde la perspectiva del docente y del estudiante: Para el docente, la valoración del desempeño significa describir lo que es capaz de saber hacer el estudiante a partir del análisis de la evidencia recogida: qué saberes pone en juego para organizar su respuesta, las relaciones que establece, cuáles son los aciertos y los errores principales cometidos y sus razones probables. El estudiante se autoevalúa usando los mismos criterios para identificar dónde se encuentra con relación al logro de la competencia.
Retroalimentar a los estudiantes para ayudarlos a avanzar hacia el nivel esperado y ajustar la enseñanza a las necesidades identificadas	La retroalimentación consiste en devolver al estudiante información que describa sus logros o progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia. Esta información le permite comparar lo que debió hacer y lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo. Retroalimentar consiste en otorgarle un valor a lo realizado, y no en brindar elogios o críticas sin sustento que no orienten sus esfuerzos con claridad o que los puedan distraer de los propósitos centrales. Una retroalimentación es eficaz cuando el docente observa el trabajo del estudiante, identifica sus errores recurrentes

Así mismo, “en función de los propósitos de aprendizaje y a los criterios establecidos, se determina la evidencia de aprendizaje, es decir, reflexionar sobre qué situación significativa se debe ofrecer a los estudiantes para que pongan en juego determinados niveles de sus competencias y evidencien sus desempeños” (Sistema Educativo, 2017, p. 40).

Sobre los procedimientos para la evaluación formativa hay tres dispositivos metodológicos por la importancia que tienen en cuanto a la frecuencia de su empleo en las prácticas educativas en el aula: 1) el interrogatorio, 2) la retroalimentación mediante las calificaciones y, 3) la coevaluación y autoevaluación (Moreno, 2016).

La retroalimentación en la evaluación formativa

Retroalimentar es acortar las distancias entre la situación actual en la que se encuentra el estudiante y la situación ideal a la que debe llegar. De modo que, la retroalimentación permite al estudiante cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado (Ramaprasad, 1983; Valdivia, 2014). La retroalimentación que los estudiantes reciben sobre su aprendizaje arroja ganancias sustanciales de aprendizaje (Black & Wiliam, 1998).

Cambiar la retroalimentación es un asunto que está en el corazón de la pedagogía (Moreno, 2016), se requiere de cambios profundos en las percepciones que los maestros tienen de su propio papel en relación con los estudiantes y sus prácticas en el aula (Black & William, 1998; Moreno, 2016). La retroalimentación adecuada en tiempo y forma es fundamental para la consolidación del aprendizaje, convirtiendo la evaluación en sostenible (Boud 2000 en Gómez-Ruiz et al., 2013) 2000). En cambio, si a los alumnos se les otorgan sólo notas o calificaciones, ellos no se beneficiarán de la retroalimentación. Se ha mostrado que la retroalimentación mejora el aprendizaje cuando ofrece a todos los alumnos orientación específica sobre sus fortalezas y debilidades. A los alumnos se les deben dar los medios y oportunidades para trabajar con la evidencia de sus dificultades. Para propósitos formativos, una prueba al final de una unidad o un módulo de enseñanza es inútil (Moreno, 2016).

De acuerdo con los prestigiosos escritores Heritage y Moreno (2016), cuando manifestaba que, para emplear la evaluación formativa con éxito en el aula, los docentes deben contar con una serie de conocimientos específicos y habilidades, menciona cuatro elementos básicos: 1) conocimiento del campo disciplinar, 2) conocimiento en el campo pedagógico, 3) conocimiento del aprendizaje previo de los estudiantes, y 4) conocimiento de la evaluación. Puesto que la evaluación está ligada recíprocamente con las actividades de aprendizaje que desarrolla el docente. Además, las evaluaciones que más influyen en el desempeño de los estudiantes se descuidan casi por completo. De acuerdo con Martínez (2013) cuando dice que, las investigaciones muestran que no es fácil cambiar prácticas profundamente arraigadas entre los maestros, esto es así, según la entrevista realizada a algunos docentes de la Institución Educativa Comercial 45 “Emilio Romero Padilla” Puno, la gran mayoría manifiestan que con esto se pierde autoridad en aula, no puede ser que los alumnos intervengan en la evaluación, requiere mucho trabajo, estoy acostumbrado a tomar solo un examen al final, entre otros. Haciendo un análisis reflexivo, el profesor no ha sido partícipe activo del proceso de evaluación de su desempeño. Por lo que esta modalidad de evaluación y el aprendizaje basado en competencias necesitarán ajustes, tanto por parte de los docentes como por parte de los estudiantes, para ir mejorando de forma continua (Martín-Peña, Díaz-Garrido, & del Barrio Izquierdo, 2012). Algunas veces los docentes queremos una enseñanza más relevante, significativa para los estudiantes, pero introducir cambios en modos de actuar es un desafío complejo (Ravela, 2017).

Se requiere una nueva cultura evaluativa en aula tanto en docentes y estudiantes, por ello la evaluación debe considerarse como una oportunidad para la promoción de aprendizajes significativos y desarrollar competencias en los estudiantes. Concordando con Moreno (2016) cuando señala sobre la modificación de la actuación del estudiante en aula, pues deja de ser receptor pasivo de conocimientos transmitidos por el profesor para convertirse en sujetos activos que pueden asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Se tiene que incorporar a los estudiantes en su proceso de evaluación, que sean copartícipes. Además, se concuerda con González-Hernando, Martín-Villamor, Carbonero-Martín, &

Lara-Ortega (2013) sobre la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación. Puesto que es un elemento esencial para el desarrollo de su autonomía, porque se fortalecen las actitudes relacionadas con la dimensión afectiva (saber ser), como son la honestidad y la responsabilidad de evaluar a otros. Las prácticas de evaluación deben contribuir a la construcción de la confianza de los estudiantes en su capacidad para aprender, más no limitarlo.

La evaluación formativa y sumativa no se oponen forman parte de un sistema ya que ambos pueden tener un propósito formativo, como se afirma que la evaluación no está dirigida a medir conocimientos, sino a valorar globalmente los logros y los niveles en los cuales se han alcanzado (Fallas et al., 2014).

Los resultados nos alientan a seguir mejorando en la evaluación de la percepción que los estudiantes tienen sobre sus capacidades (Vila, Aneas, & Rajadell, 2015). Por ello la autoevaluación y la coevaluación son muy importantes en la evaluación formativa. Además, la retroalimentación es el proceso que tiene mayor incidencia en el aprendizaje (J. A. C. Hattie, 2009). Para ello se tiene que plantear tareas auténticas, relevantes, cargadas de significado para el estudiante, para que sean interesantes y motivadoras, por ejemplo, en Matemática construir una maqueta bajo escala, en Comunicación escribir un cuento; en Ciencia y Tecnología construir prototipos a partir de la investigación aplicando el método científico. El asunto es que desarrollen o hagan productos de calidad.

La evaluación de competencias es un ejercicio pedagógico, en ella la evaluación formativa requiere cambiar las prácticas tradicionales en aula, claro no es una tarea sencilla, por tanto, se necesita proveerse de un conjunto de orientaciones que le permitan gradualmente un cambio, así incidir en la autoestima, la autoevaluación del estudiante, consecuentemente la evolución de la enseñanza y aprendizaje.

A nivel normativo se ha establecido las orientaciones de la evaluación formativa para la aplicación en aula, incidiendo en los desempeños, lo que implica la retroalimentación por descubrimiento y descriptiva, esto se traduce en evidencias que son producciones y actuaciones de los estudiantes. En la evaluación formativa los estudiantes son participantes activos con sus docentes. Entonces se debe valorar el desempeño individual y colectivo de los estudiantes quienes son copartícipes de su evaluación, ello implica la retroalimentación en función a las evidencias, así generar una transformación de la práctica evaluativa en la mejora de los aprendizajes con autonomía y reflexión.

La competencia se entenderá como un hacer con el fundamento necesario para lograr intervenir de manera efectiva, es la capacidad de responder a situaciones o contextos mediante la movilización y convergencia del área cognitiva, procedimental y actitudinal de la persona, y que se puede transferir a cualquier situación de la vida profesional, personal y social. En este sentido, se pueden determinar algunos elementos:

- 1) Una necesidad en el entorno que genera o dispara la competencia. La demostración en vivo de los tres elementos que conforman tal competencia:
- 2) conceptual, procedimental y actitudinal.
- 3) El cierre de la competencia, los niveles de exigencia con que debe ejecutarse, conocidos como indicadores.

Dicho de este modo, evaluar una competencia implica, entre otras cosas, evaluar la manera en que se resuelve la situación problemática, evaluar el dominio de los elementos que forman la competencia, y evaluar la calidad de la movilización de estos factores. Por tanto, pretender evaluar una competencia con un solo instrumento, o, en un solo momento, resulta una falacia. Asimismo, resulta importante no sólo evaluar el grado de desarrollo en el dominio de la competencia sino la manera en que puede emplear ésta para resolver problemas en circunstancias similares.

En tal sentido se puede mencionar que la evaluación de las competencias implica los siguientes elementos:

- Basa su valoración de los estudiantes en el desempeño de éstos en la solución de problemas contextualizados.
- Utiliza indicadores o evidencias para determinar el grado de avance en los aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales.
- Tiene siempre un carácter formativo, ofreciendo a los estudiantes retroalimentaciones frecuentes acerca de la movilización de los recursos cognitivos en la solución de un problema.
- La evaluación de competencias es un proceso que tiene varias etapas a diferencia de la evaluación sumativa, que se efectúa en un solo momento.
- La evaluación de la competencia se lleva a cabo siempre en un contexto específico y en interacción con el medio.

Si se tiene en cuenta los elementos anteriormente mencionados tendremos un seguimiento que permitirá construir una buena evaluación de las competencias con ciertos indicadores que le den al docente una información veraz del proceso de aprendizaje de los estudiantes y que le ayuden a tomar decisiones sobre que modificación pedagógica se pueda implementar para su propio desarrollo.

El proceso de evaluar competencias implica lo siguiente:



En consecuencia, toda evaluación de competencias parte en principio de una situación problematizada, debe requerir necesariamente más de un tipo de competencia. Tal situación problemática debe plantearse al inicio de la situación didáctica y su solución debe marcar el fin de ella. Además, debe permitir la solución por parte de los alumnos, después de un esfuerzo consciente y deliberado de éstos para la solución. Ya sea una situación ficticia o deliberada, debe tomar en cuenta el contexto real donde el estudiante se enfrentará contra tal situación.

“La creación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus diversos elementos y la integración de estos elementos en una situación de operabilidad.”

Ahora bien, la exhibición de la competencia debe ser evidente con criterios de calidad y

eficiencia, estos indicadores deben dar cuenta de la presencia o ausencia de la competencia en términos del dominio conceptual, del dominio procedimental y del dominio actitudinal que se espera al observar la ejecución, estos indicadores, pueden explicitarse en los aprendizajes esperados para cada asignatura o en las evidencias de desempeño.

En resumen, la evaluación por competencias se basa en criterios porque compara el desempeño real actual de las competencias de un estudiante en un momento determinado, con un criterio de desempeño asociado y fijado con anterioridad.

Los criterios de desempeño deben ser precisos, críticos, objetivos y bien establecidos para asegurar una alta confiabilidad y validez en la evaluación.

Se tienen que evaluar los conocimientos, las actitudes, habilidades y los desempeños involucrados en el dominio de una competencia.

Evidencias de desempeño

La evaluación de una competencia parte desde la planeación del dispositivo didáctico, es decir, cuando se planea la situación didáctica, se hace en función del aprendizaje esperado del programa y el resultado de la evaluación inicial o diagnóstica. Una vez determinados los aprendizajes esperados a desarrollar en la situación didáctica, entonces se plantea cuál debería ser la situación problemática a la que se enfrentará a los estudiantes para que, en la solución de ésta, construyan las competencias esperadas. En consecuencia, al determinar la situación problemática, se puede definir cuáles serán los elementos que los estudiantes requieren para solucionar la situación problemática, identificando los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales.

Al determinar éstos, se está en condiciones de identificar cuáles serán los indicadores de construcción de la competencia, en el proceso y en el producto, así como los instrumentos que se utilizarán en la evaluación de éstos. De tal modo, se deben identificar los conocimientos que se pretenden evaluar, las evidencias de que el procedimiento se ha adquirido, mediante las evidencias de proceso; los productos realizados como consecuencia de la acción de la competencia, y los estándares de calidad que se espera para tales productos.

En otras palabras, las evidencias se convierten en la parte observable del desarrollo de competencias, lo que permite corregir y retroalimentar el dispositivo didáctico.

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

La tarea a ejecutar puede plantearse como objetivo de desempeño, el cual tiene que contar con estos dos elementos:

1. Las condiciones bajo las cuales la tarea debe ejecutarse.
2. El grado de eficiencia o nivel mínimo de dominio que el estudiante debe demostrar como evidencia de su desempeño (criterio o estándar de desempeño).

Además de explicitar las evidencias de desempeño, deben tenerse en cuenta los posibles niveles de desempeño o de dominio a exhibir por parte de los estudiantes respecto al aprendizaje o aprendizajes esperados. Estos pueden ser, de acuerdo con Tobón:

- a) Nivel receptivo nocional o instrumental mecánico. Tal nivel es propio de los que están apenas construyendo la competencia.
- b) Resolutivo. Implica que la competencia ya se ha construido y está volviéndose más eficiente, todavía con apoyo y supervisión del docente.
- c) Autónomo. Este nivel es propio de los que ya han automatizado la competencia y pueden resolver situaciones problemáticas por si solos.
- d) Estratégico. Propio de los que usan soluciones creativas, innovadoras y eficientes a una problemática.

Ahora bien, las evidencias pueden dividirse en dos tipos por el momento en que se presentan, a saber:

1. Las evidencias de proceso, éstas se exhiben en, como su nombre lo indica, el proceso que lleva la construcción del producto de solución de la problemática.
2. Las evidencias de producto, estas evidencias de producto están implicadas en las finalidades de la competencia, por lo tanto, no es cualquier producto, sino aquél relacionado con el campo de acción y los requerimientos del contexto de aplicación. Por tanto, puede concretarse en planos, ensayos, informes, protocolos, exposiciones, mapas cognitivos, diarios, videos, presentaciones, campañas, entre otros.

Para poner un ejemplo, utilizando la visión de Frola, si se solicita a los estudiantes que construyan un mapa mental en parejas, sobre los derechos humanos. Entonces, la competencia a desarrollar podría enunciarse así: “Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente”.

Los aprendizajes a desarrollar serían los siguientes:

Conocimiento			
	Declarativo (saber qué)	Procedimental (saber cómo)	Actitudinal (saber ético)
objetivo			
actividad			
evaluación			

En suma, la evaluación por competencias conlleva todo un cambio en el contrato didáctico entre el docente y el estudiante, como diría Perrenoud, tal cambio pone en el centro de los esfuerzos los aprendizajes de los alumnos antes que la enseñanza de los docentes. Esta debe centrarse en el desempeño de los estudiantes y debe ser evaluada con evidencias de desempeño. Sin embargo, si una práctica que pudiera presumir de ser por competencias y no incluye estos elementos de evaluación, sólo sería una simulación de competencias; no se puede pensar en una evaluación por competencias empleando únicamente una evaluación escrita, así como no puede concebirse una educación por competencias sin una situación problemática o problematizadora.

Ahora bien, para evaluar estas evidencias es necesario construir indicadores, estos indicadores se definen como:

Aquellos criterios de calidad y exigencia que deben estar evidenciados en una competencia al ejecutarla. Así, el indicador debe dar cuenta de la presencia o ausencia de la competencia en términos del dominio conceptual, del dominio procedimental y del dominio actitudinal que se espera observar en la ejecución.

Los indicadores deben desprenderse del perfil de egreso y de los aprendizajes esperados para la asignatura. Se diseñan tomando en cuenta dos partes, la evaluación de proceso y de producto.

Para diseñar un indicador deben cubrirse cuatro lineamientos en su redacción: inician con un verbo operativo, definen el contenido, la calidad y el nivel de exigencia, y el contexto donde debe exhibirse.

1.2 Evaluación humanista iluminativa.

Propuesto por Parlett y Hamilton en 1972, en la 1ª Conferencia de Cambridge. Entre las características más resaltantes de este submodelo se encuentran las siguientes: • Los estudios sobre evaluación deben comprender una tendencia holística.

- La evaluación tiene que ser contextualizada.
- La evaluación se debe preocupar más por la descripción y la interpretación que por la medida y la predicción.
- Se debe preocupar más por el análisis de los procesos que por los análisis de los resultados.
- Se debe desarrollar bajo condiciones naturales o de campo.
- Utiliza como métodos principales de recogida de datos la observación y la entrevista.

Además de las características definitorias de la Evaluación Iluminativa en este modelo resaltan dos conceptos esenciales que facilitan su comprensión; a saber, el “sistema de instrucción” y el “medio de aprendizaje”.

Según Pérez (1993: 29), un sistema de instrucción para Parlett y Hamilton (1972) “es un conjunto de supuestos pedagógicos, un plan de estudios o programa de contenidos y un

cuerpo detallado de técnicas y equipos. Un sistema de instrucción es un producto teórico, un modelo abstracto que al aplicarse sufre

importantes modificaciones en virtud del medio, los alumnos y el profesor”. En consecuencia, la evaluación o estimación del alcance de todo sistema de instrucción será posible y tendrá verdadero sentido si toman en cuenta las condiciones concretas de su aplicación.

Por su parte, el medio de aprendizaje queda constituido por el contexto material, psicológico y social dentro del cual el profesor y los alumnos trabajan. En dicho contexto, se entreteje una red de variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas que intervienen de forma compleja para producir un único estado de circunstancias, están presentes tensiones, costumbres, normas, opiniones y modos de trabajo que impregnan y delimitan los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí ocurren.

Por otra parte, la Evaluación Iluminativa, como modelo cualitativo, se particulariza por prestar atención a los siguientes aspectos: a) definición de los problemas a estudiar, b) la metodología empleada, c) la estructura conceptual subyacente y, d) los valores implicados.

En detalle, estos aspectos indican que el objeto fundamental de estudio en la Evaluación Iluminativa es el análisis de los procesos de negociación que tienen lugar en el aula. Para ello es necesario la familiarización intensiva con los problemas y el carácter de la práctica a evaluar. Los problemas no se definen con anterioridad, por tanto, la evaluación no puede diseñarse con anticipación. En cuanto a la metodología, debe ser elaborada

situacionalmente como consecuencia del contrato o acuerdo con los participantes que emergen de los procesos de negociación. Debe suponer apertura y flexibilidad bajo el convencimiento de que los problemas dictan los métodos y de manera inversa. La observación, la entrevista, el análisis de documentos y los cuestionarios breves se constituyen en técnicas idóneas para comprender la variedad de información requerida. La metodología debe estar sujeta a cambios durante su desarrollo y, es de naturaleza heurística y progresiva.

Desde el punto de vista conceptual y, de acuerdo con Pérez (1993: 30-31), la Evaluación Iluminativa supone que:

- No puede comprenderse un sistema vivo y abierto si se considera aislado de su contexto más amplio.
- La comprensión de un sistema como el aula, requiere el análisis de su funcionamiento relativamente autónomo y del comportamiento interrelacionado de cada uno de sus elementos.
- Es imprescindible conocer y descubrir la biografía individual del sistema que se estudia y la percepción subjetiva que cada uno de los participantes tiene del problema educativo y su desarrollo.

- Los individuos están inevitablemente impregnados por el pensamiento informal que define el medio de enseñanza de forma más extensa e intensa de lo que ellos mismos son conscientes.
- No existe una única realidad de donde derive directamente una verdad objetiva. Existen, por el contrario, numerosas perspectivas y puntos de vista que el evaluador debe considerar indagar y contrastar desde una posición de neutral observador.
- La realidad de cada aula es singular e irrepetible. La pretensión de generalizar leyes universales debe matizarse por la necesidad de considerar lo singular que define cada espacio y cada experiencia.

Desde la perspectiva axiológica, la Evaluación Iluminativa involucra valores referidos a que el evaluador debe asumir una posición neutral, debe negociar su función con el resto de los participantes, debe poseer un alto grado de madurez y responsabilidad profesional y actuar de forma justa. En consecuencia, en la Evaluación Iluminativa se pueden precisar cuatro líneas de orientación que se deben tomar en cuenta, a saber:

- El evaluador-investigador no debe evaluar ni investigar con modos y formas con los que él rechazaría ser evaluado.
- Debe comprender los diferentes puntos de vista sin manipular el proceso.
- El valor y el derecho de los individuos que informan debe reconocerse en todo momento y deben tener la oportunidad de expresarse sobre cuestiones que les conciernen.
- Los participantes en el programa que han sido evaluados deben sentir que se han enriquecido al intervenir en su desarrollo.

1.3 Evaluación por rúbricas.

La evaluación del aprendizaje siempre ha sido un reto para el profesorado, a este hoy se suma el impacto de las condiciones ocasionadas por la pandemia de la COVID-19. Este hecho, si bien es un desafío también es una oportunidad para las comunidades académicas de incorporar nuevas herramientas para la educación en los escenarios digitales.

En los escenarios emergentes de educación a distancia, el profesorado ha tenido que reforzar su función como facilitador del aprendizaje de sus estudiantes a fin de que asuman un rol protagónico en la construcción de sus aprendizajes. Por otro lado, ha tenido que apoyarse en la evaluación continua del aprendizaje para proporcionarles retroalimentación y apoyo certero.

La evaluación del y para el aprendizaje es un proceso continuo entre estudiantes y docentes que ayuda a comunicar los aciertos Sin importar la modalidad educativa, la evaluación del

aprendizaje debe formar parte de la enseñanza. Para juzgar con suficiencia y pertinencia el aprendizaje, es necesario contar con evidencias que permitan documentarlo y analizarlo para ayudar a perfeccionarlo. La información que aporta la evaluación, además de ser útil para el profesorado, ayuda al alumnado a ser más autónomo y asumir la responsabilidad de su aprendizaje.

y las fallas. En ambos casos es una oportunidad para aprender y mejorar y no solo medir.

A fin de asegurar que la evaluación sea adecuada, es imprescindible preguntarse: ¿a quién se evaluará?, ¿en qué se le evaluará?, ¿cómo se evaluará? y ¿por qué razones se evaluará?

Con la finalidad de utilizar apropiadamente los instrumentos cuantitativos o cualitativos se requiere de un conocimiento de sus características, la forma en la que se diseñan y su contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este marco, la rúbrica es un instrumento de evaluación que tiene cada vez más presencia en los espacios educativos, por la versatilidad de su uso y aplicación en múltiples escenarios de aprendizaje. El propósito de este capítulo es poner al alcance del profesorado información que lo oriente en el diseño y el uso de este instrumento en la evaluación del y para el aprendizaje. El contenido está organizado en ocho secciones. La primera explica qué es una rúbrica, la segunda presenta los pasos para diseñarla, la tercera da indicaciones de cómo instrumentarla, la cuarta describe algunos aspectos de este instrumento en la evaluación a distancia, la quinta explica cómo analizar los resultados, la sexta incluye algunos ejemplos, la séptima presenta las conclusiones y reflexiones finales y la octava recomienda recursos en línea.

Este capítulo es un recurso de autoestudio, reflexión y consulta que puede leerse o no en orden. Pretende ser un punto de partida para que usted explore las posibilidades que ofrecen las rúbricas, practique su diseño, analice sus prácticas de evaluación e intercambie ideas con sus colegas.

¿QUÉ ES?

- La rúbrica es un instrumento que define tareas, actividades o comportamientos específicos que se desean valorar, así como los niveles de desempeño asociados a cada uno de estos. Es una guía articulada y precisa que ilustra los objetivos de cada tarea y su relevancia en el proceso de evaluación.
- Permite obtener una valoración objetiva basada en criterios determinados con anterioridad y conocidos por quienes intervienen en la evaluación, es decir, no pueden ser modificados caprichosamente.
- Existen dos tipos de rúbrica: holística, que proporciona un solo puntaje basado en la valoración integral del desempeño del alumnado y analítica, la cual arroja un puntaje diferente por cada componente de la rúbrica. La primera brinda una visión global del

avance del alumnado, mediante resultados generales, mientras que la segunda permite valorar aspectos específicos del desempeño, a fin de identificar aciertos y errores.

- Usualmente se presenta en forma de matriz, con filas y columnas. En estas se incluyen los descriptores de lo que se desea evaluar –características, tareas o comportamientos– y niveles de desempeño. También puede incluir categorías que organizan un conjunto de descriptores afines.
- La escala de valoración depende del nivel de alcance determinado, la cual puede ser numérica; de frecuencia: nunca, casi nunca, algunas veces, frecuentemente, siempre; de adecuación: inadecuado, poco adecuado, adecuado y muy adecuado; de suficiencia: nulo, insuficiente, suficiente y de calidad de desempeño: muy bajo, bajo, medio, alto, muy alto/deficiente, regular, bueno, excelente/novata(o), aprendiz, experta(o). En general, poseen tres o cuatro niveles de desempeño.
- Una de sus ventajas, es que ayuda a contar con información precisa para expresar comentarios al alumnado sobre su rendimiento –con base en los avances logrados–, mientras que a la o el estudiante le permite identificar con claridad los elementos que requiere para cumplir con éxito las actividades descritas y también verificar sus tareas o trabajos antes de entregarlos. En cuanto a sus limitaciones, la elaboración de la rúbrica requiere de tiempo, sobre todo, en dos etapas: primero, para planear y diseñar la rúbrica (esca- la de valoración, categorías o descriptores asociados a estas) y, después, para verificar la coherencia y concordancia entre estos elementos. Además, puede acotar el desempeño estudiantil por la descripción exhaustiva de los resultados esperados.
- En ambientes digitales se usa mucho porque ayuda a involucrar al alumnado en las tareas. Esto puede contribuir a disminuir el abandono por la guía que les ofrece en el proceso de aprendizaje.
- Puede ser empleada con propósitos de diagnóstico, por ejemplo, para verificar habilidades o conocimientos en el alumnado al inicio de un curso; con propósitos formativos, para valorar el avance en un tema en particular y diseñar actividades de apoyo, así como con propósitos sumativos, para explorar los conocimientos adquiridos al final de una unidad académica, a fin de juzgar el desempeño en un proyecto o tarea específica o con el objetivo de valorar el nivel de logro al concluir el ciclo escolar.
- Para quienes participan en la evaluación, la rúbrica puede ser un desafío que mantiene su atención y motivación.
- Es una guía que permite al personal docente calificar el desempeño de cada estudiante con los mismos criterios y simultáneamente obtener información sobre la efectividad de sus actividades de enseñanza.

- Si se utiliza adecuadamente, es una herramienta que brinda una visión detallada del proceso de aprendizaje del alumnado. En la siguiente sección se precisan los pasos para su diseño.

¿CÓMO LA DISEÑO?

La rúbrica es un instrumento muy útil en la valoración del aprendizaje, ya que puede implementarse en distintos escenarios y etapas de evaluación. Es importante dedicar tiempo a su diseño, tanto de contenidos como de estructura, para que pueda ser empleada adecuadamente y valorada de manera oportuna. A continuación, se aborda cómo desarrollarla.

Planeación

- 1) Seleccione el o los objetivos de aprendizaje que desea evaluar.

¿La rúbrica es el mejor instrumento para valorar ese aprendizaje, conducta o producto?

- 2) Considere el tipo de evaluación que quiere realizar con la rúbrica. Diagnóstica, formativa o sumativa.

- 3) Contemple a quién se dirigirá la rúbrica.

Estudiantes, grupos de estudiantes, usted mismo o un grupo docente.

- 4) Determine el tipo de rúbrica.

Analice el o los objetivos y con ello decida qué tipo de rúbrica elaborará.

Holística.

Ver ejemplo 1.

Analítica.

Ver ejemplo 2.

- 5) Defina la escala de valoración.

Elija una escala para valorar el desempeño del alumnado: frecuencia, adecuación, suficiencia, numérica o calidad de desempeño.

- 6) Establezca categorías generales.

Organice los descriptores de acuerdo con su afinidad y establezca categorías generales. Deben reflejar con claridad las dimensiones que cada estudiante demostrará en la evaluación.

- 7) Determine los descriptores para valorar el desempeño.

Con base en los objetivos defina las actividades o aspectos que incluirá en la rúbrica. Deben reflejar a detalle el nivel de logro que se espera del alumnado. Su redacción no debe dar lugar a interpretaciones.

Diseño

- 1) Defina el título de la rúbrica. Corto, sencillo y atractivo.
- 2) Incluya una sección de datos de identificación.

Nombre de la asignatura, temática que aborda, datos de la o el docente, datos de la o el estudiante y fecha. Si emplea una plataforma para su diseño o la desarrolla dentro de Google Classroom, Blackboard o Moodle, algunos de estos elementos no serán necesarios.

- 3) Redacte las instrucciones para su uso.

Explique con claridad y precisión las condiciones para el empleo de la rúbrica (planeación, tiempo, evaluación).

- 4) Diseñe una tabla.

Holística.

Dos columnas

Una columna para la escala de valoración y otra para los aspectos específicos que desea evaluar.

Ver ejemplos 1 y 2.

Analítica.

Varias columnas.

Una columna con las categorías para valorar el desempeño y otras para la escala de valoración.

Ver ejemplos 3, 4 y 5.

- 5) Incluya la escala de valoración.

Holística.

Organícela de mayor a menor nivel, en una columna del lado izquierdo.

Analítica.

Asigne una columna para cada nivel. Coloque del lado derecho el menor y a la izquierda el mayor.

6) Incluya las categorías generales para valorar el desempeño.

Organícelas de acuerdo con su importancia, de mayor a menor nivel, en una columna del lado izquierdo.

7) Añada los descriptores para valorar el desempeño

Holística.

Inclúyalos en una columna del lado derecho. Deben ubicarse de acuerdo con cada nivel en la escala de valoración.

Analítica.

Incorpore las tareas o aspectos que se desean evaluar de acuerdo con las categorías generales y con la escala de valoración definida.

8) Contemple un espacio para su valoración.

Se puede añadir al final de la rúbrica para realizar una valoración global, o también, como columna adicional, para otorgar una valoración específica a cada categoría. Esto no es necesario si emplea una plataforma en línea.

9) Considere un apartado para observaciones.

Inclúyalo al final de la rúbrica para que sus estudiantes expresen las dudas, inquietudes o comentarios que tengan sobre las actividades o aspectos contemplados. O para que usted exprese comentarios que ayuden a cada estudiante a comprender los aspectos que debe mejorar.

10) Edite la versión final.

Revise la rúbrica y haga los ajustes para su edición final, ya sea que la comparta a través del correo electrónico o se despliegue en una plataforma o aplicación electrónica.

Consulte el video Evaluar mediante rúbricas

<https://www.youtube.com/watch?v=phpwpQuPFcA> (Instituto de Docencia Universitaria, 2015).

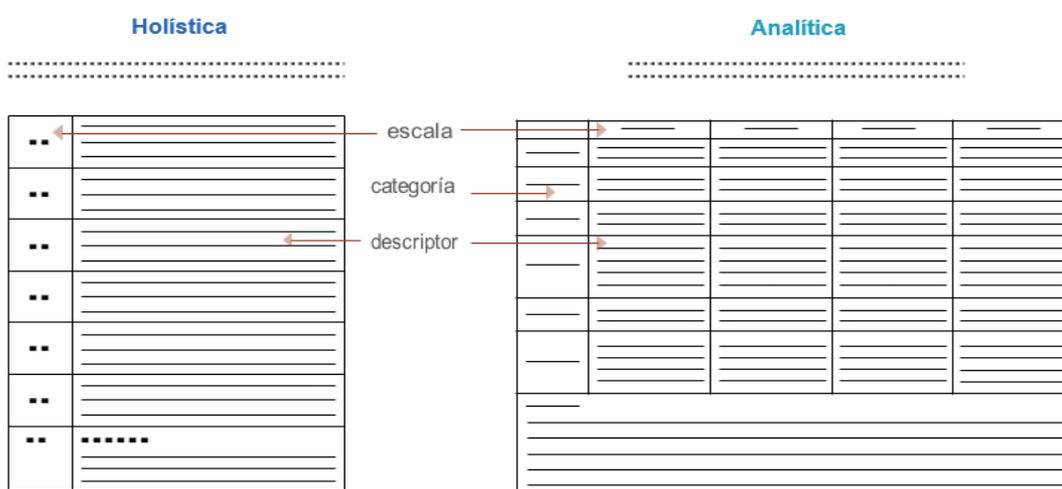
Notas:

Defina los descriptores del nivel de desempeño más alto y después del más bajo, esto servirá de referencia para describir los niveles intermedios.

Revisión

- Es recomendable que revise periódicamente la rúbrica para asegurar su vigencia y pertinencia como instrumento de evaluación.
- Una vez aplicada es muy útil que pida a sus estudiantes comentarios o sugerencias sobre esta, dado que son quienes la utilizan, su opinión es muy importante para mejorarla.
- También puede compartirla con sus colegas, e inclusive especialistas para que valoren la pertinencia, claridad y organización de los aspectos a evaluar, en relación con los niveles de desempeño, además de su diseño.

Figura 1. Componentes de la rúbrica



Notas:

- En la rúbrica holística, el desempeño obtenido por cada estudiante puede ayudar a que identifique, de manera inmediata, los aspectos que puede mejorar en las actividades descritas.
- En la rúbrica analítica se pueden valorar los aspectos por categoría o por descriptor o de forma global (suma de categorías y descriptores).

¿Cómo la aplico?

- De acuerdo con el tema abordado y el propósito de la evaluación, esta puede ser individual (una alumna o alumno o usted) o bien colectiva (un conjunto de estudiantes, todo el grupo o un equipo docente).
- Se puede incorporar fácilmente a las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, estudiantes y docentes la pueden emplear para valorar el logro de un

determinado desempeño o la calidad de un producto o de manera grupal para valorar exposiciones orales o trabajos en equipo.

- Con una rúbrica holística, la o el docente puede visualizar desde una perspectiva global el desempeño de sus estudiantes, mientras que, con una analítica, se obtiene un panorama más detallado de las razones por las que obtienen una determinada puntuación. En cualquiera de sus usos, permiten que docentes y estudiantes detecten de manera precisa los aspectos que requieren de revisión y mejora, casi de manera inmediata.
- Por la multifuncionalidad de la rúbrica, su aplicación puede adaptarse a distintos espacios educativos, tanto presenciales (como el salón de clases, laboratorio, taller), como virtuales (plataformas educativas, aplicaciones); la retroalimentación en estos últimos suele ser más rápida y sencilla, puesto que los sistemas disponen de múltiples opciones de respuesta, dependiendo del desempeño obtenido por cada estudiante.
- Las rúbricas ayudan mucho al alumnado en entornos virtuales de aprendizaje, dado que clarifican la realización de las actividades y contrarrestan la incertidumbre que genera la falta de interacción personal y de comunicación sincrónica que caracteriza estos espacios.
- La rúbrica se puede diseñar en versión digital para usarse en un dispositivo electrónico –teléfono inteligente, tableta o computadora personal– o para distribuirse en un archivo por correo electrónico, para lo cual se pueden emplear aplicaciones o páginas web diseñadas con este propósito (ver sección Recursos en línea). También se puede imprimir en papel, pero es importante incorporar un espacio específico para expresar observaciones o comentarios acerca de su contenido.
- No siempre la primera versión de una rúbrica es la mejor en todos sus aspectos, sin embargo, suele ser una herramienta que se mejora en la medida en que se utiliza y se detectan omisiones o ajustes necesarios en la definición de sus características. Para ello, es importante solicitar al alumnado una retroalimentación sobre la rúbrica, de manera que pueda ser revisada y afinada para asegurar su pertinencia.
- Si la rúbrica se desarrolla de forma adecuada y cumple con todas las características necesarias según su tipo, puede utilizarse con éxito en distintos ambientes de aprendizaje. Si el grupo tiene claridad sobre lo que debe hacer, no requerirá de la o el docente para su resolución. No obstante, debe haber una comunicación cercana para aclarar las dudas.
- Al aplicar la rúbrica, es necesario definir en qué momento será entregada, por ejemplo, se puede hacer antes de una actividad para que las y los estudiantes identifiquen el resultado de aprendizaje y tengan una guía para organizar su trabajo, o al final, para que valoren los niveles de desempeño y dimensiones en la ejecución de

una actividad o en la elaboración de un producto. En ambos casos, permite que las y los estudiantes identifiquen sus aciertos o dificultades y, en función de ello, tomen decisiones para mejorar su aprendizaje.

- Aunado a esto, es importante determinar las condiciones para su empleo y devolución, que implica: si se resolverá de manera individual o colectiva (en equipos de trabajo o todo el grupo); los tiempos de entrega, ya sea al término de la actividad o después de un periodo determinado (corto, mediano plazo); así como los medios que se emplearán para compartirla (físicos o electrónicos). Se sugiere el uso de la rúbrica no solo como instrumento de evaluación, sino como una herramienta de reflexión para que las y los estudiantes tomen conciencia sobre lo que han aprendido.

¿Cómo diseño una rúbrica en Rubistar?

La herramienta Rubistar permite crear rúbricas de manera gratuita y rápida. Es posible guardarlas, editarlas e ingresar a ellas desde cualquier dispositivo con acceso a internet. A continuación, se presentan los pasos básicos para emplearla:

- Ingrese al siguiente enlace <http://rubistar.4teachers.org/index.php>
- Seleccione en el idioma de su preferencia (español o inglés).
- Podrá tomar la decisión de registrarse o no en la herramienta.
- Si decide registrarse, coloque sus datos (nombre, contraseña, correo electrónico) y oprima “Nueva rúbrica” para comenzar a utilizar la herramienta.
- Seleccione un tema de interés, de diferentes áreas, con base en las plantillas que se encuentran en la parte inferior de la página de inicio.
- Una vez que haya elegido un tema, se abrirá una nueva pantalla con un conjunto de diferentes rúbricas, seleccione una para comenzar a trabajar.
- Al escoger cualquier opción se desplegará un formato con la descripción de la rúbrica e información que es necesario añadir (título, código postal).
- Dispone de 40 minutos para que el sistema guarde la información de su rúbrica, si necesita más tiempo pulse el botón “Enviar y regresar a la página”.
- En la parte inferior de la página se presenta la rúbrica en forma de matriz. Seleccione las categorías que requiera evaluar. Por ejemplo, si evalúa la comunicación oral, las categorías serán: contenido, volumen, vocabulario, comprensión, límite-tiempo. También puede cambiar el nombre de la categoría, así como los números por una escala cualitativa.

- Al finalizar presione la opción “Enviar” para exportar la rúbrica en distintos formatos (Word o Excel) o bien para imprimir la rúbrica.

¿Cómo la analizo?

- Para analizar los resultados de las rúbricas es preciso considerar si se trata de una evaluación a cargo de la o el docente, una autoevaluación del alumnado o una coevaluación entre estudiantes; y también, el grado de participación: si se presentó antes de la actividad, para utilizarla como guía; después de la actividad, junto con la revisión y retroalimentación; o fue de uso exclusivo de la o el docente, sin presentarla a sus estudiantes.
- Cuando la usa la o el docente, facilita la revisión pues reduce la subjetividad y ambigüedad; al compartirla con sus estudiantes ayuda a que, desde el inicio, se definan criterios de evaluación y se use la rúbrica como guía de las actividades. Independientemente de su aplicación, la rúbrica permite que docentes y estudiantes tengan criterios o referentes comunes para la evaluación durante el desarrollo o ejecución de la tarea.
- Sin importar el tipo de rúbrica, usted tiene que considerar distintas posibilidades de respuesta para medir el nivel de desempeño del alumnado. De acuerdo con el tipo de evaluación y objetivos debe definir una escala para interpretar los resultados, para ello es necesario definir la información que requiere y cómo la utilizará una vez que la obtenga.
- Por ejemplo, en una rúbrica holística con una escala de valoración de cuatro niveles, usted puede determinar que el alumnado que cumpla con todas las características del cuarto nivel equivalga a un desempeño sobresaliente, mientras que quien efectúe completamente lo inherente al tercer nivel equivalga a un desempeño bueno y quien efectúe íntegramente lo concerniente a los niveles dos y uno corresponda a un desempeño regular e insuficiente, respectivamente. Para evaluar la rúbrica tendrá que definir una puntuación asociada a cada nivel de desempeño, lo que permitirá asignar una calificación al alumnado.
- En una rúbrica analítica también se puede emplear la misma escala de valoración, aunque en este caso se utilizará para evaluar aspectos más específicos, en cada uno se obtendrá un nivel de desempeño distinto. Por ejemplo, cuando se evalúa la participación en una exposición oral, que involucra un conjunto de categorías (dominio del tema, estructura, dicción...) y descriptores en particular. De esta forma, la o el docente obtiene una perspectiva particular y global del desempeño estudiantil.
- Usted puede aplicar una rúbrica holística al inicio del curso para evaluar las fortalezas y debilidades de cada estudiante y comparar su desempeño de acuerdo con el nivel esperado. En un segundo momento puede asignar equipos de trabajo de

acuerdo con los resultados obtenidos. Una rúbrica analítica permitiría evaluar al grupo para visualizar lo que se puede mejorar y establecer un plan de acción basado en la información recabada.

- Los descriptores y niveles de desempeño de la rúbrica son muy útiles porque guían la valoración del desempeño del alumnado, de tal forma que cuando usted o el alumnado contrastan un producto, actividad o comportamiento con la rúbrica, obtienen un resultado inmediato. Además, puede documentar y medir el progreso de sus estudiantes.
- La rúbrica ofrece múltiples oportunidades de aprendizaje, ayuda al profesorado a identificar distintos aspectos del rendimiento de sus estudiantes, le permite valorar elementos

Ejemplo

1) Debate

Instrucciones: Elija el nivel de desempeño de cada estudiante en el debate y asigne la calificación correspondiente.

Tabla 2

5	Los argumentos que expone son excelentes y los expresa con gran claridad y precisión, muestra mucha seguridad en sus intervenciones y se conduce en todo momento con respeto ante la audiencia.
4	Los argumentos que presenta son muy buenos y los expresa con claridad y precisión, demuestra seguridad en sus intervenciones y respeta a la audiencia.
3	Su argumentación es buena y la expone claramente, pero falta precisión; demuestra seguridad al intervenir y trata con respeto a la audiencia.
2	Los argumentos que emplea son poco sólidos y falta más precisión y claridad al comunicarlos, en varios momentos muestra inseguridad y trata con respeto a la audiencia.
1	Los argumentos que emplea son deficientes y los expresa de forma confusa e imprecisa, demuestra poca seguridad al intervenir y muestra poco respeto por la audiencia.
0	Los argumentos son incorrectos y los expone de manera confusa e imprecisa, demuestra mucho nerviosismo en sus intervenciones y no respeta a la audiencia.
Valoración	
Observaciones	
Puntuación	Desempeño
5	Excelente
4	Muy bueno
3	Bueno
2	Regular
1	Deficiente
0	Insuficiente
Calificación	
10	
9	
8	
7	
6	
5	

1.4 Evaluación por portafolios.

La evaluación del aprendizaje y la enseñanza basada en el portafolio permite evaluar lo que las personas hacen, no sólo lo que dicen que hacen o lo que creen saber. El portafolio se centra en el desempeño mostrado en una tarea auténtica, de manera que permite entender cómo ocurre ese desempeño en un contexto y situación determinada, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes y formas de actuación.

El término “portafolio” proviene de las colecciones de fotografías, arquitectos o diseñadores, a través del cual se demuestra la calidad o nivel alcanzado en su trabajo. No es una colección al azar; al contrario, muestra el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados por los autores en relación con la actividad profesional en cuestión. El portafolio destaca el aprendizaje de habilidades complejas que se evalúan de manera longitudinal e integral (Herman, Aschbacher y Winters, 1992).

La evaluación mediante el portafolio puede convertirse en una evaluación auténtica si la demostración de los aprendizajes buscados ocurre en escenarios de la vida real, así como en situaciones de probada relevancia social o profesional.

Elaborar un portafolio docente da cuenta del desempeño y la producción como enseñante. El portafolio del profesor, consiste en una selección o colección de trabajos o producciones elaborados por los profesores de manera individual o colectiva, enfocados a la planeación, conducción o evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos, realizados en el transcurso de un ciclo o curso escolar, con base en alguna dimensión temporal o de acuerdo con un proyecto de trabajo dado. La citada colección puede abarcar una diversidad de cosas hechas por el profesor (tanto en el aula como en algún otro espacio relacionado) que demuestran el conocimiento, habilidades, talento o competencias docentes.

Los trabajos que pueden integrar un portafolio son de muy diversa índole: ensayos, series de problemas resueltos, trabajos artísticos, exámenes, tareas extraclase, proyectos específicos, trabajos colectivos, comentarios a lecturas realizadas, autorreflexiones, reportes de laboratorio, hojas de trabajo, videos, cintas de audio y planes, entre otros; todos ellos, vinculados con actividades generativas enfocadas a proyectos situados en contextos reales.

Por otro lado, la evaluación mediante portafolios debe complementarse con otros instrumentos de autoevaluación, observación y reporte del desempeño.

Según Cooper (1999), los dos tipos más comunes de portafolios son: el que se conforma con “los mejores trabajos” y el que demuestra “el crecimiento y progreso en el proceso de aprendizaje”. En el primer caso el interés se centra en valorar el nivel de dominio en el

aprendizaje, mientras que en el segundo se hace énfasis en el proceso de crecimiento gradual o el contraste entre el desempeño en los estados inicial y final.

Tal como nos dice Díaz Barriga (2004): se debe tener mucho cuidado, pues el portafolio no debe ser una mera “acumulación de papeles”.

El portafolio permite:

- Supervisar el avance a lo largo del ciclo educativo.
- Ayudar a evaluar el propio trabajo y a identificar logros y problemas.
- Dar información a los profesores acerca de lo apropiado del currículo y de la enseñanza conducida, con el fin de planear los cambios pertinentes.
- Establecer criterios y estándares, así como construir instrumentos múltiples para la evaluación del aprendizaje en diferentes esferas.

Para algunos autores, su principal virtud estriba en que integra el elemento autoevaluativo del aprendizaje y permite desarrollar procesos de reflexión personal y autocrítica; en otros términos, fomenta las habilidades metacognitivas y apoya la autorregulación.

El portafolio es un instrumento muy útil para evaluar la docencia impartida, ya que proporciona al docente elementos para evaluar tanto a sus estudiantes como a la enseñanza misma. De esta manera, una de las principales ventajas del portafolio es su poder de realimentación del enfoque de enseñanza y de la actuación del profesor, porque permite valorar los aprendizajes logrados por sus estudiantes en relación con su actividad docente y con el programa del curso.

De acuerdo con McKeachie (1999), el portafolio apoya al docente en el proceso de diseño de la instrucción y al mismo tiempo es un importante recurso en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues facilita a los profesores juzgar lo apropiado del currículo, les permite organizar reuniones tanto con los alumnos como con sus padres o con docentes, y proporciona información que conduce a detectar a los alumnos en situación de riesgo académico, así como a replantear la enseñanza y los apoyos didácticos requeridos. De esta manera, el portafolio puede emplearse como un instrumento de reflexión de la propia práctica docente y como pauta que permite planear cambios para mejorar la enseñanza y subsanar deficiencias en los alumnos.

Si consideramos que el profesor que participa en un proceso de formación o actualización asume el rol de alumno o aprendiz de la profesión docente, la construcción del portafolio del profesor es una buena opción para evaluar de forma auténtica, in situ, su avance en logro de las competencias docentes deseadas.

La “cultura del portafolio” y las estrategias para su diseño y empleo

La adopción del portafolio del docente como estrategia de evaluación requiere, para ser en verdad efectiva y congruente, que se produzca un cambio en la cultura de la evaluación. Al respecto, Wolf (2001) considera que la “cultura del portafolio” requiere y apoya a la vez una comunidad de aprendices –docentes y alumnos– que asuman la responsabilidad de demostrar lo que saben y pueden hacer, de manera que:

- La colaboración sea una práctica común en el aula.
- Los participantes revisen y puedan replantear su trabajo.
- Estudiantes y profesores reflexionen sobre el trabajo en el nivel individual y en el del grupo en su conjunto.
- Los involucrados y responsables del proceso de evaluación puedan generar, comprender y emplear estándares explícitos apropiados y justos para juzgar la calidad del propio trabajo y del de los demás.
- Estudiantes y profesores se sientan comprometidos y orgullosos de su trabajo, se fijen metas más altas y se esfuercen por mejorar su desempeño, y les interese difundir sus producciones, publicarlas o exhibirlas ante la comunidad educativa.

Dicho cambio en la cultura debe inclinarse hacia el verdadero fin de la evaluación educativa: la comprensión y mejora del aprendizaje y de la enseñanza. En esta dirección, es importante que el docente revise críticamente sus creencias y concepciones respecto al papel y sentido de la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, así como su enfoque práctico en el aula.

En relación con los aspectos que debe planear el profesor para que su portafolio esté orientado a la evaluación del aprendizaje, las tareas básicas a realizar son las siguientes:

- Establecer el propósito y contenido del portafolio en estrecha relación con el curso y los aprendizajes deseados.
- Acordar con los alumnos el tipo y calidad de trabajos a incluir, así como los criterios y escalas de calificación que empleará en la evaluación.

- Definir el sistema de supervisión o realimentación que empleará, así como el tipo de participación de los alumnos en la autoevaluación de su propio trabajo.

En relación con su propósito, de acuerdo con Mills (2003), los profesores emplean los portafolios más que nada para impartir una buena enseñanza y mejorar el aprendizaje.

La información es el objeto de todos los procesos evaluativos. Por lo tanto, el control que se ejerce por parte del evaluador de todos los procesos es imprescindible: tanto las maneras para obtenerla; los métodos para la selección de los procesos que han de ser evaluados; la elección del modo en que se obtendrá esa información, los instrumentos que se utilizarán y las formas para registrar esa información para el análisis de ésta, y su posterior juicio, resultan imperativos para que este proceso tenga la confiabilidad y validez suficiente.

EJEMPLOS

Ejemplo 1

Formato para portafolio estructurado en físico



Asignatura:	
Objetivo del portafolio: Valorar la producción de trabajos académicos realizados durante el semestre	Tipo del portafolio: Estructurado
Formato del portafolio: Físico	Fecha de entrega: Mayo
Instrucciones Integra un portafolio con las siguientes secciones. En cada una debes incluir las evidencias estipuladas. Deberás presentarlo en una carpeta con el diseño visual que elijas.	Secciones Sección 1 Sección 2 Sección 3 
Evidencias De la sección 1 se deben incluir las evidencias: Evidencia A Evidencia B Evidencia C Evidencia D 	De la sección 2 se deben incluir las evidencias: Evidencia E Evidencia F De la sección 3 se deben incluir las evidencias: Evidencia G
Calendario de retroalimentaciones Sesión de retroalimentación 1 -enero- 2 horas Sesión de retroalimentación 2 -febrero- 2 horas Sesión de retroalimentación 3 -marzo- 2 horas	Retroalimentación final Junio - 4 horas 

Ejemplo 2

Formato para portafolio semiestructurado en línea

Asignatura:

Objetivo del portafolio: Valorar la producción de trabajos académicos realizados durante el semestre

Formato del portafolio: En línea

Tipo de portafolio: Semiestructurado

Instrucciones	Secciones
<p>Integra un portafolio con secciones que consideres adecuadas. En cada una debes incluir las evidencias obligatorias y en el caso de las optativas, elige las que consideres representativas de tu aprendizaje. Deberás presentarlo utilizando la herramienta Digication (www.digication.com).</p>	<p>El alumno tiene la libertad de establecer las secciones y el orden de sus evidencias</p>

Evidencias	
<p>Obligatorias Es indispensable que incluyas</p> <p>Evidencia A <input type="checkbox"/></p> <p>Evidencia B <input type="checkbox"/></p> <p>Evidencia C <input type="checkbox"/></p>	<p>Optativas Secciona una de cada tipo</p> <p>Evidencia d <input type="checkbox"/></p> <p>Evidencia f <input type="checkbox"/></p> <p>Evidencia g <input type="checkbox"/></p>

Calendario de retroalimentación
<p>Sesión de retroalimentación 1 - enero - 2 horas Sesión de retroalimentación 2 - febrero - 2 horas Sesión de retroalimentación 3 - marzo - 2 horas</p>

Fecha de entrega
<p>Mayo</p>

Retroalimentación final
<p>Junio - 4 horas</p>

Ejemplo 3

Formato para portafolio libre en línea



Asignatura:
Objetivo del portafolio: Valorar la producción realizada en el semestre
Tipo de portafolio: Libre
Formato del portafolio: En línea

Instrucciones:
Selecciona los trabajos que a tu juicio consideres los mejores productos que has realizado durante el semestre. En cada uno incluye una reflexión sobre cada trabajo. Deberás presentarlo utilizando la herramienta Mahara (www.mahara.org).

Secciones:
Tienes la libertad de establecer las secciones y el orden de tus trabajos



Calendario de retroalimentación:
Sesión 1 - enero - 2 horas
Sesión 2 - febrero - 2 horas
Sesión 3 - marzo - 2 horas
Final - junio - 4 horas



Evidencias:
Tienes la libertad de seleccionar los trabajos que mostrarás como evidencia de tu aprendizaje



Fecha de entrega: Mayo



UNIDAD II

Resultados de la propuesta de intervención

Una de las circunstancias que se observan en el trabajo cotidiano de la mayoría de los profesores, es su dificultad para sistematizar sus experiencias exitosas y documentarlas. No existe esta práctica y con esto se pierde un cúmulo de propuestas útiles para el resto de los docentes.

Es por lo anterior que se hace necesario que el profesor aprenda a sistematizar la información que produce al llevar a cabo la implementación de sus proyectos de trabajo y que esto se convierta en un hábito de trabajo a fin de que sus propuestas sean conocidas por otros docentes.

2.1 Organización y sistematización de la información

La propuesta de intervención educativa

Concepto

La Propuesta de Intervención Educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación- solución constituido por las siguientes fases y momentos:

- a) La fase de planeación. Comprende los momentos de elección de la preocupación temática, la construcción del problema generador de la propuesta y el diseño de la solución. Esta fase tiene como producto el Proyecto de Intervención Educativa; en ese sentido, es necesario aclarar que si la elaboración de la solución no implica necesariamente su aplicación entonces debemos denominarla proyecto.
- b) La fase de implementación. Comprende los momentos de aplicación de las diferentes actividades que constituyen la Propuesta de Intervención Educativa y su reformulación y/o adaptación, en caso de ser necesario. Bajo esa lógica es menester recordar que la solución parte de una hipótesis de acción que puede o no, ser la alternativa más adecuada de solución, por lo que solamente en su aplicación se podrá tener certeza de su idoneidad.
- c) La fase de evaluación. Comprende los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades que constituyen el proyecto y su evaluación general. Esta fase adquiere una gran relevancia si se parte del hecho de que no es posible realizar simplemente una evaluación final que se circunscriba a los resultados sin tener en cuenta el proceso y las eventualidades propias de toda puesta en marcha de un Proyecto de Intervención Educativa. Una vez cerrada esta

fase de trabajo es cuando, en términos estrictos, se puede denominar Propuesta de Intervención Educativa

d) La fase de socialización-difusión. Comprende los momentos de: socialización, adopción y recreación. Esta fase debe conducir al receptor a la toma de conciencia del problema origen de la propuesta, despertar su interés por la utilización de la propuesta, invitarlo a su ensayo y promover la adopción-recreación de la solución diseñada.

Estas etapas, para fines didácticos, se presentan de manera lineal, sin embargo, la explicación realizada durante la etapa de implementación hace hincapié en un proceso adaptativo que, mediante un movimiento dialéctico, permite un ajuste mutuo entre la realidad que se le presenta al sujeto y su actuar, constituido éste por tres acciones: la problematización, la formulación de la hipótesis de acción y la elaboración de la propuesta. En ese punto se coincide plenamente con Elliott (2000) cuando, en su modelo de investigación acción, se aleja de una visión lineal de la implementación de actividades y, en contraparte, acepta la necesidad de reformulaciones posteriores de la idea general y del plan de acción como parte de un proceso en espiral.

Metodología general de evaluación de las competencias: método matricial complejo

Existen múltiples metodologías para planificar y evaluar las competencias. Las experiencias llevadas a cabo en diversas instituciones de Latinoamérica han permitido establecer la metodología matricial compleja de evaluación de las competencias, que apunta a posibilitar en la práctica que la evaluación sea una experiencia de aprendizaje y de crecimiento personal.

Los componentes esenciales de la metodología matricial de evaluación de las competencias se organizan en nueve aspectos, que se describen a continuación.

1. Identificar y comprender la competencia que se pretende evaluar

Las competencias son actuaciones integrales con idoneidad y compromiso ético, ante procesos y problemas de un contexto determinado. Para identificarlas, es preciso hacer un estudio de contexto que permita definir los problemas actuales y futuros, y con base en ello, determinar las competencias a formar, las cuales se someten a un análisis con estudiantes, profesores, directivos y representantes de organizaciones externas relacionadas con el programa, de modo que intervengan distintos actores en este proceso.

Las competencias se identifican, en el enfoque socioformativo, con un verbo de desempeño, un objeto conceptual, una finalidad y una condición de referencia-calidad. Se pueden agregar otros elementos que ayuden a comprender mejor la competencia, como los medios, los valores, etc. Por ejemplo, en México se ha determinado una estructura para formular competencias:

Verbo + contenido + situación en contexto

Entonces, la declaración de una competencia puede variar, pero sin cambiar la esencia dirigida a una actuación en contexto, con idoneidad y compromiso ético.

Con el fin de orientar la evaluación hacia el desempeño y el reto en el aprendizaje, se identifican uno o varios problemas de referencia en la competencia, a fin de tenerlos presentes en la evaluación de la competencia a lo largo de todo un módulo. Estos problemas se establecen tomando como base en el estudio del contexto académico, social, profesional e investigativo. En educación básica y media superior podemos hablar del contexto personal, familiar, de convivencia con los amigos, escolar, etcétera.

Un ejemplo de la formulación de una competencia se muestra en el cuadro 4.1.

CUADRO 4.1			
Identificación de la competencia a evaluar			
Verbo de desempeño	Objeto conceptual	Finalidad	Condición de referencia-calidad
Planificar, ejecutar y evaluar.	Proyectos de investigación.	Para resolver problemas relevantes del contexto.	En el marco del compromiso ético, acorde con el estado del arte, los retos del contexto, el trabajo en equipo y en red, y una determinada metodología de realización de proyectos.
<p>Así pues, la competencia queda como: Planificar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación para resolver problemas relevantes del contexto, en el marco del compromiso ético, acorde con el estado del arte, los retos del contexto, el trabajo en equipo y en red, y una determinada metodología de realización de proyectos.</p>			

2. Proceso de evaluación a llevar a cabo

Se determina considerando los tipos, finalidades y participantes en la evaluación, como se explica en seguida.

Tipos de evaluación:

- Evaluación de diagnóstico: se hace al inicio del proceso.
- Evaluación formativa: se hace durante el proceso. No implica acreditación académica de las competencias.

Finalidades de la evaluación:

- Evaluación de promoción: busca determinar el nivel de dominio alcanzado en la formación de una competencia.
- Evaluación de acreditación: se hace al final de un módulo para reconocer las competencias de los estudiantes en un nivel de- terminado.
- Evaluación de certificación: se hace para certificar las competencias por parte de organizaciones competentes para ello.

La evaluación atendiendo a quién participa en el proceso:

- Autoevaluación: la hace el propio estudiante.
- Coevaluación: la hacen los pares.
- Heteroevaluación: la hace el docente o personas externas.

3. Criterios

Son las pautas o parámetros que dan cuenta de la competencia y posibilitan valorarla de acuerdo con los retos del contexto social, laboral, profesional, investigativo y/o disciplinar actuales y futuros. Los criterios de desempeño permiten determinar cuándo la actuación de la persona es idónea en determinadas áreas.

Recomendaciones:

- Los criterios deben ser sometidos al análisis público de los estudiantes, otros colegas y profesionales. Esto contribuye a proporcionar la validez de contenido de la evaluación.
- Es importante que los criterios sean concretos.
- Se sugiere que los criterios permitan evaluar los aspectos esenciales del desempeño y no se limiten al abordaje de todos los detalles de la competencia.
- Es importante que los criterios se refieran a las grandes fases de la competencia, en lo que respecta a la planeación, ejecución y evaluación.
- Se recomienda también que los criterios aborden los diferentes saberes de la competencia: el saber ser (incluye el saber convivir), el saber conocer y el saber hacer.

4. Evidencias

Son pruebas concretas y tangibles de que se está aprendiendo una competencia. Se evalúan con base en los criterios, y es necesario valorarlas en forma integral y no de

manera individual (independiente). Esto significa que cada evidencia se valora considerando las demás evidencias, y no por separado. Básicamente, hay evidencias de desempeño (evidencian el hacer), de conocimiento (evidencian el conocimiento y la comprensión que tiene la persona en la competencia) y de producto (evidencian los resultados puntuales que tiene la persona en la competencia).

Recomendaciones:

- Analizar los criterios y determinar qué evidencias se requieren para evaluar dichos criterios.
- Las evidencias pueden ser una o varias.
- Se busca determinar las evidencias centrales, acordes con los criterios establecidos y acordados.
- Es importante someter las evidencias establecidas al análisis público de los estudiantes, los colegas y profesionales.

5. Indicadores por nivel de dominio

Los indicadores son señales que muestran el nivel de dominio en el cual se desarrolla una competencia a partir de los criterios. Esto significa que para cada criterio se establecen indicadores en cada nivel que permitan su evaluación.

Pasos:

Paso 1. Comprender los niveles de dominio en las competencias.

Paso 2. En cada criterio, identificar los indicadores de los niveles de dominio, considerando las evidencias.

Con el fin de evaluar el proceso de desarrollo de las competencias, se han establecido niveles de desarrollo o de dominio que permiten establecer los logros en el aprendizaje durante un módulo determinado, en la parte intermedia y al final de un ciclo. En el enfoque socioformativo hay varios modelos para comprender los niveles de dominio. En el cuadro 4.2 se presenta un modelo de cuatro niveles de dominio, en el cual se enfatiza el paso de un desempeño receptivo a un desempeño creativo, innovador y estratégico.

CUADRO 4.2 Niveles de dominio de las competencias		
Nivel	Características (una o varias)	Ejemplo: gestión de proyectos de investigación
<i>I. Inicial-receptivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Recepción de información. • Desempeño muy básico y operativo. • Baja autonomía. • Se tienen nociones sobre la realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recibe y procesa información científica. • Tiene algunas nociones de la investigación. • Requiere supervisión y asesoría de forma continua. • Hace labores muy operativas en proyectos de investigación.
<i>II. Básico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se resuelven problemas sencillos del contexto. • Hay labores de asistencia a otras personas. • Se tienen algunos elementos técnicos de los procesos implicados en la competencia. • Se poseen algunos conceptos básicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planea, ejecuta y evalúa un proyecto de investigación para abordar un problema sencillo de la realidad, con los elementos más básicos y con asesoría. • Tiene el concepto de investigación. • Le motiva investigar como parte del ejercicio profesional.
<i>III. Autónomo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Hay autonomía en el desempeño (no se requiere asesoría de otras personas). • Se gestionan proyectos y recursos. • Hay argumentación científica. • Se resuelven problemas de diversa índole con los elementos necesarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza proyectos de investigación con autonomía. • Gestiona recursos para un proyecto de investigación. • Argumenta científicamente los resultados de una investigación. • Muestra perseverancia por lograr resultados importantes en la investigación.
<i>IV. Estratégico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se plantean estrategias de cambio en la realidad. • Hay creatividad e innovación. • Hay altos niveles de impacto en la realidad. • Se resuelven problemas con análisis prospectivo y/o histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra un alto compromiso con la investigación científica. • Publica artículos en revistas indexadas. • Evidencia creatividad e innovación en la investigación científica.

6. Ponderación y puntaje

La ponderación consiste en asignarle un valor cuantitativo a los criterios e indicadores respecto a su grado de contribución para valorar la competencia. Las competencias generalmente se evalúan en el ámbito cuantitativo entre 0% y 100% (puede utilizarse cualquier escala). Para ello, se asigna un porcentaje a cada uno de los criterios que se toman en cuenta en la evaluación de una competencia, de acuerdo con una o varias evidencias. Para ello es necesario comparar los criterios entre sí, y, luego, en cada

criterio comparar los indicadores para determinar su grado de relevancia en la evaluación de la competencia.

7. Criterios e indicadores obligatorios para acreditar una competencia

En la matriz de planificación de la evaluación se indican los criterios e indicadores que son obligatorios para que el estudiante pueda ser promovido a otro nivel y alcance los aprendizajes mínimos esperados. Los indicadores obligatorios se señalan con el término “fundamental”. Si al final del proceso los alumnos no cumplen con los indicadores que tienen el carácter de “fundamentales”, entonces no pueden ser acreditados ni promovidos, independientemente del puntaje obtenido.

8. Recomendaciones de evaluación

Aquí se hacen recomendaciones en torno a la evaluación cuando se consideren necesarias; por ejemplo:

- Recomendaciones sobre el uso de instrumentos complementarios a las evidencias y a la misma matriz.
- Recomendaciones en torno a cómo llevar a cabo la evaluación.
- Recomendaciones en torno a posibles evidencias alternativas.

9. Retroalimentación

Consiste en que el estudiante tenga claridad acerca de sus logros, aspectos a mejorar, puntaje y nivel de dominio de la competencia, para que de esta manera se involucre en un proceso de mejoramiento continuo.

En algunos casos se establecen condiciones o retos de aprendizaje que los estudiantes deben tomar en cuenta. Estos retos pueden dar puntos adicionales o también quitar puntos.



Tipos de proyectos

Hay diversos tipos de proyectos: de investigación, tecnológicos, sociales, económicos y artísticos. A continuación, se hace una síntesis de ellos:

- a) **Proyectos de investigación.** Buscan que los estudiantes aprendan a obtener información de un hecho y la organicen, sistematicen y analicen, para arribar a conclusiones que enriquezcan el campo de conocimiento, de acuerdo con un propósito determinado. Esto puede hacerse con base en experiencias significativas en el laboratorio o en el contexto externo. Por ejemplo: determinar las causas de la contaminación de un río, investigar cómo es la nutrición en la comunidad, etcétera.
- b) **Proyectos tecnológicos.** Pretenden que los estudiantes diseñen y construyan diversos objetos, como herramientas, materiales, equipos, etc., de acuerdo con un propósito determinado que tenga sentido para ellos y según su ciclo vital. Estos objetos pueden ser una réplica de otros, una adaptación de objetos ya existentes con algún elemento nuevo o una creación. Así se favorece el desarrollo de la creatividad y la innovación; también se generan espacios para trabajar las actitudes, los valores y las competencias transversales para la vida. Por ejemplo: el diseño de un aparato para purificar el agua, la elaboración de una herramienta para cosechar determinados frutos, etcétera.
- c) **Proyectos sociales.** Su propósito es que los estudiantes identifiquen, diagnostiquen, comprendan y aprendan a resolver problemas sociales en relación con sus pares, la familia, la comunidad, el Estado, el país, etc., con una actitud crítica y propositiva. Ayudan a los alumnos a entender la historia, la geografía, la economía

y la política, a fin de que aprendan a resolver problemas con estos saberes desde el trabajo colaborativo. Por ejemplo: crear una campaña para el manejo de la basura en el colegio, implementar una campaña de fortalecimiento de los valores ciudadanos, resolver un problema de contaminación en el barrio, etcétera.

d) Proyectos económicos. Persiguen que los estudiantes aprendan a emprender proyectos para generar procesos de autoempleo y facilitar un mejor manejo de las finanzas personales. Por ejemplo: elaborar un plan de manejo de las finanzas personales y/o de la familia, establecer un proceso de inversión, generar un proyecto productivo, etcétera.

e) Proyectos artísticos. Buscan que los estudiantes desarrollen productos que les permitan crear un medio para recrearse y a la vez para aprender y generar capacidades artísticas. Por ejemplo: componer una canción sobre una situación determinada y cantarla, ya sea en forma individual o en grupo en la clase, realizar una escultura, etcétera.

2.2 Análisis de los hallazgos

Estrategias organizativas del proceso de recolección de la información

Para recolectar la información que le permita superar el nivel básico de la preocupación temática y trascender a la concreción que proporciona el nivel de problema, el agente educativo, en su carácter de interventor, necesita elegir una estrategia organizativa del proceso de recolección de la información.

La experiencia personal, acumulada durante más de 15 años de asesor de Propuestas de Intervención Educativa, me ha permitido reconocer la existencia de dos estrategias organizativas del proceso de recolección de la información: la simultánea y la secuencial.

En la estrategia de recolección simultánea de la información se utilizan varias técnicas e instrumentos de investigación al mismo tiempo. Normalmente cada instrumento recolecta información específica sobre un aspecto derivado de la preocupación temática (p. ej. La enseñanza del concepto de número como preocupación temática involucraría algunos de los siguientes aspectos: a) creencias del profesor sobre la enseñanza de la matemática, b) estrategias de enseñanza, c) conocimientos del profesor sobre la didáctica de la matemática. En ese sentido se pueden utilizar tres técnicas, una para cada aspecto; la entrevista, la observación y una evaluación, respectivamente).

Una vez recolectada la información puede ocurrir alguna de las siguientes situaciones:

- De la información obtenida por cada instrumento sobresale una, al presentar mayores elementos que le permiten conceptualizarlo como un problema. En ese caso, el problema está construido,

- La información producida por cada instrumento permite observar elementos básicos de problema en más de un aspecto, los cuales no son complementarios, en ese caso el interventor tras un análisis, con base en criterios como factibilidad e interés personal, elegirá uno de ellos.
- La información obtenida por cada instrumento permite observar elementos básicos de problema en más de un aspecto, los que en mayor o menor medida pueden ser complementarios. En ese caso, el interventor se enfoca a realizar un análisis que le permita construir un modelo que integre todos los elementos de problema identificados, en una lógica coherente e inclusiva.

Tabla 5| Estrategias organizativas del proceso de recolección de la información

Estrategias organizativas del proceso de recolección de la información		
Simultánea	Secuencial	
	Focalización progresiva	Ensayo y error

En la estrategia de recolección secuencial de la información se utilizan varios instrumentos que permiten realizar:

- una focalización progresiva por acotamiento natural del problema o
- una selección del problema por búsqueda de ensayo y error (p. ej. en el caso de las tareas escolares se procedería de la siguiente manera:

a) En la focalización progresiva se iniciaría con una observación participante que permitiría, una vez obtenidas las primeras categorías de análisis, un primer acotamiento del problema, esto es, de la preocupación temática denominada tareas escolares se obtendrían categorías como las siguientes: tipo de tareas escolares que se encargan, revisión de tareas escolares, apoyo de los padres en las tareas escolares, creencias docentes sobre las tareas escolares y actitud de los niños hacia las tareas escolares; una vez obtenidas esas categorías el interventor elegiría una de ellas y posteriormente haría una entrevista semiestructurada, esto es, si se selecciona el rubro creencias de los docentes sobre las tareas escolares se realizaría una entrevista semiestructurada a los docentes que aborde aspectos como los siguientes: tipo de creencias sobre las tareas escolares, importancia que le asignan a las tareas escolares, papel que creen que juega en el aprendizaje de los alumnos, etc.; esta entrevista permitiría centrar el foco de atención y elegir como problema central las creencias negativas (la

tarea escolar como un recurso protocolario para darle gusto a los padres) de los docentes;

b) En la selección del problema por búsqueda de ensayo y error el interventor, a partir de ciertos supuestos básicos, iniciaría aplicando un instrumento para reconocer si ese es el problema; en caso de serlo, ahí se agotaría el proceso. En el caso contrario, continuaría con otro y así sucesivamente, esto es, si el supuesto de partida es que el problema es de actitud por parte de los niños se aplicaría una escala de actitud para contrastar si así es, en caso de serlo, el problema queda construido, en caso contrario se aplica otro instrumento. Entonces, si el problema no es de actitud posiblemente sea el tipo de tareas escolares que se encargan, por lo que se realizaría un proceso de observación,

para con ello establecer si el problema es esto último. En caso de serlo, el problema está construido, en caso contrario, se aplica otro instrumento a partir de otro supuesto, y así sucesivamente.

En cualquiera de los dos casos a los que remite la estrategia de recolección secuencial de la información, se termina necesariamente con un problema.

En el caso de la variante denominada focalización progresiva, el uso de técnicas debe proceder de aquellas que son abiertas o no estructuradas a las semiestructuradas y de ahí a las estructuradas con lo cual se lograría un acotamiento natural de la preocupación temática que conduciría al problema.

Cabe destacar que el diseño metodológico al que remite cada una de estas estrategias no se debe tomar como una receta inamovible, sino que, por el contrario, se debe considerar como altamente flexible. En ese sentido, el elaborador de la propuesta al seleccionar una estrategia, o técnicas al interior de ella, sabe que puede cambiarlas en el momento en que la realidad misma se lo demande; en otras palabras, si la estrategia en lo general, o las técnicas en lo particular, no están brindando la información suficiente, requerida o esperada, se pueden cambiar sin menoscabo del trabajo desarrollado.

Para desarrollar esta parte del trabajo se debe tomar como premisa fundamental la flexibilidad adaptativa; esta premisa debe conducir necesariamente a ajustar nuestras estrategias, y técnicas, a las características de la preocupación temática y de los sujetos involucrados en su desarrollo.

Formulación del problema

Una vez cerrado el ciclo de recolección de la información y habiendo identificado el problema, éste se debe enunciar como una pregunta e involucrar en su redacción una necesidad. Es recomendable no integrar elementos contextuales y concretarse únicamente al problema, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- ¿Cómo lograr que los docentes de educación primaria cambien su actitud negativa hacia la evaluación?
- ¿Cómo propiciar el interés de los padres de familia por apoyar a sus hijos en las tareas escolares?
- ¿Cómo realizar la identificación de un niño con necesidades educativas especiales en el trabajo cotidiano del aula regular?

Como se puede observar en estos ejemplos, la formulación del problema debe ser una invitación a la acción.

El análisis de la información se realiza mediante el procedimiento denominado inducción analítica que comprende tres momentos: a) reducción de datos, categorización o conceptualización, b) Disposición y transformación de la información, e c) Interpretación de la información. El primer momento tiene como producto una estructura categorial compuesta de: categorías, subcategoría y, en algunos casos, tipologías; mientras que el segundo momento tiene como producto un modelo de relación intercategorial.

Para el caso que nos ocupa, que es la elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa, el modelo de relación interpretado a partir de marcos teóricos, contextuales, normativos o políticos más amplios es lo que conduciría a la construcción del problema generador de la propuesta.

2.3 Redacción del informe final

Ahora ha llegado el momento de que elabores un documento que dé cuenta de los resultados de ese proceso de investigación, que iniciaste al momento de elaborar tu propuesta de intervención académica. En la medida en que ningún proceso de investigación está completo sino hasta que da a conocer sus hallazgos, el informe de investigación es el momento final de dicho proceso.

Es importante tener en cuenta que las características que asuma el informe estarán determinadas por el tipo de público receptor a quien está dirigido. El lenguaje, la estructura y la manera en que lo presentes, deben estar pensados de acuerdo a las características de ese público.

De esta manera, si deseas que los hallazgos de tu trabajo los conozcan las mismas personas sobre quienes realizaste tu investigación, necesitarás pensar en un lenguaje que sea comprendido por esa población.

Pero si el informe de investigación tiene como destinatarios a tu grupo de pares, es decir, investigadores educativos y sociales que asumen el método científico de las ciencias sociales como forma de abordaje de la realidad (sean alumnos, colegas o profesores), entonces, las características del informe deberán ajustarse a lo que ese método plantea

distintivo del documento que estás por elaborar, para presentar los resultados de tu investigación. Lo esencial del informe será lo distintivo del documento que estás por elaborar, para presentar los resultados de tu investigación.

Existen diversas maneras de presentar los resultados de una propuesta de intervención didáctica, independientemente de las características específicas que asumen se construyen a partir de tres elementos básicos: una introducción, un desarrollo y una conclusión.

Para el caso que nos ocupa, el Informe de Investigación “tiene como objetivo hacer públicos los resultados de una investigación y ponerlos al alcance de la comunidad. Debe dar a conocer, de forma ordenada, la naturaleza del estudio, los objetivos y métodos utilizados, y los resultados obtenidos” (Clerici, 2013, p. 8).

La mayoría de los elementos aquí consignados los has elaborado a lo largo del proceso de investigación; por ello, la tarea consiste ahora en incorporar en un solo documento los diferentes aspectos ya desarrollados. Para el caso de la introducción y las conclusiones, desarrollamos a detalle los elementos que estos apartados deben contener, en el entendido de que estos dos aspectos no los has trabajado en un momento anterior. Para el caso de los apartados que componen lo que aquí denominamos “Desarrollo o cuerpo del trabajo”, nos limitamos a indicarte el contenido general de esos apartados, en el entendido de que en otro momento de la investigación ya los has desarrollado.

Recuerda que la escritura es una habilidad que se ejercita con su práctica. Ocurre siempre que las primeras veces que nos acercamos a este ejercicio, puede resultarnos complicado.

2.4 Forma y estructura de la propuesta

El método de proyectos

La metodología de Proyectos aplicada a la Educación se remonta a (William Heard Kilpatrick, 2017) Se considera que el desarrollo de proyectos es un sistema de organización referido a estudios de nivel profesional basado en una visión global del conocimiento que abarca el proceso completo del pensamiento, que se inicia con una necesidad y concluye con la solución de u problemas o una oportunidad. En él se prioriza el contacto de los estudiantes con la realidad por medio de experiencias directas integradas y complejas. Una situación compleja, problemática, es aquella que hará pensar (Dewey, 1933).

En este marco, se “dan a los alumnos la oportunidad para buscar y establecer relaciones entre temas y materias diferentes, estimula la conciencia metacognitiva y eso, a su vez, estimula sus sentimientos de ser agentes autodirigidos” (Barell, 1998). Los estudiantes buscan soluciones a problemas no triviales, es por ello que el proyecto propuesto debe ser atractivo y no menospreciar las capacidades y las aspiraciones de los alumnos.

Al tomar la metodología de proyectos para trabajar contenidos desafiantes, realidades que interpelan, promover la imaginación, entre otros; el docente debe haber realizado un

recorrido de análisis meticuloso para determinar las características, magnitudes y alcances de los proyectos que está dispuesto a proponer y sostener en el tiempo.

Todo proyecto tiene tres puntos nodales: un inicio, una meta y una propuesta de recorrido (con diversas instancias intermedias dependiendo del tipo de proyecto).

El Inicio: se pueden trabajar todo tipo de propuestas desde cualquier campo del conocimiento. Se pueden enunciar algunas premisas que, él o los docentes involucrados, deben tener en cuenta a la hora de desarrollar esta estrategia:

1. *Identificar qué tipo de conocimiento se pretende poner en juego*
2. *Identificar qué competencias se espera que los estudiantes adquieran.*
3. *Identificar el tipo de proyecto desde lo pedagógico.*
4. *Acordar los criterios de evaluación con los alumnos.*

Durante el desarrollo: algunos de los temas claves que se encuentran en este momento del proceso son: la evaluación, la información, el ambiente de trabajo y los registros. En este punto se incluyen los imprevistos (desfasajes en fechas, en horarios, etc.) que el docente debe ir analizando y evitar que sea una variable que intervenga desfavorablemente en la motivación e intereses de los estudiantes. Merece destacarse lo relacionado con el proceso de evaluación en tanto se trata de una actividad constante (aunque no se realiza todo el tiempo) que cuenta con criterios consensuados, con fechas acotadas (pero flexibles) adecuadas a las características del proyecto. Se sugiere el registro permanente, no solo en tablas numéricas sino dando cuenta de los logros o inconvenientes que se perciben en base a parámetros más amplios. Cada proyecto es diferente pero todos ellos tienen etapas en su desarrollo que implican una suma de decisiones por parte de los alumnos y de los docentes. Una actividad provechosa es revisar los criterios de evaluación al finalizar cada etapa junto con los alumnos en función de M. A. Tenutto- C. B. Brutti- S. I. Algora 66 la duración y dificultades del proyecto. El sistema de evaluación por portafolio es una opción muy interesante para este tipo de metodología. (Barbera Gregori, 2005).

Estructuración de un Proyecto Programático Formalizado

En la tradición académica que se ha venido configurando, desde hace varios años, en los ámbitos institucionales donde me desenvuelvo, se puede observar una tendencia, influida sin lugar a dudas por procesos y enfoques del campo de la planeación, que ha insistido en la elaboración de un proyecto o programa en términos formales.

Una primera opción, que en sí misma refleja una formalización básica, se deriva de la propuesta de Espinoza (1987); este autor propone que un Proyecto debe responder a cinco preguntas básicas:

- ¿QUÉ se quiere hacer?
- ¿POR QUÉ se quiere hacer?
- ¿PARA QUÉ se quiere hacer?
- ¿CUÁNTO se quiere hacer?
- ¿DONDE se quiere hacer?
- ¿CÓMO se quiere hacer?
- ¿QUIÉNES lo van a hacer?
- ¿CON QUÉ se quiere hacer o se va a costear?

Estas preguntas se pueden hacer corresponder con los elementos claves de un proyecto: 1) Naturaleza del proyecto, 2) Origen y fundamento, 3) Objetivos y Metas, 4) Localización física, 5) Actividades y tareas a realizar: metodología, 6) Recursos humanos, 7) Recursos materiales y 8) Recursos financieros.

La diferencia central entre ambos procedimientos es que realizar un proyecto siguiendo solamente las preguntas propuestas por Espinoza (1987) otorga mayor flexibilidad al elaborador y éste puede desarrollar de una manera más creativa y menos formalizante su planeación. Sin embargo, la importancia atribuida a la formulación de proyectos ha conducido a esquemas que, en mayor o menor medida, son similares y donde las variaciones obedecen más al interés personal de los autores o al campo de acción donde se inserten.

Dos ejemplos de este tipo de esquemas se presentan a continuación:

Esquema 1 (Espinoza, 1987)

- Naturaleza del proyecto
- Objetivos
- Metas
- Localización
- Metodología
- Ubicación en el tiempo
- Recursos humanos
- Recursos materiales

- Recursos financieros
- El presupuesto
- pasos para determinar costos
- El financiamiento

Esquema 2 (Pérez, 2000)

- Naturaleza del proyecto
- Fundamentación
- Objetivos
- Metas
- Localización
- Metodología
- Ubicación en el tiempo
- Recursos humanos
- Recursos materiales
- Recursos financieros

Particularmente para la elaboración del Proyecto de Intervención Educativa algunos prefieren el siguiente esquema:

- Nombre o título del proyecto
- Origen o naturaleza peculiar del proyecto y problema que enfrenta.
- Justificación.
- Objetivo general.
- Metas.
- Líneas de acción, metodologías y estrategias.
- Cronograma.

Al desarrollar el Proyecto basados en este esquema se deben tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- **Nombre o Título.**

(Máximo 10 o 12 palabras indicando la estrategia central y la necesidad o problema a resolver; en caso necesario se utiliza un subtítulo).

- **Origen del problema que se enfrenta.**

a) Descripción del problema con elementos objetivos referenciales que indiquen el problema real y/o análisis o discursos de los participantes que indiquen el problema sentido.

b) Formulación del problema en términos de necesidad,

- **Justificación.**

Importancia pedagógica del problema a resolver.

- **Objetivos y metas.**

a) En los objetivos se deben cuidar los verbos operativos.

b) Los objetivos se vinculan a los elementos referenciales de tipo causal.

c) Los objetivos proyectan las líneas o cursos de acción.

d) Las metas se establecen en términos cuantitativos.

e) Las metas tienen que estar en función del tiempo de duración del proyecto.

f) Las metas deben ser capaz de evaluarse objetivamente.

- **Líneas o cursos de acción y estrategias.**

a) Las líneas de acción constituyen los bloques de trabajo del proyecto.

b) Las líneas de acción se deben acompañar con un organizador gráfico que ilustre el carácter global del proyecto (secuencial, simultáneo o mixto)

c) Presentar cada una de las estrategias con objetivos específicos y actividades.

- **Cronograma o calendario**

(Presentación de las estrategias y tiempos de realización mediante un gráfico de Gantt o cronograma, una red de actividades o una ruta crítica).

2.5 Presentación de los resultados

La comunicación de los resultados obtenidos en el proceso evaluador constituye el último acto del mismo. Suele llevarse a cabo de forma institucionalizada, y trasciende el marco de los propios protagonistas, ya que los resultados obtenidos, después de ser conocidos por los demás profesores, se comunican a los alumnos y sus padres. La expresión de los resultados en el proceso evaluador se realiza formalmente por medio de actas, informes de evaluación, o boletines de calificaciones.

Aunque la administración educativa tiene establecidos los formatos para los informes de evaluación y para los boletines de calificaciones, en el cuadro siguiente presentamos las ideas o sugerencias, que según Barberá (1999) deberían ser tenidas en cuenta, desde el punto de vista pedagógico, al elaborar un informe de evaluación.

CUADRO 15. ALGUNAS IDEAS SOBRE EL INFORME DE EVALUACIÓN		
DIRIGIDO A..	ASPECTOS QUE DEBE CUMPLIR UN INFORME	ASPECTOS QUE DEBE EVITAR UN INFORME
... los padres	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre el progreso y resultados • Proponer medidas para superar las dificultades • Favorecer la colaboración en una educación conjunta • Pedir apoyos concretos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reservar información • Dificultar el diálogo • Atribuir responsabilidades • Generar falsas expectativas • Alarmar para llamar la atención
... los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Informar de manera positiva y realista • Potenciar su participación • Identificar sus capacidades y potenciarlas • Motivar y aumentar su seguridad en la posibilidad de aprender • Facilitar la autocrítica • Proporcionar alternativas a los problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Culpabilizar • Originar malestar • Desanimar o sobrevalorar • Basarse en la competitividad • Etiquetar a los alumnos • Dedicarse a mantener la disciplina
... los demás profesores y el centro	<ul style="list-style-type: none"> • Informar con detalle del progreso en las dificultades • Proponer posibles soluciones • Facilitar la autoevaluación • Orientar al profesor y al centro en sus respectivas programaciones • Fundamentarse en fines pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar finalidades selectivas • Basarse en el poder y la represión • Tener criterios poco definidos o reflexionados • Contener información irrelevante o conocida

El informe de evaluación

Un informe de la evaluación va más allá del escueto boletín de notas, y forma parte de la función pedagógica del proceso de evaluación que el profesor no debe descuidar. El informe de la evaluación tiene como finalidad informar a los alumnos y a sus familias sobre múltiples aspectos de su proceso de aprendizaje, que pueden ser muy interesantes, aprovechando la riqueza de la información obtenida en dicho proceso, y el valor educativo que tiene conocer dicha información. Para conseguir esos objetivos, sería conveniente que al construir un informe de evaluación se tuvieran en cuenta los siguientes criterios:

1. El informe de evaluación tiene una función orientadora; por este motivo, además de informar, debe ofrecer vías de mejora para el alumno.
2. El informe de evaluación no debe centrarse solo en informar sobre los resultados de las tareas educativas de los alumnos, ni limitarse a las calificaciones; sino que debería incluir también comentarios sobre los procesos de aprendizaje.
3. El informe de evaluación debería incluir información sobre los aspectos personales que han incidido en el proceso de aprendizaje del alumno, y que están estrechamente ligados a su desarrollo integral: hábitos de estudio, actitud hacia el aprendizaje, aspectos evolutivos, potencialidades que se vislumbran en él, etc.
4. La información para que contribuya a la formación debe ser clara, inteligible, con estilo directo, en tono positivo, debiendo contribuir a fomentar el diálogo entre las personas afectadas: alumnos, profesores y padres.

CUADRO 16. EL INFORME DE EVALUACIÓN



Tipos de informes de evaluación

El informe de evaluación es el resultado de la necesidad de comunicar los datos del desarrollo del proceso evaluador a las personas más directamente implicadas en él: alumnos y sus padres o responsables legales. Es también un instrumento de gran utilidad para mantener la necesaria intercomunicación e interacción entre los profesores, alumnos, padres e institución docente, razón por la que existen distintos tipos de informes. En función del contenido y del momento en que se lleva a cabo, podemos hablar de:

1. Informe diagnóstico.

Es el que se elabora después de haber realizado la evaluación inicial. En este informe se recopilan los datos más significativos de un alumno que el profesor ha conseguido averiguar mediante la evaluación inicial al comienzo del curso, para poner en conocimiento de los mismos al propio alumno y a sus padres. Es la forma de dar a conocer las condiciones y las circunstancias con las que aborda el alumno el curso frente a sus compromisos escolares. Con una estructura clara y sencilla, en el informe diagnóstico se recogen los datos más relevantes respecto a: conocimientos previos en las áreas fundamentales, experiencias anteriores, motivación e intereses, dificultades detectadas, expectativas... Con esta información compartida, las personas estrechamente implicadas (profesores, alumnos y padres) ya saben de qué situación parte el alumno.

2. Informe formativo.

El informe formativo es que se elabora en un momento concreto del proceso de aprendizaje del alumno para dar a conocer las características de dicho proceso hasta ese momento, y la forma en que va adquiriendo las competencias básicas. Para realizarlo, el profesor va observando y comprobando los logros y los fallos del alumno, identifica sus habilidades, sus actitudes y sus estrategias de aprendizaje, y detecta las dificultades que se han presentado.

El informe de tipo formativo, como testimonio del seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno en un momento concreto, es de gran utilidad de cara al resultado final del alumno. Proporciona una valoración cualitativa del desarrollo del proceso educativo, aportando datos relevantes que pueden servir para el diálogo y la reflexión educativa entre los padres, los profesores y los alumnos, sobre aspectos como: actitud ante el aprendizaje académico en las distintas materias, actitud ante las actividades, esfuerzo, aprovechamiento en clase, interés, motivación, etc.

Los datos que proporcione el informe formativo van a permitir afrontar a tiempo la regulación de los procesos de aprendizaje, establecer el tratamiento a las dificultades encontradas, y, en definitiva, tomar más conciencia de la corresponsabilidad en los procesos de aprendizaje y de sus correspondientes resultados.

3. Informe final.

El informe final-sumativo es el que habitualmente se utiliza al cierre de un curso o etapa para certificar los aprendizajes logrados, y para fundamentar la promoción de los alumnos a un nivel superior o a obtener la titulación correspondiente. Para su elaboración es necesario recoger toda la información proporcionada por la evaluación formativa mediante la utilización de diversos tipos de técnicas e instrumentos, de modo que quede garantizada la riqueza de los datos aportados.

El informe final-sumativo suele formularse en términos cuantitativos, y debe efectuar una valoración general sobre todos los aspectos que han intervenido en el proceso de aprendizaje del alumno hasta ese momento, y sobre las calificaciones obtenidas en relación con el grado de adquisición de las competencias básicas.

UNIDAD III

Proceso de la educación basada en competencias.

A finales del siglo pasado, y como consecuencia de los cambios provocados por el surgimiento de las sociedades del conocimiento y por el fenómeno de la globalización, las sociedades del mundo se vieron en la necesidad de reformar los sistemas educativos hacia modelos basados en las competencias. México no fue la excepción. Desde el preescolar hasta el bachillerato, los modelos curriculares fueron modificados para responder a este paradigma.

La educación basada en competencias surge para preparar al ser humano a enfrentar y responder adecuadamente a las nuevas necesidades de un mundo globalizado. Bajo este esquema, México participa en organismos internacionales que establecen consensos en temas relacionados con la educación y con el análisis de la calidad educativa, y comienza a adecuar el Sistema Educativo Nacional a la educación basada en competencias.

México se incorporó a organismos internacionales, tales como la Organización Mundial de Comercio (OMC) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Éstos establecen pautas para definir la agenda política nacional, que incluye la del campo de la educación. Como es el caso de la OCDE, que realiza diversos estudios comparativos

con otros países y emite recomendaciones, como la de flexibilizar los niveles educativos mediante la definición de diseños curriculares basados en competencias.

Es necesario tener presente que existen los consensos en la educación básica y media superior, como los establecidos por la OCDE, y reflejados en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), el cual implica una evaluación de las competencias básicas aprendidas por los estudiantes en el transcurso de la educación básica.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la institución a la que corresponde la planeación e implementación del Sistema Educativo Nacional, así como de responder a los convenios o recomendaciones de organismos internacionales de los que forma parte, por lo que planteó la Reforma Integral de Educación Básica,³ la cual se fue estableciendo e implementando paulatinamente durante dos sexenios:

- a) La reforma de preescolar se implementó en 2004 con el Programa de Educación Preescolar (PEP).
- b) La Reforma de Educación Primaria, la cual incluye la renovación del plan de estudios 2009 para 1o., 2o., 5o. y 6o. grados. Cabe aclarar que del 2013 a la fecha se han hecho varios cambios y modificaciones que no han permitido la permanencia de dicha reforma.
- c) La Reforma de Educación Secundaria se implementó en 2006.⁶
- d) La SEP también planteó la Reforma Integral de la Educación Media Superior, que se implementó en 2009.

La educación basada en competencias está permeando en todos los niveles educativos del sistema mexicano, por lo menos en ámbito de la planeación, con el establecimiento de perfiles de egreso, con la identificación de competencias genéricas, y el diseño curricular de programas de estudio con ese enfoque.

Fundamentos.

El uso de los avances tecnológicos y científicos generó cambios en diferentes ámbitos, como el económico, político, y social, lo cual se vio reflejado en el modo de vida del ser humano.

El uso de la tecnología en el ámbito laboral, generó perfiles de las personas para cubrir las demandas laborales, por lo que se requiere de las instituciones educativas la formación de personas que cuenten con los conocimientos y habilidades suficientes que les permitan responder a las nuevas situaciones laborales.

La educación tradicional se ve rebasada para lograr que los estudiantes adquieran los recursos necesarios para enfrentar los retos y situaciones no sólo en el ámbito escolar y

laboral, sino los que enfrenta a lo largo de la vida, con las características que generaron los cambios antes mencionados. Uno de los motivos es porque se enfoca a la adquisición de conocimientos declarativos, con procesos muchas veces memorísticos que sirven para exponer los conocimientos conceptuales, haciendo poco énfasis en la apropiación y aplicación de los mismos.

El enfoque tradicional de la educación no es contrario al enfoque por competencias, y se puede visualizar como complementario, puesto que, para saber hacer, para poder intervenir, se parte de aspectos cognitivos.

El propósito de la educación, según la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jaques Delors, en el informe a la UNESCO, La Educación encierra un Tesoro,¹³ es el desarrollo integral del ser humano, para lograrlo menciona que la educación tiene cuatro pilares, los cuales favorecen ese desarrollo.

- 1) Aprender a conocer. Este pilar se refiere a ampliar y profundizar los conocimientos. Incluye el proceso de aprender a aprender.
- 2) Aprender a hacer. Este pilar se refiere a la adquisición de la capacidad de hacer frente a las diferentes situaciones que se le presente, no sólo como una habilidad motriz, también incluye las habilidades sociales, como la de trabajar en equipo.
- 3) Aprender a ser. Este pilar se refiere a fortalecer y potenciar la personalidad del ser humano, que fomente su autonomía y responsabilidad personal, aquí se encuentran los valores.
- 4) Aprender a vivir juntos o convivir. Este pilar se refiere a fomentar el reconocimiento del otro, desarrollando proyectos comunes, aquí se encuentran habilidades como el manejo de conflictos, que el estudiante asuma el respeto a los demás, buscando la comprensión mutua y la paz.

Estos pilares amplían el ámbito de intervención de la educación con una orientación integral, pues considera a todas las áreas cognitivas del ser humano, no sólo la conceptual, considerándola un medio para lograr elevar la vida del ser humano; reconoce la importancia

de los conocimientos teóricos, como punto de partida, sólo que es necesario darles significado y utilidad, para que les permita a las personas desempeñarse en todos los ámbitos en los cuales se desarrolla a lo largo de su vida: el escolar, profesional, laboral, social, personal, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos, con un hacer y con una actitud crítica.

Bajo esta concepción, la educación hace a la persona capaz de cambiar su realidad, también le permite convivir con los demás y con el ambiente, buscando el bien común.

Para comprender a la educación basada en competencias, es importante revisar las teorías del aprendizaje que le dan fundamento.

La educación basada en competencias se apoya en la teoría conductista para plantear que la adquisición y desarrollo de las competencias se pueden medir, que se puede observar su evolución a lo largo del proceso formativo, cuando los estudiantes demuestran mediante evidencias de desempeño, la adquisición y desarrollo de las mismas, comparadas con las acciones con mínima experiencia que debe llevar a cabo el profesional para desempeñarse como tal.

La educación basada en competencias se fundamenta en la teoría conductista para establecer que las competencias son comportamientos tanto de las personas como de las organizaciones para ser competitivas, hace énfasis en metas organizacionales.

Al fundamentarse en la teoría funcionalista, la educación basada en competencias establece que el proceso de enseñanza y aprendizaje parte de un estándar, es decir, de un referente homologado, el cual es el parámetro que debe alcanzar el estudiante, estos estándares se desprenden del ámbito laboral. Desde este enfoque se conceptualiza a las competencias como un conjunto de atributos para responder a los requerimientos identificados a partir de un análisis de las funciones relacionadas con la profesión.

La propuesta educativa parte de estándares de competencia que debe alcanzar el trabajador, en los que se describen los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que debe tener una persona para desempeñarse adecuadamente, aquí se homogenizan las evidencias que demuestran la adquisición de las competencias. Los estándares de competencia se vuelven el insumo principal para la elaboración de los planes y programas de estudio.

De la teoría constructivista, la educación basada en competencias fundamenta centrar el proceso educativo en el aprendizaje y en el estudiante, para la búsqueda y construcción de conocimientos significativos; utilizando estrategias como el análisis y la solución de dificultades y problemas.

Marissa Ramírez considera que, desde el constructivismo, la educación basada en competencias “extiende la necesidad de lograr en los estudiantes la transferencia de los conocimientos no sólo a contextos inmediatos, sino a la vida misma, a lo que viven los estudiantes aquí y ahora, pero también a lo que tal vez necesiten para poder potenciar su vida futura. Se habla entonces de contenidos que tienen un significado integral para la vida”

Con base en esta teoría, la educación basada en competencias tiene entre sus objetivos el de generar cambios en la realidad o contexto vivido, aplicando los conocimientos desarrollados en las aulas, mediante estrategias de aprendizaje colaborativo, considerando elementos cognitivos, motores y socioafectivos del estudiante, por lo que el aprendizaje debe ser significativo.

También considera necesario que el estudiante realice procesos de metacognición, para que logre independencia, autoaprendizaje, busca que el estudiante sea responsable y protagonista de su propio aprendizaje, siendo este resultado de una construcción personal.

Cada teoría genera vertientes que son aplicadas en las instituciones de educación superior, cada institución asume una de estas teorías o en su caso las trabaja conjuntamente de manera ordenada y lógica, puesto que en un momento dado no se contraponen, al contrario, pueden ser complemento una de la otra; por ejemplo, la teoría funcionalista tiene que ver también con la teoría conductista al hablar de las conductas homogeneizadas.

Ninguna es mejor que otra, se fundamentan en teorías, por lo tanto, no son reduccionistas a la visión de solamente conductas, conocimientos o habilidades, todas además de su postura, implican procesos complejos, como la toma de decisiones del ser humano para elegir qué conocimientos, habilidades y actitudes debe aplicar en un momento o contexto determinado, además de los valores y ética que implica su actuar y que caracterizan al profesional que se está formando.

3.1 Evaluación de Necesidades.

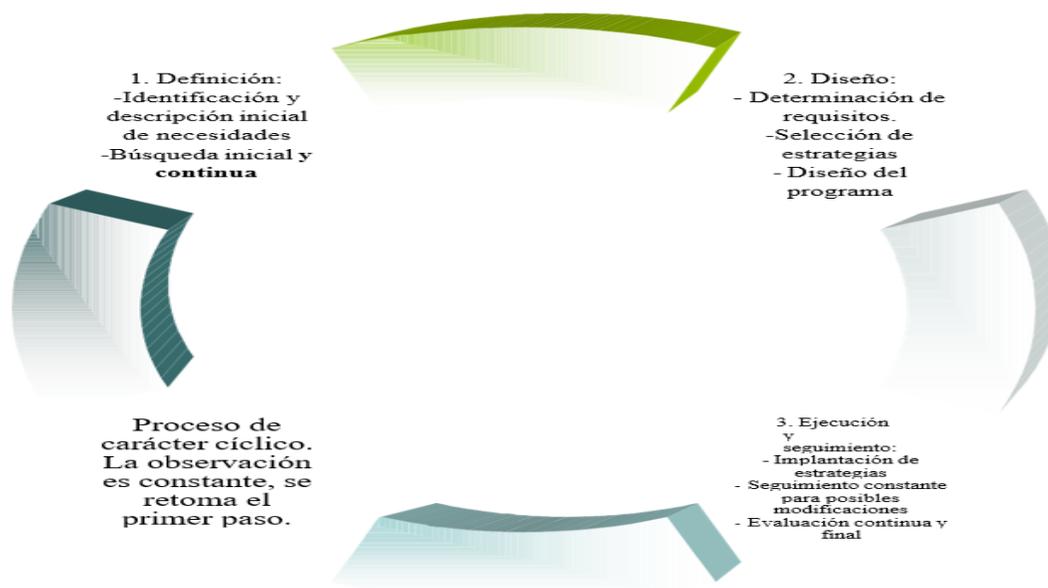
“La EDN (Evaluación de Necesidades) es la primera fase de los procesos de intervención socio- educativa. La acción social encaminada a transformar las condiciones en que viven y se desarrollan las personas y los grupos sociales puede ser más eficaz si los planificadores de dichas acciones conocen previamente las carencias objetivas de las personas o de las organizaciones, las necesidades sentidas como tales por los destinatarios de la intervención o bien sus deseos y expectativas en relación con una situación. La EDN tiene sentido siempre que se piense llevar a cabo una intervención encaminada a hacer frente a las necesidades que se detecten.” (Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E.; Gil flores, J.; Martínez Clares, P.; Romero Rodríguez, S.; Rodríguez Santero, J. (2002). Diseño y Evaluación de Programas. Madrid: EOS).

FASES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE NECESIDADES.

NOTA: En primer lugar, las presento en forma de esquema para luego realizar un gráfico general en el que las especificaciones serán menores.

1. Definición:
 - a. Identificación de necesidades. Determinación de necesidades y problemas de los destinatarios.
 - b. Descripción inicial de necesidades.
2. Diseño:

- a. Determinación de los requisitos y alternativas para la solución:
 - b. Selección de estrategias de solución/intervención entre las alternativas:
 - b.1. elaboración de hipótesis
 - b.2. formulación de objetivos
 - c. Diseño del programa:
 - c.1. viabilidad
 - c.1.1. técnica
 - c.1.2. económica
 - c.2. recursos materiales y humanos
 - c.3. oferta del programa
 - c.4. resultados esperados (fijación de metas)
3. Ejecución y seguimiento:
- a. Implantación de la/s estrategia/s de solución
 - b. Seguimiento constante para posibles modificaciones totales o parciales de:
 - b.1. componentes
 - b.2. procesos
 - b.3. gestión
- (sistema de información sobre la efectividad del programa)
- c. Evaluación continua y final.
 - c.1. Determinación de la eficacia de la realización o control de la ejecución del proceso.
 - c.2. Revisión del sistema y/o reorientación del proceso/ parte en caso de necesidad
4. Proceso de carácter cíclico, la observación inicial en busca de necesidades es constante.



Ejemplificación

NOTA: Las fases descritas a continuación sólo suponen una aproximación hipotética a un diseño de un proceso de EDN. Los datos no se encuentran concretados o desarrollados conforme al ejemplo en cuestión.

1. Describe brevemente el problema al que tienes que hacer frente (caso hipotético)

Dato: el gran número de alumnos en el aula de inglés técnico informático hace imposible el intercambio oral.

Necesidad: Se necesita reducir el número de alumnos por clase de prácticas. Necesidad percibida o expresada.

Naturaleza de los datos: Mixta. Fuentes de datos:

Primarias: petición del propio alumnado. Secundaria: el docente.

Documentales: Investigaciones y bibliografía a este respecto.

2. Especifica los objetivos que quieres conseguir con la evaluación:

- Dejar constancia de una necesidad que dificulta el aprendizaje.
- Buscar y seleccionar las posibilidades viables para la mejora de esta situación.

3. Selecciona un modelo de EDN:

Evaluación de necesidades de intervención socio-educativa (ANISE), de Pérez Campanero (en Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E.; Gil flores, J.; Martínez Clares, P.; Romero Rodríguez, S.; Rodríguez Santero, J. (2002). Diseño y Evaluación de Programas. Madrid: EOS):

- Fase de reconocimiento:

Identificar situaciones desencadenantes. Seleccionar herramientas de obtención de datos. Búsqueda de fuentes de información.

Identificar situación actual.

- Fase de diagnóstico:

Establecer situación deseable.

Analizar el potencial (recursos y posibilidades). Identificar las causas de las discrepancias.

Identificar los sentimientos frente a las discrepancias. Definición del problema.

- Fase de Toma de Decisiones: Priorizar problemas identificados. Proponer soluciones.

4. Confecciona un esquema con las dimensiones y variables que vas a evaluar:

- Asignaturas de libre elección.

- Horario global de los alumnos inscritos.

- Posibilidades de cambio.

- Modelo mixto de obtención de datos: cualitativo y cuantitativo.

5. Describe las personas y/o los grupos que vas a evaluar o de los que quieres obtener información:

Alumnos de inglés técnico informático (150). Asignatura de libre elección.

Alumnos de 18 a 50 años. Mayoría entre 18 y 25.

6. Elige y describe los procedimientos y los instrumentos que vas a utilizar para la recogida de datos:

Datos cuantitativos (objetivos):

Nº de alumnos de cada año, horarios, etc.

Para poder evaluar la posibilidad de realizar cambios La fuente será administrativa

Datos cualitativos (subjettivos):

Encuestas alumnos: opinión, reacción ante el cambio, posible colaboración y adaptación al cambio.

7. Organiza la recogida de datos:

Mitad de curso, para poder introducir cambios al curso siguiente. Recogida de datos en manos del propio docente y/o colaboradores.

8. Especifica cómo vas a analizar los datos que te proporcione cada uno de los instrumentos que elegiste en el paso 6:

Por medio de estadísticas y cuadros que presenten con claridad las necesidades aludidas. Informe con los resultados cualitativos.

9. Describe el menos dos criterios que vayas a utilizar para determinar y seleccionar las necesidades que han de atenderse:

- Criterio intrínseco o mérito: número de alumnos por aula.
- Criterio extrínseco o valor: análisis de los resultados de los estudiantes de un aula masificada en comparación con otros centros en los que no se da este factor.

10. Haz una previsión de los medios materiales que necesitas para realizar la evaluación: La evaluación en sí misma no requeriría muchos medios materiales:

- Fotocopiadora
- Papel y demás material de oficina.
- Ordenador con programas estadístico, etc.
- Acceso a la Bibliografía.

3.2 Especificación de Competencias.

Se observa que los campos de las competencias que se refieren a los saberes del ser humano –conceptual, procedimental, actitudinal y de convivencia–, coinciden con la descripción de los pilares de la educación antes presentados.

CAMPOS DE LAS COMPETENCIAS

Saber. Contenidos conceptuales

Saber hacer. Contenidos procedimentales Saber ser. Contenidos actitudinales

Saber convivir. Contenidos de convivencia

Para entender la esencia de la educación basada en competencias, ahora se revisará qué son las competencias. El término competencia fue usado inicialmente en el ámbito de las empresas para describir aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea específica de manera eficiente, posteriormente estas ideas son retomadas en el ámbito escolar.

En educación el término competencia, según Sergio Tobón,²⁰ está enfocado al sentido de formar personas aptas o adecuadas, eficientes y cualificadas, hace referencia a un enfoque de educación que supere la visión tradicionalista, precisa la aplicación de los conocimientos adquiridos en un contexto determinado, dando sentido y significado a lo aprendido, y no sólo a la memorización de conocimientos, que queda en el plano declarativo, y que no son suficientes para la comprensión, transferencia y aplicación de los conocimientos adquiridos.

La Subsecretaría de Educación Superior de la SEP define a las competencias como la “capacidad para desempeñar una profesión. Existe una tendencia a efectuar la evaluación del proceso Enseñanza Aprendizaje, en términos del desempeño de tareas específicas de acuerdo con el ámbito de empleo del estudiante en el futuro”

Al revisar esta acepción de competencia se puede observar que implica un enfoque conductista que se orienta a proporcionar a los estudiantes los conocimientos y habilidades necesarios para que se puedan incorporar con mayor facilidad al mercado laboral, también tiene relación con la postura funcionalista, puesto que rescata los procesos de normalización, acreditación y certificación, que implica el establecimiento de estándares, los cuales pudieran ser establecidos según las funciones que desarrolla el profesionista en el campo laboral.

Para Marissa Ramírez “las competencias son consideradas como la capacidad de aplicar, en diferentes contextos, un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que las personas desarrollan en ambientes, en un primer momento, cercanos a la vida escolar o familiar”.

Esta definición implica un enfoque constructivista, pues aborda la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes, en diferentes momentos y contextos, no la acota a que se tenga que responder a un estándar establecido.

Ana María Larrín y Luis Eduardo González refieren que la competencia

“Es un saber hacer con conciencia. Es un saber en acción. Un saber cuyo sentido inmediato no es describir la realidad, sino modificarla; no definir problemas sino solucionarlos; no saber el qué, pero también un saber cómo. Las competencias son, por tanto, propiedad de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica”.

La competencia se entenderá, desde un enfoque constructivista, como un hacer con el fundamento necesario para lograr intervenir de manera efectiva, es la capacidad de responder a situaciones o contextos mediante la movilización y convergencia del área cognitiva, procedimental y actitudinal de la persona, y que se puede transferir a cualquier situación de la vida profesional, personal o social.

Se retoma el enfoque constructivista porque hace énfasis en el aprendizaje y en los procesos de reflexión inmersos en la puesta en práctica de las competencias que va adquiriendo el estudiante; porque implica la autonomía del mismo para aprender y para aplicar sus competencias en cualquier situación determinada, lo cual le ofrece mayores elementos para la vida futura escolar, profesional o personal.

3.3 Determinación de Componentes y Niveles de Realización.

PERFIL PROFESIONAL

El diseño curricular se inicia con la elaboración del perfil profesional, que Gustavo Hawes define como “la descripción de los dominios de competencia referidos al campo de la profesión, y que responden a las representaciones sociales, culturales, corporativas y legales”.

Los dominios de competencia referidos al campo de la profesión, pueden derivarse de una investigación contextual, que según Sergio Tobón consiste en la sistematización de la experiencia de las instituciones de educación superior que ofrecen la formación de la misma profesión, considerando las áreas de desempeño, las tendencias profesionales e identificando las actividades y problemáticas que debe solucionar el profesional de acuerdo con los requerimientos de las empresas y las organizaciones empleadoras.

Además, tiene que ver con la conceptualización de la profesión en la que se pretende formar a los estudiantes. Debe tener coherencia con la filosofía, misión y visión de la institución educativa. Es muy importante tener claro el perfil profesional, pues de él se desprenderá todo el diseño de lo que se va a enseñar, cómo, cuándo, dónde y con qué.

PERFIL DE EGRESO

Una vez identificado el perfil profesional, se debe identificar el perfil de egreso, definido por Ana María Larraín como “el conjunto de capacidades que los estudiantes deben tener al término de su carrera”, para su elaboración debe estar ligado con los requerimientos laborales, también debe reflejar la formación personal y social del estudiante, considerando que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral del ser humano.

Ana María Larraín considera que “la formación personal, la formación para la producción y el trabajo y la formación para vivir en sociedad pueden considerarse los tres ejes fundamentales de cualquier acto educativo que se realice en la educación superior en general y en la universitaria en particular”.

Por lo que al perfil de egreso deben integrarse:

- Las competencias específicas que están encaminadas a los requerimientos técnicos actuales que el área laboral necesita de la profesión o área de conocimiento de que se trate y las tendencias laborales y sociales.
- Las competencias genéricas que son comunes entre una rama profesional.

Ambas favorecen la adaptación del estudiante a las diferentes áreas de desempeño y a las situaciones y contextos en que se encuentre a lo largo de la vida, esto hace a su formación más flexible y permite la movilidad escolar y laboral. Son las competencias mínimas que certifican las instituciones de educación superior para habilitar a los egresados para desempeñarse en el ejercicio profesional.

Este perfil de egreso también representa el compromiso institucional hacia el estudiante y la sociedad, es lo que lograrán los estudiantes al término del curso del plan de estudios.

El perfil de egreso puede derivarse de un análisis funcional en donde se identifican las competencias que debe reunir un profesionista para desempeñarse de manera adecuada en el cumplimiento de las funciones otorgadas en un ámbito de trabajo determinado, aunque para el caso de la educación superior, se requiere integrar el desarrollo de competencias genéricas para atender el desarrollo integral del ser humano, finalidad de la educación superior.

Con el perfil de egreso quedan identificadas:

1. Las unidades de competencia, entendidas como las diferentes capacidades que debe desarrollar el estudiante para lograr el perfil profesional, los desempeños específicos esperados en el ámbito laboral, relacionados con las problemáticas contextuales que se pretenden resolver con la competencia determinada.
2. De las unidades de competencia se desprenden los elementos de competencia, entendidos como las actividades concretas que debe llevar a cabo el estudiante para cumplir con la competencia, al concluir la carrera.
3. Da pie para identificar los saberes necesarios para el cumplimiento de la competencia, los saberes cognitivos (teorías, conceptos), saberes procedimentales (habilidades cognitivas y técnicas), y actitudinales (afectivo emocionales, valores).

4. Los indicadores de desempeño que son los criterios para que el estudiante realice la competencia con idoneidad.
5. Así como las evidencias con los que el estudiante demostrará el desarrollo o adquisición de la competencia.

ESTRUCTURA CURRICULAR

Una vez identificadas las unidades y elementos de competencias, se desprenden los contenidos de aprendizaje, los cuales permitirán el logro del perfil de egreso, su secuencia lógica, temporalización y los créditos que se le asignará a cada uno de ellos, así como la elaboración de la propuesta operativa.

La organización de esos contenidos de aprendizaje puede ser por módulos o por asignaturas. Para la educación basada en competencias, ambos modos de organización son válidos, aunque se sugiere que se adopte la organización modular. Sergio Tobón define los módulos como “planes completos de formación de una o varias unidades de competencia, ya sea específica o genérica con una determinada asignación de créditos, y una planeación sistemática de actividades didácticas y de evaluación”.

Organización modular

La forma de organización curricular modular es recomendable porque permite estructurar los objetivos o propósitos educativos, los contenidos temáticos y las actividades de aprendizaje entorno a un problema de la práctica profesional, así como de las competencias identificadas previamente, para abordarlos desde una visión multi e interdisciplinar de actividades de aprendizaje, enfocada a la producción de conocimientos. Tienen relativa autonomía y establecen relación con las otras unidades de competencia porque puede contribuir al desarrollo de las mismas.

Su conformación requiere una interconexión entre los elementos que contiene y que se derivan de las problemáticas profesionales y unidades de competencia determinada.



Esta forma de organización implica otra manera de pensamiento, porque todo el diseño curricular debe estar articulado y planteado con base en la problematización y en las competencias que permitirán al estudiante, resolverla; por lo tanto, los propósitos formativos y contenidos temáticos de diferentes fuentes, no son un listado desarticulado de contenidos, éstos deben estar alineados a analizar y resolver la situación problemática derivada de la práctica profesional, lo cual le permite al estudiante adquirir un conocimiento reflexivo.

Una ventaja que ofrece esta organización curricular es que cada módulo se puede cursar de manera independiente, para que se vayan cubriendo las unidades y los elementos que conforman el diseño curricular completo. Esta característica proporciona flexibilidad para que los estudiantes cursen la carrera de acuerdo con sus necesidades y condiciones.

Para Ana María Catalano, desde el punto de vista del proceso de enseñanza aprendizaje, el módulo:

Constituye una integración de capacidades, actividades y contenidos relativos a un “saber hacer reflexivo”, que se aprende a partir de una situación problemática derivada de la práctica profesional. De esta manera, el módulo implica una modalidad de enseñanza

considerada como la forma más adecuada de responder, desde la perspectiva de la formación, a una definición de competencia que integra conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes”.

Dentro del diseño curricular es importante considerar que esta organización permite el desarrollo de competencias genéricas y en ocasiones específicas que se pueden trabajar de manera transversal, es decir, que a lo largo del curso del módulo se pueden ir desarrollando, una manera de desarrollarlas es mediante el tipo de actividad didáctica con que se trabaje. Por ejemplo, si un estudiante de Administración de empresas tiene que desarrollar la competencia de gestionar recursos materiales para que un área cumpla con sus funciones, y el docente implementa como actividad didáctica el trabajo en equipo, con ello estará fortaleciendo las habilidades de comunicación y de negociación, necesarias para lograr la competencia en mención.

Elementos del módulo

Los módulos tienen una estructura específica, en ellos se ven reflejados, con secuencia lógica, los contenidos de aprendizaje. Cada institución adopta diferentes formatos para desarrollar el programa y cumplir con los requerimientos que establecen las instancias facultadas para ello. Los elementos que debe conformar un módulo según Ana M. Catalano son los siguientes:

- a) **Introducción.** En este elemento se explica de qué trata el módulo, expone la problemática profesional y las unidades de competencia en los que se centra, cómo contribuirá al desarrollo de las competencias profesionales, así como su ubicación dentro de la estructura curricular, explica cómo aporta a la formación del estudiante para lograr el perfil profesional establecido. Y qué relación tiene con otros módulos.
- b) **Objetivos.** Aquí se expresa lo que se pretende que el estudiante conozca, sepa hacer y sepa ser en relación con las unidades y elementos de competencia (competencias específicas) y la problemática profesional planteada, así como las competencias genéricas que le permitan el hacer reflexivo, considerando la transferibilidad de estos conocimientos a contextos y problemas diferentes a aquéllos que se utilizan para su formación. Es importante recordar que de los objetivos se desprenden los contenidos temáticos. Es responder a las preguntas ¿qué se quiere lograr con el desarrollo del módulo, para qué enseñar?
- c) **Presentación de los problemas de la práctica profesional** a los que el módulo se refiere. En este elemento se presentan los problemas principales en la práctica profesional, en situaciones concretas de trabajo, relacionados con las unidades y elementos de competencia. Un módulo puede hacer referencia a uno o más problemas. Leído de otra manera, son los problemas o situaciones en los que el

egresado podrá intervenir para la solución por las competencias adquiridas mediante el curso de los módulos. A partir de éstos se determinan las actividades formativas.

Este elemento es el que facilita la relación de la práctica con la teoría, al plantear problemáticas reales del ámbito laboral.

En la presentación de los problemas, éstos pueden ser planteados considerando las necesidades de generar algún proceso, producto o servicio, la necesidad de aplicar un método o técnica específicos, o la necesidad de crear estrategias, procesos o técnicas para ocupar en el ámbito laboral.

Es responder a la pregunta ¿para qué se quieren desarrollar esas competencias?

d) Contenidos. A partir de los problemas de la práctica profesional y de las unidades y elementos de competencia, se determinan los contenidos temáticos interdisciplinarios, es decir, diferentes disciplinas contribuyen a la solución de los mismos. Las situaciones problemas que se presentan en la realidad social, profesional, personal, laboral, son complejas y tienen diferentes dimensiones, por lo tanto, para su estudio y solución también se requiere de múltiples saberes de diferentes áreas, ciencias y disciplinas, estructurados e interrelacionados para su comprensión, solución o innovación de los mismos.

Los contenidos deben ser cognitivos (conceptos, teorías, normas) para desarrollar en los estudiantes el saber conocer, procedimentales (técnicas, procedimientos) para desarrollar el saber hacer y actitudinales (valores) para desarrollar el saber ser, no aislados o separados, sino desde una visión integradora. Los contenidos además de permitir al estudiante adquirir los conocimientos técnicos, deberán encaminarse a desarrollar la identidad con la profesión, que se genere el compromiso y motivación por la misma, que le permita al estudiante desarrollar la disposición y actitud con la cual debe desempeñarse en cualquier situación en la que se requiera su intervención como profesionista y hasta como persona.

Por lo tanto, los contenidos se presentan de manera articulada, convergen para el desarrollo de las competencias determinadas que permitirán al estudiante intervenir favorablemente en las situaciones problemáticas, por lo que deben ser coherentes con las unidades y elementos de competencias.

Es responder a la pregunta ¿Qué se va a enseñar para lograr esas competencias?

e) Propuesta metodológica. En este elemento se expresa de manera general las distintas estrategias pedagógicas, técnicas y recursos necesarios para generar condiciones adecuadas para el logro de aprendizajes significativos, los cuales permitirán el desarrollo de las unidades y elementos de competencia, para cubrir el

perfil de egreso y profesional, que se basen en la problematización, y planteamiento de diferentes contextos para la transferencia de los conocimientos.

Se debe buscar que la propuesta metodológica contenga estrategias articuladas entre sí, para que se complementen y logren la solución del problema planteado y el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Sirven de lineamiento o guía para que el docente desarrolle con detalle la planeación didáctica, cómo y con qué se desarrollará el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; dirige la selección de las estrategias de aprendizaje basado en problemas. Es general y sirve como guía porque la planeación debe irse ajustando a las necesidades y ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

La propuesta metodológica debe atender las tres dimensiones de la competencia: la cognitiva, actitudinal y procedimental.

Es responder a la pregunta ¿cómo se van a lograr las competencias determinadas?

f) Criterios para la evaluación y acreditación. Aquí se establece, de manera general, el proceso y los elementos a considerar para la evaluación de los estudiantes, qué se va a verificar y con qué evidencias se puede comprobar la adquisición o desarrollo de las competencias que se proyectan formar en el módulo, las evidencia pueden ser de producto o de desempeño, por medio de ellas se verifica mediante diferentes técnicas los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados, se identifica el grado de saber conocer, saber hacer y saber ser del estudiante con relación con la competencia determinada.

También se estipulan los requisitos que se considerarán para la aprobación del módulo.

Estos criterios los detalla el docente en la planeación didáctica.

La evaluación en este enfoque es objetiva, pues se debe basar en criterios claros y argumentados. Se sugiere el empleo de la autoevaluación y la coevaluación.

Responde a ¿qué, ¿cómo y cuándo evaluar?

g) Entorno de aprendizaje. Aquí se establecen las condiciones y ambiente idóneos institucionales para favorecer el desarrollo de las actividades planeadas. Así como las condiciones para efectuar las actividades extraescolares. Pueden incluir la infraestructura, equipamiento, materiales didácticos, los insumos necesarios para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Responde a ¿en dónde y con qué enseñar?

- h) Carga horaria. Se señala el número de horas que se consideren necesarias para cubrir con los propósitos educativos y el desarrollo de los módulos o unidades didácticas, considerando su complejidad y las características de los estudiantes.
- i) Requisitos previos. Es establecer si se requiere que el estudiante cuente con experiencias o conocimientos previos, especificar cuáles, para participar en el curso del plan de estudios. Estos requisitos garantizan el nuevo aprendizaje, son la base para reafirmar o generar nuevos conocimientos.
- j) Bibliografía. Se menciona la bibliografía que se sugiere consulten los docentes y los estudiantes, para el desarrollo de cada módulo, elemento que les permitirá profundizar en los contenidos. Incluye además de material bibliográfico y hemerográfico, recursos web.



3.4 Identificación de Procedimientos para el Desarrollo de Competencias.

Para traducir lo anterior en el trabajo desarrollado en las aulas, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se deben tener presentes diferentes elementos y situaciones que se activan al mismo tiempo para lograr el desarrollo de las competencias. Retomando la diferencia que la educación basada en competencias tiene con la educación tradicional, en donde ya no se prioriza la transmisión de conocimientos, sino la generación de los mismos, el no aprender por aprender y basarse más en la memorización, sino encontrarle utilidad a lo aprendido, existen algunas condiciones o aspectos que el docente tiene que considerar para elaborar la planeación didáctica

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

En la planeación didáctica el docente concretiza lo que se estableció en los módulos, define con especificidad las actividades de aprendizaje para ser aplicadas dentro del aula o fuera de ella, con el fin de lograr aprendizajes significativos. Se debe considerar el contexto en donde se desarrollará el proceso educativo, así como el entorno en cual se aplican las competencias determinadas en el área laboral. Es importante que las actividades que se establezcan estén dirigidas a generar experiencias de aprendizaje en la cuales el estudiante tenga una actitud activa, crítica y constructiva de sus propios conocimientos, y que logre aprendizajes significativos, que genere inquietud y necesidad en los estudiantes por investigar para profundizar o ampliar los conocimientos de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Ana M. Catalano le llama planeamiento didáctico, su definición contempla en esencia lo que es la planeación didáctica:

“Proyecto sobre cómo enseñar, una alternativa para concretar cada módulo en un determinado contexto. No debe pensarse como un módulo en un único camino a seguir, pues se estaría actuando en forma no congruente con los principios pedagógicos del enfoque de competencias: la necesidad de recuperar los saberes previos, las experiencias, los intereses y las problemáticas planteadas por los/las participantes, así como la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos específicos en los cuales ellos se desarrollan”.

En la planeación didáctica se establece cuándo, cómo, dónde y con qué enseñar, los contenidos temáticos articulados en los módulos diseñados con anterioridad, y enfocados al logro de los objetivos o propósitos educativos de cada módulo, que a su vez corresponden a las unidades y elementos de competencia, a la problematización planteada, y a la propuesta metodológica, que se establecieron con anterioridad en los módulos, como lineamientos para que se desarrollen con detalle en la planeación didáctica, al considerarlos en su elaboración, permite la coherencia e integridad en el desarrollo de los módulos, del plan de estudios en general, y del proyecto educativo de la institución.

La planeación didáctica debe estar enfocada a que el estudiante logre las competencias profesionales desde todas sus dimensiones: saber conocer, saber hacer y saber ser; así como que consiga resolver la situación problemática establecida en el contexto laboral, social o profesional, y el desarrollo de competencias para la vida.

Cada institución educativa propone el formato o los elementos que constituyen la planeación didáctica.

Los elementos que puede llevar la planeación didáctica son los siguientes:

- Unidad de competencia de la cual se hará énfasis en el módulo.
- Elementos de competencia. Son los desempeños concretos que conforman la unidad de competencia en cuestión.
- Contenidos temáticos considerando las dimensiones de los saberes: o Cognitiva. Se especifican los conocimientos específicos, conceptos, teorías, estrategias, habilidades cognitivas. o Procedimental. Se especifican las habilidades procedimentales y técnicas. o Actitudinal. Se especifican las actitudes o valores, el aspecto afectivo que se requiere de la persona para desempeñarse adecuadamente en una actividad.
- Competencias genéricas y competencias para la vida que se desarrollan o fortalecen mediante el módulo. Cabe mencionar que estos elementos se retoman como hayan quedado establecidos en la parte del diseño de los módulos.
- Vinculación con otros contenidos o asignatura. Se identifica con que otros contenidos de este módulo o de otros que tienen relación. Ya sea que ya se cursaron o están por cursarse. Permite enlazar los módulos entre sí.
- Actividades. Por cada contenido temático, se describen con detalle las actividades necesarias para formar el elemento de competencia o unidad de competencia de la que se trate. Deben describir cómo se inician, cómo se desarrollan y cómo se finalizan. Se tienen en cuenta las actividades que se llevan a cabo dentro del aula y las que se realizan fuera de ella.

Es importante que guarden un orden secuencial y en la medida de lo posible que estén relacionadas unas con otras.

Todas las actividades señaladas se derivan de estrategias didácticas.

- Recursos didácticos. Por cada actividad se describen los recursos específicos que se deben emplear para desarrollar la actividad. Incluye los espacios físicos (aula, laboratorio, empresa, etc.), los materiales didácticos (documentos escritos, objetos para manipular, audiovisuales, sitios web, uso de TIC) y los equipos (proyector, equipos de cómputo, equipos de laboratorio). Aunque no se cuente con ellos, es importante establecer qué se requiere para desarrollar la actividad adecuadamente.
- Tiempo. Se considera el tiempo estipulado en la planeación del módulo, para calcular el tiempo a utilizar para cada contenido temático, tomando en cuenta los momentos por los cuales pasa un evento educativo, el encuadre, el desarrollo y el cierre.
- Evaluación. Por cada contenido se especifican los criterios de evaluación, y las evidencias con las cuales verificará el desarrollo de las competencias, si son de desempeño o de producto.

Métodos y técnicas didácticas

La educación basada en competencias requiere del uso de métodos y técnicas didácticas globales e integradoras, con base en los contenidos y objetivos o propósitos educativos de los programas de estudio de los módulos.

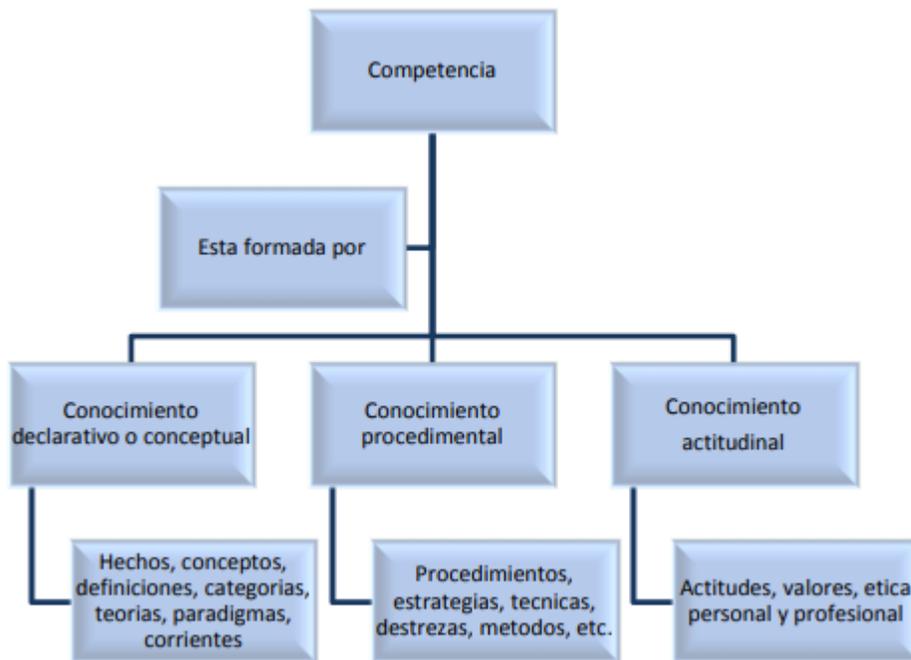
Este tipo de técnicas permiten la movilización de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, para modificarlos, reafirmarlos o adquirir nuevos, y la aplicación de las competencias en contextos específicos y guiados, apoyados y retroalimentados por el docente y, en ocasiones, los estudiantes mismos van dirigiendo y buscando su propio conocimiento de acuerdo con lo que van descubriendo y necesitando. Se aplican conforme a la disciplina y al objetivo o propósito formativo.

Algunos métodos y técnicas son recomendables para la educación basada en competencias, a saber: Aprendizaje basado en problemas, Método de casos, Aprendizaje orientado a proyectos y el Aprendizaje colaborativo.

3.5 Definición de Evaluación de Competencias.

La evaluación, considerando que ésta le ayudará a dar dirección al proceso de enseñanza y aprendizaje, le permitirá dar seguimiento a los avances o deficiencias en el proceso mismo, así como verificar que los estudiantes adquirieron las competencias relacionadas con la asignatura o módulo, el cual a su vez responde a todo el diseño curricular, y al perfil de egreso.

Toda evaluación puntual de la competencia debe atenerse a estos elementos: evaluar el saber, mediante los conocimientos conceptuales o declarativos; evaluar el saber hacer, por conducto del aprendizaje de procedimientos o procedimental, y evaluar el saber ser y el saber convivir por medio del conocimiento actitudinal.



Cada uno de estos tipos de conocimientos se evalúa de manera diferente y, sin embargo, deben estar integrados en la evaluación de la competencia.

1. Evaluación del conocimiento declarativo.

En este sentido, se puede “definir el saber o conocimiento declarativo como aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Algunos han preferido denominarlo conocimiento declarativo, porque es un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje”

Díaz Barriga y Hernández distinguen dos tipos de aprendizaje declarativo, a saber:

1. El referido a datos, hechos y conceptos que deben aprenderse de manera literal, al cual llaman conocimiento factual; un ejemplo de estos conocimientos pudieran ser las capitales de un país, los nombres de los autores de una teoría, o una fórmula matemática.
2. El otro tipo de aprendizaje declarativo es el conceptual, el cual se construye a partir de los conceptos, y en el deben entenderse, más que memorizarse, las implicaciones del concepto, sus aplicaciones y las reglas que lo forman, tal conocimiento resulta más complejo que el anterior.

En cuanto al conocimiento factual, la evaluación se ha practicado regularmente haciendo uso de instrumentos como las pruebas estandarizadas de múltiples reactivos. Por otra parte, el conocimiento conceptual puede evaluarse mediante:

- a) Esquematizar las relaciones, un ejemplo de ello serían los mapas conceptuales, mapas mentales, entre otros.
- b) Emplear la exposición temática, en este sentido, puede emplearse el discurso oral (exposición oral), o el escrito (ensayos), para evaluar el entendimiento del concepto.
- c) Aplicar lo aprendido a la solución de problemas, donde el alumno utilice el entendimiento del concepto en pos de la solución de una problemática situada en un contexto particular.

Resulta evidente que la evaluación de los contenidos conceptuales es más cualitativa que cuantitativa, por ende, deben establecerse los criterios necesarios para evitar juicios basados únicamente en el gusto del que evalúa.

2. Conocimiento procedimental.

El saber hacer o saber procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la realización de estrategias, técnicas, acciones, métodos, entre otros. Está relacionado con los componentes prácticos del saber, o, dicho de otra manera, con el conjunto de acciones ordenadas que un estudiante debe llevar a cabo (debe “saber hacer”) para alcanzar una meta específica, tales procedimientos pueden ser evidenciados al momento de escribir un cuento, realizar un mapa conceptual, preparar un platillo, conducir un vehículo o hacer un procedimiento médico, entre otros.

Una característica del aprendizaje de los procedimientos es que, al inicio se aprenden lentamente, conforme se domina el procedimiento éste se hace más rápido y eficiente, hasta volverse automático, en ese momento ya ni siquiera es menester pensar en él, se hace tan automatizado que se vuelve inconsciente, en inconsciente práctico, para citar a Perrenoud. Tales aprendizajes deben clarificar, primeramente, la meta a lograr, la secuencia de acciones a realizarse y la evolución temporal de las mismas. En consecuencia, debe enfatizarse que los procedimientos no son aprendizajes conceptuales y, por tanto, no pueden evaluarse del mismo modo. Además, es esencial medir la funcionalidad y flexibilidad de la aplicación de procedimientos frente a diversos escenarios.

Díaz Barriga y Hernández⁷³ mencionan que para la evaluación o valoración integral de un procedimiento deben tomarse en cuenta tres aspectos, a saber:



En función de estos elementos, puede evaluarse el conocimiento sobre el procedimiento mediante la observación del profesor, ocupando para ello instrumentos tales como listas de cotejo, escalas estimativas o rúbricas (se abordará ampliamente estos

instrumentos más adelante). Si lo que se pretende evaluar es el entendimiento del proceso, se puede evaluar la exposición oral o por escrito del procedimiento con los elementos mencionados en el apartado anterior. Ahora bien, si lo que se busca es evaluar el desempeño del procedimiento frente a diversas situaciones problematizadas, quizá la evaluación basada en solución de problemas y la evaluación de proyectos, sean las más adecuadas, en tales situaciones se evalúa tanto el procedimiento en sí, como el producto resultante de tal procedimiento.

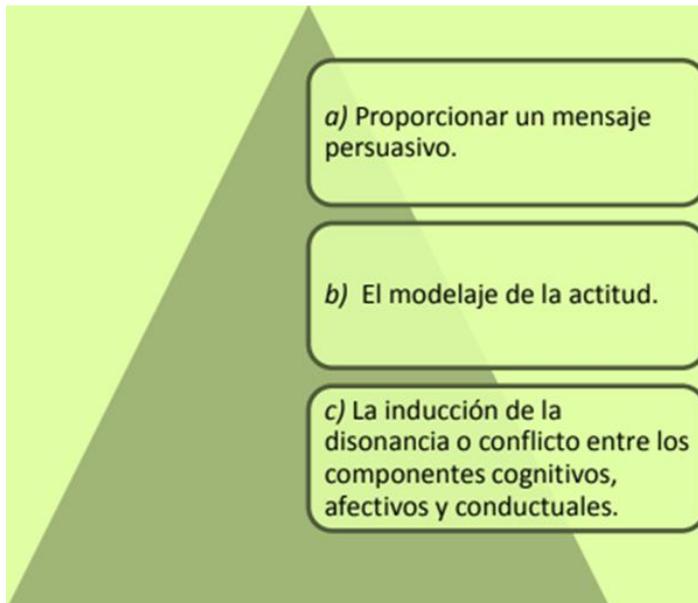
3. Conocimiento actitudinal.

El saber ser y el saber convivir son algunos de los contenidos continuamente presentes en todos los currículos, aunque no siempre, de modo explícito, incluyen todas aquellas decisiones cognitivas sobre lo que es correcto en un contexto determinado, y acciones comportamentales o actitudes que fomentan el cuidado de sí mismo y el aprecio de todo aquello que es humano en los otros humanos. Habitualmente encajonados en el ámbito del civismo y la ética, estos contenidos han presentado siempre una particular dificultad, tanto en su didáctica como en su evaluación, dado que el terreno de los valores y su ejecución dependen mucho de la sociedad que los exhibe y regula, y del conjunto de valores y actitudes inconscientes del profesor que los enuncia.

Dentro de las definiciones más aceptadas del concepto de actitud, puede mencionarse aquella que sostiene que son constructos que median nuestras acciones y que se encuentran compuestas de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual. Las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma

verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona.

Casi todos los proyectos educativos intentan enseñar valores, algunos de manera explícita, otros de manera implícita. Según Díaz Barriga y Hernández)⁷⁵ existen tres maneras básicas de trabajar con valores, a saber:



Es evidente que todos los proyectos educativos prefieren fomentar la tolerancia antes que la discriminación, pero ello no puede darse sólo en el ámbito discursivo, esto implica que la institución debe dar un discurso claro de lo que entiende por la actitud, además de que los representantes del colectivo escolar deben actuarlo, para modelarlo frente a los estudiantes y, además, deben discutirse estos valores y sus posibles conflictos y soluciones, esto tiene claras repercusiones en la evaluación de estos contenidos, debe pasar de una valoración del discurso a una evaluación integral que incluya el discurso y la acción que acompaña tal discurso.

En tal caso pueden usarse:

1. Observación directa, tal técnica incluye el uso de registros anecdóticos, escalas de valores, escalas estimativas, rúbricas y diarios de clase.
2. Instrumentos de autoevaluación y heteroevaluación, entre los que se pueden mencionar a las escalas estimativas, y las escalas de actitudes.
3. El análisis del discurso y la solución de problemas, entre las que se plantean tareas estructuradas que detonen el análisis y la discusión, entre ellas se puede contar el role play o juego de roles, las entrevistas, la clarificación de valores, los dilemas morales, el role modelo modelaje de roles, y el estudio de caso.

En tal sentido se puede mencionar que la evaluación de las competencias implica los siguientes elementos:

1. Basa su valoración de los estudiantes en el desempeño de éstos en la solución de problemas contextualizados.
2. Utiliza indicadores o evidencias para determinar el grado de avance en los aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales.
3. Tiene siempre un carácter formativo, ofreciendo a los estudiantes retroalimentaciones frecuentes acerca de la movilización de los recursos cognitivos en la solución de un problema.
4. La evaluación de competencias es un proceso que tiene varias etapas a diferencia de la evaluación sumativa, que se efectúa en un solo momento.
5. La evaluación de la competencia se lleva a cabo siempre en un contexto específico y en interacción con el medio.

3.5 Validación de Competencias.

A través de las evidencias se puede dar validación a las competencias obtenidas después del proceso de evaluación.

Las evidencias pueden dividirse en dos tipos por el momento en que se presentan, a saber:

1. Las evidencias de proceso, éstas se exhiben en, como su nombre lo indica, el proceso que lleva la construcción del producto de solución de la problemática.
2. Las evidencias de producto, estas evidencias de producto están implicadas en las finalidades de la competencia, por lo tanto, no es cualquier producto, sino aquél relacionado con el campo de acción y los requerimientos del contexto de aplicación. Por tanto, puede concretarse en planos, ensayos, informes, protocolos, exposiciones, mapas cognitivos, diarios, videos, presentaciones, campañas, entre otros.

Tipos de evidencias	Instrumentos
Evidencias de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pruebas escritas abiertas. ▪ Pruebas escritas cerradas. ▪ Pruebas orales. ▪ Ensayos.
Evidencias de procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audios y videos. ▪ Testimonios. ▪ Registro de observaciones (listas de verificación, cotejo y escalas estimativas).
Evidencias del ser	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro de actitudes. ▪ Pruebas de actitudes. ▪ Autovaloración. ▪ Sociodramas.
Evidencias del producto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos de productos. ▪ Proyectos. ▪ Informes finales. ▪ Objetos. ▪ Creaciones. ▪ Servicios prestados. ▪ Rúbricas para todos los anteriores.

3.6 Validación de Competencias.

Conscientes ya de la gran importancia que tiene el proceso evaluador, y de su trascendencia para el alumnado, presentamos algunas propuestas al profesorado, con la intención de mejorar ese proceso e ir perfeccionándolo paulatinamente. Como pauta general, en educación siempre debemos pensar en positivo y con una disponibilidad abierta al cambio, siempre que este conlleve una mejora en nuestra actividad profesional, y, sobre todo, sea beneficioso para nuestros alumnos.

Esta actitud, por sí sola nos hará más receptivos a las innovaciones que supongan mejora para el proceso evaluador, y a adecuar nuestra actuación docente a la realidad educativa actual, que como ya sabemos, establece que el profesorado debe evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado, en vez de los tradicionales contenidos. Mostrarse reticentes a ese cambio, solo va suponer un retraso en algo necesario, un desfase profesional y un perjuicio para nuestros alumnos.

Tenemos el convencimiento de que la aplicación de las siguientes propuestas concretas en la práctica diaria de las aulas y los centros pueden ayudar al profesorado a renovarse, actualizando y reforzando su imagen docente y educadora. El futuro de la evaluación educativa, tal como la hemos venido exponiendo, pasa, necesariamente, porque el profesor asuma conceptual y actitudinalmente las siguientes sugerencias de acción didáctica (Castillo Arredondo, 2002):

1. Concebir el proceso evaluador integrado en el proceso de aprendizaje-enseñanza, al que regula y orienta. No es el proceso de aprendizaje quien orienta la evaluación, sino al contrario.
2. La evaluación no es algo posterior al proceso de aprendizaje-enseñanza, sino simultáneo al desarrollo del mismo. La evaluación educativa proporciona ocasiones relevantes y altamente significativas para aprender.
3. No confundir la evaluación con el examen; ni la evaluación continua, con exámenes continuos o más frecuentes. El examen es solo uno de los muchos instrumentos de recogida de información, al servicio de la evaluación. La evaluación es mucho más: es recoger información válida utilizando las técnicas y los instrumentos más adecuados en cada caso, es poder formular un juicio de valor y es tener la capacidad para tomar las decisiones oportunas.
4. El objetivo de la evaluación no es poner notas a los alumnos. Antes de llegar a esa fase calificatoria o acreditativa del proceso evaluador, están las fases y funciones anteriores: diagnóstica, formativa, reguladora, motivadora, de diálogo, etc., con que la evaluación acompaña a todo el proceso de aprendizaje-enseñanza, y que afecta tanto al profesor como al alumno. De los resultados de la evaluación deben aprender todos los que han estado implicados en ella, sobre todo el profesor y el alumno.
5. No hay que defender que las pruebas objetivas sean mejores que las preguntas abiertas, y viceversa. Hay que saber seleccionar y diversificar los instrumentos de evaluación que pueden proporcionar la información más adecuada para cada caso o situación.
6. La evaluación no nos sirve, como se viene atribuyendo a los exámenes, para determinar qué estudiantes fracasan y quiénes tienen éxito. La función de la evaluación es aportar información suficiente que explique por qué se producen resultados de aprendizaje mejores o peores; y sobre todo, fundamentar las decisiones de mejora a las situaciones de dificultades de aprendizaje.
7. La evaluación no debe ser responsabilidad exclusiva del profesor. El proceso de evaluación, como integrante del proceso de aprendizaje-enseñanza, es una actividad docente compartida entre el profesor y los alumnos. El alumno, a partir

de los estudios de Primaria, ya va siendo responsable de sus actos. Ya es capaz de reconocer su esfuerzo o su desinterés; sus aciertos o sus errores, etc. Es muy educativo poner al alumno frente a sus responsabilidades, también en la evaluación, fomentando para ello su autoevaluación.

Por ello, y para inducir al profesorado a la reflexión, proponemos diez claves para una nueva cultura sobre evaluación educativa.

CUADRO 17. DIEZ CLAVES PARA UNA NUEVA CULTURA SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA

1. Descartar la evaluación como instrumento o situación con el que hacer valer la autoridad del profesor. Por el contrario, el profesor debe dar a la evaluación una importancia similar a la que da al resto de las acciones del proceso de aprendizaje-enseñanza.
2. Cuando hablamos de evaluación educativa nos referimos en primer lugar a la evaluación de los alumnos; pero sin olvidarnos de pensar también en la evaluación del profesor, del centro, del entorno y del sistema educativo.
3. La acción evaluadora, como el resto de la acción didáctica, necesita que se le dedique más tiempo, no solo para su ejecución, sino con anterioridad para su diseño y planificación; y, posteriormente para su rápida corrección e información.
4. La evaluación no es el punto final. Deber ser una actitud permanente que acompañe la acción didáctica en todos los momentos del proceso: desde su inicio, su desarrollo y su resultado.
5. La evaluación ha de valorar productos, pero también procesos. Por tanto, se debe ajustar a la individualidad de cada alumno. No puede ser igual para todos, por principio.
6. Una evaluación educativa debe tener en cuenta al alumno. Debe implicarle para que le sea significativa y formativa.
7. La autoevaluación es un potente elemento educativo, ya que hace que el alumno se enfrente consigo mismo, con su trabajo, con su interés, etc., con datos que solo él conoce; le obliga a ser más objetivo, autocrítico, ecuánime, y más responsable.
8. Los cambios en la concepción y en la práctica de la evaluación llevan necesariamente a modificar la forma de desarrollar la enseñanza.
9. La evaluación no debe quedarse en lo que se ha aprendido o cuánto se ha aprendido; sino que también se ha de buscar el por qué y el cómo. Es importante el rendimiento y los resultados, pero también lo son el proceso y su contexto.
10. Conviene hacer una evaluación de la evaluación (metaevaluación) como forma de avanzar en el perfeccionamiento profesional, y en la mejora del proceso de aprendizaje-enseñanza.

El profesor es el principal ejecutor de la evaluación educativa. La práctica evaluadora del profesorado es de vital importancia para el adecuado desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza en su conjunto; por ello, el profesorado debe instalarse de forma progresiva en una nueva cultura evaluadora.

La complejidad de la práctica evaluadora requiere una cuidada planificación que garantice el compromiso del profesor con el desarrollo de la práctica evaluadora puesta al servicio de la orientación de los aprendizajes y del progreso personal de los alumnos. En definitiva,

se presenta al profesor en su práctica evaluadora, más como un formador que como un juez.

En alumnos concretos pueden darse problemáticas que afecten negativamente la práctica evaluadora. Son dificultades y condicionantes para el aprendizaje que hacen que el proceso evaluador haya de ser personalizado en estos casos. Para ello, el profesorado debe diseñar mecanismos personalizadores de los procesos de aprendizaje.

Una práctica evaluadora deficiente tiene efectos y consecuencias para el alumnado que la sufre, y por ello hay que evitar prácticas profesionales obsoletas. Y los resultados de la evaluación deben darse a conocer mediante informes de evaluación.

Por último, recopilamos una serie de pautas de actuación que deben tener en cuenta los profesores para que, con su seguimiento en la práctica evaluadora, contribuyan a una nueva cultura evaluadora.

REFERENCIAS

- Allen, J. (2014). *Using Rubrics to Grade, Assess, and Improve Student Learning*. Miami, Estados Unidos: Miami Dade College. Recuperado de https://www.academia.edu/39389988/Using_Rubrics_to_Grade_Assess_and_Improve_Student_Learning
- Andrade Restrepo, L. M., Andrade Restrepo, M. A. (2017). Uso de las rúbricas en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Educación y Humanismo*, 19(32), pp. 102-110. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2535>
- Barraza A. (2007), La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido, *Investigación Educativa Duranguense*, Vol. 2, No. 7, pp. 5-14
- Barrios Ríos, O. (2018). *Uso de rúbricas. Una guía para el profesor*. Universidad Tecnológica Metropolitana. Vicerrectoría Académica. Unidad de Mejoramiento Docente. Recuperado de https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2018/10/Manual.Uso_Rubricas.-2.pdf.
- Bijl, R. (s.f.). *Manual Rubrics*. Recuperado de: http://www.hum2.leidenuniv.nl/ECOLe/story_content/external_files/Handleiding%20Rubrics.pdf
- Blackboard 9.1. (2013). *About Rubrics and why to use them*. Queensland, Australia: University of the Sunshine Coast (USC). Center for support and advancement of learning and teaching. Recuperado de <https://www.usc.edu.au/media/2737688/About-Rubrics.pdf>
- Blackboard Learn. (2012). *Using Rubrics*. Recuperado de https://help.online.uts.edu.au/wp-content/uploads/2015/05/using_rubrics.pdf?e7ad49

- Brophy, T. S. (s.f.). *Writing Effective Rubrics*. Estados Unidos: University of Florida Institutional Assessment. Recuperado de http://web.cse.ohio-state.edu/~soundarajan.1/abet/writing_effective_rubrics_guide_v2.pdf
- Buendía L. (1998), “La investigación por encuesta”, en *Métodos de investigación en psicopedagogía*, de Buendía L., Colás P. y Hernández F., Madrid, España, Mc Graw Hill.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 265–280. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>.
- Centurión, I., Lara M. y Román C. (2021). El uso de la rúbrica para evaluar tareas en entornos virtuales de aprendizaje: Un caso aplicado a estudiantes avanzados de la carrera de economía. *Revista d’Innovació Docent Universitaria*, 13, 9-17. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/view/RIDU2021.13.2/33081>
- Colás M. P. (1998), “Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía” en *Métodos de investigación en psicopedagogía*, de Buendía L., Colás P. y Hernández F., Madrid, España, Mc Graw Hill.
- Dirección General Académica y Dirección de Currículo y Formación. (2020), Instrumentos de Evaluación ¿Cómo hacer una rúbrica? Universidad EIA. Recuperado de <https://www.eia.edu.co/wp-content/uploads/2020/10/Como-hacer-una-rubrica.pdf>
- De Shutter A. (1983), *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, México, CREFAL
- Fonseca, José Gregorio Modelos cualitativos de evaluación *Educere*, vol. 11, núm. 38, julio-septiembre, 2007, pp. 428-429 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. del N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación Educativa Médica*, 2(1), 61-65. Recuperado de <http://www.riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/452>
- Instituto de Docencia Universitaria. (2015, 28 de abril). *Evaluar mediante rúbricas* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=phpwqQuPFcA>
- Jonsson, A. y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130–144. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X07000188>
- Kweksilber, C., Trías, D. (2020). Rúbrica de evaluación. Usos y aprendizajes en un grupo de docentes universitarios. *Páginas de Educación*, 13(2), pp. 100-121. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-

74682020000200100. Lara-Inostroza, F. y Cabrera-Pommiez, M. (2015). Ficha N° 20 Rúbricas. F. Lara-Inostroza y M. Cabrera-Pommiez, *Fichas de procedimientos de evaluación educativa UDLA*. Santiago de Chile, Chile: Universidad de las Américas. Recuperado de <http://www.udla.cl/portales/tp9e-o00af339c16/uploadImg/File/PlanesDeEstudio/Fichas-de-proce-dimientos-de-evaluacion-UDLA-b.pdf>
- Mertler, C. (2001). Designing Scoring Rubrics for Your Classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). Recuperado de <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol7/iss1/25/>
- Miller, A. (2020). Formative Assessment in Distance Learning. Recuperado de <https://www.edutopia.org/article/formative-assessment-distance-learning>
- Norma Castellanos Torres, Luis Enrique Morga Rodríguez, y América Castellanos Torres Educación por competencias: hacia la excelencia en la formación superior
- Sánchez, M. M., y Martínez, G. A. (Eds.). (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias (1a ed.). Ciudad de México, México: UNAM. Recuperado de https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Tobón Tobón, Sergio, Julio H. Pimienta Prieto y Juan Antonio García Fraile. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias PEARSON EDUCACIÓN, México, 2010
- Thorndike R. L. y Hagen E. (1978), Tests y técnicas de medición en psicología y educación, México, Trillas.
- Vargas L. y Bustillos G. (1989), Técnicas participativas para la educación popular, Buenos Aires, Argentina, Humanitas/ALFORJA.
- Zúñiga, L. (2017). Las rúbricas o matrices de valoración. *Diseño y uso de rúbricas para evaluar competencias comunicativas. Una propuesta desde la evaluación formativa (70-90)*. Cusco, Perú: Danny's Graff E.I.R.L. Cusco – Perú. Recuperado de https://www.academia.edu/39603353/Libro_final