# UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR. UNIDAD DE ESTUDIOS DE POSGRADO

## TESIS DE MAESTRÍA

Previa a la obtención del título de:

## MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

#### TITULO DE LA TESIS

"PROPUESTA DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DEL ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES EN EL SEXTO Y SÉPTIMO AÑO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DESDE EL ENFOQUE DEL PROSIEC".

Autora: Betty Isabel VerdugaÁlvarez

Director de Tesis: Dr. Manuel Sotomayor

Quito, noviembre de 2012

**TITULO** 

Tesis presentada al programa de posgradoen el área de

Educación de la Universidad Politécnica Salesiana del

Ecuador, comorequisito para la obtención del título

deMagister en Educación con mención enGestión

Educativa.

**Director:**Dr. Manuel Sotomayor

Quito

ii

## TÉRMINOS DE APROBACIÓN

Tesis defendida y aprobada comorequisito parcial para la obtención delTítulo de Maestría en Educación, defendida y aprobada en octubre de 2012, por el tribunal examinador constituido por:

## Director de tesis:Dr. Manuel Sotomayor

| Delegado de tesis:     |  |
|------------------------|--|
|                        |  |
|                        |  |
| Director del posgrado: |  |

Quito

**UPS** 

#### **DEDICATORIA**

## A mi madre.

Quien ya partió a la presencia del Altísimo, y que fue el mejor ejemplo de superación, de amor y dedicación; quien permanentemente me apoyó con su paciencia y cariño, contribuyendo incondicionalmente a lograr mis metas y objetivos.

## A mi esposo.

Porque se constituyó en la fuerza impulsadora para vencer los obstáculos y concluir este trabajo.

## A mis hijos.

Que son el motor de mi vida y razón de mi existencia, para que sirva como ejemplo para su vida profesional.

#### **AGRADECIMIENTO**

Gracias a *Dios*, Fuerza Superior, Ser Omnipotente quien me regaló a mi familia, que me permitió cultivar los dones de la Sabiduría y el Entendimiento para poder llevar enfrentar favorablemente cada reto en mi vida.

A mis padres por haber inculcado en mí valores y principios, tenacidad, perseverancia y sobre todo por haberme dado la oportunidad de prepararme para cumplir mis metas.

A Mercedes, mi entrañable amiga y compañera, por animarme e impulsarme a seguir adelante con este trabajo.

A Marcel Murillo, quien me orientó y acompañó en este proceso.

## **SUMARIO**

| Lista de tablas  | vii      |
|--|----------|
| Lista de figuras   | viii     |
| Resumen en español   | ix       |
| Resumen en inglés  | X        |
| Introducción   | xi       |
| Objetivos  | xii      |
|  |          |
| CAPÍTULO 1:  |          |
| Diagnóstico del sistema de evaluación en el Área de Estudios S     | ociales  |
| 1.1. Definición de evaluación 1                                    |          |
| 1.2. Objetivos de la evaluación                                    | 3        |
| 1.3. Tipos de evaluación 19  |          |
| 1.4. Evaluación educativa  | 20       |
| 1.5. Criterios de la evaluación                                    | 52       |
| 1.6. Funciones de la evaluación                                    | 60       |
| 1.7. El proceso de la evaluación                                   | 61       |
| 1.8. El rol del docente y la evaluación                            | 72       |
| 1 9 La evaluación en el área de Sociales en los 6to, y 7mo. Año de | e EGR 74 |

## CAPÍTULO 2:

4.2. Consideraciones previas

| CATTULO 2.   |        |
|--|--------|
| Fundamentación teórica de la valuación por competencias                        |        |
| 2.1. Introducción  | 78     |
| 2.2. La evaluación por competencias como alternativas en el proceso educativo  | 79     |
| 2.3. Propuesta de la evaluación por competencias en el campo educativo         | 99     |
| 2.4. Definición de la evaluación por competencias                              | 110    |
| 2.5. Funciones de la evaluación por competencias en el proceso educativo       | 136    |
|  |        |
| CAPÍTULO 3:  |        |
| La evaluación por competencias de acuerdo con los criterios del PROSIEC        |        |
| 3.1. La evaluación por competencias en el PROSIEC140                           |        |
| 3.2. Estrategias de operatividad en la evaluación por competencias en el PROSI | EC 152 |
| 3.3. La evaluación por competencias según los criterios del PROSIEC            | 155    |
| 3.3.1. Dimensión evangelizadora  | 89     |
| 3.3.2. Dimensión asociativa  | 89     |
| 3.3.3. Dimensión educativa-cultural  | 90     |
| 3.3.4. Dimensión vocacional 91   |        |
|  |        |
| CAPÍTULO IV  |        |
| La evaluación de competencias en el ámbito de las CC. SS.                      |        |
| 4.1. Propuesta de una guía de trabajo  | 164    |

164

| 4.3. E               | valuación de competencias paso a paso:   | 165         |
|----------------------|--|-------------|
|                      | nclusiones 173   |             |
|                      |  | 174         |
| 6. Rec               | comendaciones  | 174         |
| 7. Glo               | osario de Términos   | 176         |
| 8. Bib               | liografia  | 178         |
|                      |  |             |
|                      |  |             |
|                      | LISTA DE TABLAS  |             |
| 1                    |  | 70 <b>n</b> |
| 1.                   | Relaciones entre capacidades específicas y los rasgos que caracteriz<br>Cada capacidad fundamental | zan<br>5    |
| 2.                   |  | 8           |
| 3.                   | Capacidades específicas  | 9           |
| 3.<br>4.             | Capacidad de Área. Manejo de información   | 14          |
| <del>1</del> .<br>5. | Matriz de evaluación correspondiente al área de CC. SS.  | 16          |
| 6.                   | Matriz de evaluación correspondiente al área de CC. SS. (sin indica                                |             |
| 7.                   | Indicadores de actitudes   | 18          |
| 8.                   | Técnicas e instrumentos de Evaluación  | 26          |
| 9.                   |  | 27          |
|                      | D. Registros anecdóticos (ejemplos)  | 28          |
|                      | Escala de actitudes Tipo LIKERT  | 30          |
|                      | 2. Ventajas y desventajas de los proyectos de evaluación   | 38          |
|                      | 3. Proyecto con fines de evaluación educativa  | 39          |
|                      | L. Ventajas y desventajas al utilizar la Técnica del Portafolio                                    | 40          |
| 15                   | 5. Ejemplos de reactivos para evaluar la comprensión lectora                                       | 43          |
| 16                   | 6. Ventas y desventajas de los reactivos   | 46          |
| 17                   | Lescala de autoevaluación (Actitud)  | 49          |
| 18                   | 3. Ficha de Coevaluación   | 50          |
| 19                   | 2. Ejemplos de reactivos para evaluar el pensamiento creativo                                      | 51          |
| 20                   | . Registro auxiliar del docente  | 55          |

| 21. Registro auxiliar en el área de CC. SS.                          | 56  |
|--|-----|
| 22. Registro auxiliar (Valoración Final)                             | 57  |
| 23. Estructura de la sección destinada a los criterios de evaluación | 65  |
| 24. Criterios de capacidades de área                                 | 66  |
| 25. Test objetivos   | 92  |
| 26. Preguntas cortas (Modelos)                                       | 93  |
| 27. Pruebas orales   | 94  |
| 28. Ejecuciones  | 95  |
| 29. Prácticas estructuradas  | 96  |
| <b>30.</b> Técnicas de valoración I                                  | 124 |
| 31. Instrumentos de valoración II                                    | 126 |
| 32. Especificaciones técnicas para orientar diseño de libros         | 134 |
| 33. Elementos básicos para la definición por competencias            | 168 |
| 34. Modelo de matriz de definición de competencias                   | 169 |
| 35. Ejemplo de matriz d competencias de Gestión                      | 169 |
| <b>36.</b> Componentes de unidad básica d asignación de créditos     | 170 |
| 37. Propuesta docente de una unidad básica                           | 172 |

## LISTA DE FIGURAS

| 1.  | Objetivos de la evaluación                              | 4   |
|-----|---|-----|
| 2.  | Indicadores   | 11  |
| 3.  | Técnicas de evaluación                                  | 23  |
| 4.  | Proceso de comunicación de los resultados de evaluación | 64  |
| 5.  | Proceso de Evaluación de aprendizaje                    | 71  |
| 6.  | Jerarquía de resultados de aprendizaje                  | 82  |
| 7.  | La Pirámide de Miller                                   | 90  |
| 8.  | Evaluación tradicional y por ejecuciones                | 91  |
| 9.  | Valoración de Saber ser                                 | 128 |
| 10. | Valoración del saber conocer                            | 129 |
| 11. | Valoración del saber hacer                              | 130 |

#### RESUMEN

Desde los inicios del proceso de convergencia educativa ecuatoriana, ha sido un objetivo del Ministerio de Educación, poner a disposición de las instituciones educativas esmeraldeñas herramientas que ayuden a este proceso, como el plan de "Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica". En esta línea, en noviembre de2006, se aprobó en consulta popular el Plan Decenal de Educación 2006-2015, el cual incluye, como una de sus políticas, el mejoramiento de la calidad de la educación. En cumplimiento de esta política, se han diseñado diversas estrategias dirigidas al mejoramiento de la calidad educativa, una de las cuales es la actualización y fortalecimiento de los currículos de la Educación General Básica. Como complemento de esta estrategia, y para facilitar la implementación del currículo, se han elaborado nuevos textos escolares y guías para docentes.

Por tal motivo, el presente trabajo tiene como eje fundamental y articulador a la evaluación y es por ello que la investigación se ha profundizado en todos los aspectos de ésta, buscando estrategias para operativizar el sistema de evaluación propuesto en el PROSIEC, de allí que esta iniciativa se sustenta en una doble motivación. Por un lado, todos los títulos adaptados a la Educación General Básica tienen que disponer de un perfil de formación en competencias; es decir, se ha formulado:¿qué se espera de los alumnos en términos de competencias específicas y transversales? Por otro lado, los estándares ecuatorianos de calidad establecen que los estudiantes tendrán que estar claramente informados sobre los métodos de valoración a los que estarán sujetos, sobre ¿qué se espera de ellos? y sobre ¿qué criterios se aplicarán para valorar su rendimiento? Todo esto implica que el reto que ahora tiene el profesorado de nuestras instituciones educativas consista en encontrar cómo desarrollar y cómo evaluar de forma coherente estas competencias asumidas al perfil de formación.

Desde el punto de vista del PROSIEC, la evaluación desempeña un papel importante en el hecho educativo, porque es un proceso permanente de interacción social, con enfoque holístico, sistémico y por procesos, siendo el centro de ésta el ser humano.

Lo que hay que evaluar de los estudiantes, concretamente son sus logros, el nivel de competencias en las diferentes dimensiones del aprendizaje, los cuales deben de relacionarse con los valores rectores: ser, convivir, conocer y hacer; de allí que la metodología a utilizarse en la evaluación educativa debe ser un proceso reflexivo, sistemático y dinámico, de búsqueda de evidencias sobre conocimientos, habilidades, destrezas, técnicas y aptitudes, con el sólo fin de detectar los problemas de aprendizaje en el momento en que se presenten y poder llegar a desarrollar procesos metodológicos que procuren la solución de éstos.

Los instrumentos de evaluación que plantea la propuesta, están orientados a desarrollar en los niños y niñas procesos mentales que los lleven a potenciar sus capacidades fundamentales mediante la motivación, el análisis, la síntesis, la comprensión, la resolución de problemas, la toma de decisiones, entre otros.

#### **PALABRAS-CLAVE:**

Evaluación, holístico, operativizar, metodología, instrumentos, capacidades, competencias, dimensiones.

#### ABSTRCT

Since the beginning of the Ecuadorian educational convergence, has been a goal of the Ministry of Education, available to educational institutions Esmeralda tools to help this process, as the plan of "Upgrading and Strengthening General Education Curriculum Basic". Along these lines, in November 2006 referendum was passed in the Ten-Year Education Plan 2006-2015, which includes, as one of its policies, ¬ improve on quality assurance of education. In compliance with this policy, we have designed several strategies aimed at improving the quality of education, one of which is to update and strengthen the cu ¬ rrículos of basic general education. To complement this strategy, and to facilitate the implementation of the curriculum, have developed new textbooks and teacher guides.

For this reason, this work is the cornerstone and articulating the assessment and that is why research has delved into all aspects of it, looking for strategies to operationalize the evaluation system proposed in PROSIEC, hence this initiative is based on a double motivation. On the one hand, all titles suitable for basic general education must have a profile of skills training, that is, has been formulated: what is expected of students in terms of specific skills and cross? On the other hand, quality standards Ecuadorian state that students must be clearly informed about the methods of valuation to which shall be subject, on what is expected of them? and what criteria will be applied to assess their performance? All this implies that the challenge now teachers in our educational institutions will be finding how to develop and how to assess these skills consistently taken the training profile.

From the point of view PROSIEC, Evaluation plays an important role in the educational, because it is an ongoing process of social interaction with holistic, systems and processes, being the center of this man (male or female).

What you need to evaluate students, particularly its achievements, the level of competence in the different dimensions of learning, which must relate to the guiding values: being, living, knowing

and doing, hence the methodology to be used in educational evaluation process should be a thoughtful, systematic and dynamic search of evidence of knowledge, skills, techniques and skills, with the sole purpose of detecting learning problems when they arise, and to reach develop methodological processes that seek the solution of these.

The assessment instruments envisaged by the proposal are aimed at developing in children mental processes that lead them to leverage their core competencies through motivation, analysis, synthesis, understanding, problem solving, decision making, among others.

#### **KEY WORDS:**

Assessment, holistic, operationalize, methodology, tools, skills, competencies, dimensions.

#### INTRODUCCIÓN

Los establecimientos educativos del Ecuador que están bajo la dirección de los salesianos, proponen y ejecutan la planificación denominada PROSIEC a nivel nacional con la autorización de las autoridades educativas del país. En esta reforma católica se encuentran dimensiones, ámbitos, contenidos por áreas, orientaciones metodológicas y direcciones para la evaluación.

Han transcurrido los primeros once años de este nuevo siglo y son constantes las transformaciones en el campo científico, tecnológico, social y humano. La educación del país debe cambiar y, se hace necesaria una reestructuración desde el diseño hasta la evaluación curricular; de allí que el Proyecto Salesiano de Innovación Educativa y Curricular(PROSIEC) es la mediación innovadora y operativa que complementa el Proyecto Inspectorial de Educación Salesiana (PIES).

Bajo el tema:Propuesta de Evaluación por Competencias del área de Estudios Sociales en el sexto y séptimo año de la Educación General Básica desde el enfoque del PROSIEC, se desarrolla el presente estudio tendiente a contribuir al mejoramiento de la calidad de los centros educativos salesianos del Ecuador y, particularmente de la escuela Fiscomisional Don Bosco de la ciudad de Esmeraldas.

Para este efecto se han definido como objetivos: Construir una propuesta de Evaluación por Competencias del área de Estudios Sociales para el sexto y séptimo año de Educación General Básica de la escuela Don Bosco de la ciudad de Esmeraldas de acuerdo con el enfoque del PROSIEC para elevar el nivel de desempeño en los aprendientes, mediante la presente propuesta metodológica. Diagnosticar el sistema de evaluación que se aplica en el área de Estudios Sociales en la escuela Don Bosco, en los sextos y séptimos años de la Educación General Básica, ofreciendo los fundamentos teóricos de la evaluación por competencias

deducidos del PROSIEC, mediante la elaboración de una propuesta de evaluación por competencias paralos alumnos de los sextos y séptimos años de Educación Básica General de la Escuela Fiscomisional DON BOSCO, según los criterios propuestos en el PROSIEC.

La puesta en marcha de esta propuesta origina problemas que están relacionados con las dificultades de objetividad que al momento presenta la evaluación en la Educación General Básica planteada en el PROSIEC, las mismas que por ahora carecen de estrategias para su operativización. Por lo que el presente trabajo contempla una propuesta de capacitación al personal docente mediante la elaboración y ejecución de talleres de forma continua y oportuna, para así poder introducir las innovaciones educativas que se propondrán.

La defensa de esta propuesta apunta a las nuevas orientaciones de operativización del sistema de evaluación del PROSIEC, para permitir de una mejor maneraevaluar los procesos de enseñanza aprendizaje en la EGB, para alcanzar los objetivos planteados como complemento del Proyecto Inspectorial de Educación Salesiana PIES.

Este trabajo, trata de vincular de una manera más estrecha la formación con las necesidades del entorno ypromover una enseñanza centrada en el estudiante, genera cambios que afectan claramente tanto a las metas de formación como a las metodologías y los sistemas de evaluación. Lo más importante en este proceso es que los parámetros que conciben, concretan y desarrollan el proceso formativo respondan a las necesidades del perfil formativo y que tengan, asimismo, la coherencia y la coordinación necesarias.

La aportación que se presenta trata los diferentes aspectos de la evaluación de competencias y quiere ser un apoyo dirigido a fortalecer ese cambio al que se aspira. Su objetivo es ayudar a los responsables de titulaciones y asignaturas en la planificación y el desarrollo de la evaluación de acuerdo con la filosofía y las prácticas propias de la nueva realidad.

Dentro del marco de la estructura educativa esmeraldeña, esta guía pretende ser una referencia que supere dos problemas:

- 1. No convertirse en normativa; y,
- 2. No ser tan específica que no permita la capacidad de transferencia.

Las instituciones educativas tienen diferentes maneras y niveles de implantación de las propuestas de EBG ecuatoriana; por lo tanto, el documento que se presenta quiere ser una ayuda que cada contexto tendría que poder personalizar y adaptar a la propia titulación y enseñanza.

Por otra parte, recoge ejemplos y una propuesta pedagógica concreta (que no excluye otros posibles diseños y que pretende ser perfectible) que define la visión del grupo, que no es recopilatoria, sino articulada.

La guía se fundamenta tanto en las fuentes teóricas que se han trabajado como en la revisión de diferentes propuestas prácticas que en este momento se están desarrollando y concretando en centros educativos ecuatorianos y también en otros contextos.

La guía es orientativa: proporciona herramientas muy diversas, pero los ejemplos, la contextualización y su desarrollo, es decir, lo que se refiere a la especificidad, se tratan desde realidades diferentes que sirven de referente.

De aquí que el sistema de evaluación es el punto de partida y fin para las innovaciones curriculares que a menudo se proponen, pero que por muchas razones no alcanzan sus objetivos por la falta de una conciencia clara de quienes tienen a cargo este proceso en la enseñanza aprendizaje y, que aún no están conscientes de que todo lo antes dicho va a llevar a lograr un mejoramiento, no solo cuantitativo como meta actual de la educación, sino de tipo cualitativo que es el enfoque del Proyecto Salesiano de Innovación Educativa y Curricular, en los que marchan paralelos el conocimiento y la formación integral de los escolares.

Esta propuesta que está enfocada a construir una Guía de Evaluación por Competencias para el área de Estudios Sociales y los sextos y séptimos años de Educación General Básica para elevar el nivel de desempeño en los estudiantes, se desarrollará metodológicamente a través de los siguientes componentes:

- 1. Tipo de investigación:El plan del trabajo investigativo se orientará a *lo bibliográfico*, porque los textos de diversos autores permitirán establecer de manera adecuada los fundamentos teóricos necesarios que sustentarán la investigación; y, *de campo*, porque se realizarán observaciones para determinar el tipo de evaluación que actualmente se encuentra operando en la institución.
- 2. Métodos: En los capítulos primero y segundo, utilizaremos el deductivo, porque se nos permite tener un diagnóstico y la fundamentación teórica del sistema de evaluación en el área de Estudios Sociales planteado por el PROSIEC; en el tercer capítulo, a través del análisis se conocerá la realidad de la institución y la aplicación y operatividad estratégica que la evaluación tiene de acuerdo con los criterios del PROSIEC.
- **3.** Técnica: Se utilizó*la observación*, que sirvió como punto de referencia para comprender la realidad institucional y contrastar con los elementos que se incluirán en la evaluación de la propuesta constituida por tres capítulos:

El capítulo I.- Se refiere al "Diagnóstico del sistema de evaluación en el área de estudios sociales" del proyecto.

El capítulo II.- Trata acerca de los "Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias"

El capítulo III.- En este capítulo se analiza "La Evaluación por competencias de acuerdo con los criterios del PROSIEC", incluyendosus estrategias de operatividad.

Para el desarrollo de esta propuesta se analizó el sistema de evaluación planteado en el PROSIEC, porque es el aspecto de las reformas que muy poco se cumple, ya que carece de técnicas e instrumentos que permitan operativizar el proceso de evaluación en los estudiantes y de esta manera poder obtener resultados que faciliten hacer los cambios en el proceso educativo.

El **objetivo general** es: "Construir una propuesta de Evaluación por Competencias del área de Estudios Sociales para el sexto y séptimo año de Educación General Básica de la escuela Don Bosco de la ciudad de Esmeraldas de acuerdo con el enfoque del PROSIEC para elevar el nivel de desempeño en los aprendientes".

### Los **objetivos específicos** son:

- ♦ Diagnosticar el sistema de evaluación que se aplica en el área de Estudios Sociales en la escuela Don Bosco, en los sextos y séptimos años de la Educación General Básica.
- Ofrecer los fundamentos teóricos de la evaluación por competencias deducidos del PROSIEC.
- ♦ Elaborar una propuesta de evaluación por competencias paralos alumnos de los sextos y séptimos años de Educación Básica General de la Escuela Fiscomisional DON BOSCO, según los criterios propuestos en el PROSIEC.

De esta manera, el contenido aquí estructurado trata de reproducir el proceso lógico de formación por competencias y renuncia a presentar la evaluación de manera aislada y sin referentes. Por un lado, pretendemos disminuir, de esta manera, el nivel de angustia del profesorado, que puede ver cómo las nuevas propuestas conectan con algunas de las consideraciones que ya tenían en cuenta cuando enseñaban. Y, por el otro, refuerza la idea de la relación entre el diseño formativo y la evaluación, insistiendo en el carácter de totalidad y aplicabilidad que deben tener tanto el diseño de formación como la evaluación del mismo. De hecho, se considera un error estructurar los currículos en largas listas de competencias, que se suelen traducir en procesos de evaluación muy concretos y aislados; en la evaluación de competencias se trata más bien de analizar la capacidad de la persona formada para dar respuestas globales y diferentes según las diversas situaciones profesionales que se le planteen

Además considera a la educación como una práctica social y a la evaluación como uno de los principales actos que se lleva a cabo en las instituciones educativas salesianas. Nuestra investigación ha permitido conocer acerca de las técnicas para operativizar el sistema de evaluación para la Educación General Básicaestablecido en el PROSIEC y ponerla en práctica en la escuela Fiscomisional"Don Bosco" de la ciudad de Esmeraldas. Es importante recordar que los salesianos en su paradigma educativo sostienen que las propuestas planteadas en los últimos años han pretendido elevar la calidad de la educación con calidez y amor.

De todos modos, habrá satisfacción si esta guía sirve para facilitar la tarea que quieran emprender grupos de profesores y profesoras y responsables de instituciones educativas para elaborar y poner en práctica los nuevos planteamientos sobre la evaluación de competencias, con lo que se reforzará su orientación hacia el estudiante y su vinculación con la realidad profesional. A ellos, les agradecemos de antemano las sugerencias y las críticas constructivas que nos quieran hacer llegar.

### **CAPÍTULO I**

## 1. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DEL ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES

Para abordar la temática correspondiente a este primer capítulo se hace necesario tener presente algunas definiciones teóricas en cuyas aproximaciones encontraremos fundamentos necesarios para analizar y comprender el diagnóstico del sistema de evaluación en el área de Estudios Sociales.

#### 1.1 DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN.

En realidad todos tenemos alguna idea sobre evaluación, quizá aproximada, pero profesores y alumnos sabemos que en la escuela debemos evaluar y también ser evaluados.

Son diversas las definiciones esbozadas por diferentes especialistas en función del marco psicológico, socioeducativo, teoría del aprendizaje etc., que se adopte, además de otros elementos para expresar el concepto de evaluación.

Mariana Mira e Isabel Solé (1997, p. 45-46) consideran la evaluación como "...una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona que emitan un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo...". Afirman que "...en este contexto, la evaluación educativa, ya se dirija al sistema en su conjunto, ya se dirija a cualquiera de sus componentes, responde siempre a una finalidad, la cual, la mayoría de las veces, implica tomar una serie de decisiones respecto del objeto evaluado. Las finalidad de la evaluación es un aspecto crucial de ésta, ya que determina en gran parte el tipo de informaciones que se consideran pertinentes para evaluar, los criterios que se toman como punto de referencia, los instrumentos que se utilizan y la ubicación temporal de la actividad evaluativa...".

Cualquiera que sea la definición que se elija respecto de la evaluación, siempre supone una referencia al objeto evaluado y a los criterios que se utilizan como su referente. En el caso de la evaluación educativa, dicho objeto puede ser el sistema en su conjunto, o cualquiera de sus segmentos o componentes.

La evaluación también puede definirse como "Un proceso que permite verificar las diferentes etapas del proceso de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de tomar decisiones que contribuyan a reorientar, mejorar y garantizar la acción educativa". Esta concepción de evaluación contribuye a asegurar el aprendizaje e incentivar la formación y crecimiento personal de los educados.

El profesor Ángel Villarini (1994) en su trabajo sobre evaluación, la enfoca como una actividad evaluativa, investigativa del docente, concebida de este modo, desde los inicios de la reflexión y sistematización de la evaluación del aprendizaje, sirviendo de base para la toma de decisiones educacionales que mejoren la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

*La evaluación*, en un sentido amplio, puede caracterizarse como un proceso que permite emitir un juicio de valor en función de ciertos criterios previamente establecidos. La evaluación resulta así, un proceso de comparación entre un conjunto de informaciones referentes al objeto observado y ciertos principios o referentes enunciados con anterioridad. Además, la evaluación del sistema educativo ecuatoriano, señala que la evaluación es de carácter social, participativo, procesual y holística.

De la definición anterior podemos hacer los siguientes comentarios:

La información se puede recoger de diferentes maneras, mediante la aplicación de instrumentos, observando las reacciones de los alumnos o por medio de conversaciones informales. Debemos aprovechar cualquier indicio para darnos cuenta de las dificultades que surjan en el proceso de aprendizaje.

La información que se recoja debe comprender diferentes aspectos: cognitivos, afectivos, axiológicos, etc., y se referirá tanto a los logros como al proceso de aprendizaje.

La reflexión sobre los resultados de evaluación implica poner en tela de juicio lo realizado para determinar si en efecto vamos por buen camino o no. Nos preguntamos si los alumnos están desarrollando sus capacidades de acuerdo con sus posibilidades o quizá están por debajo de su nivel de rendimiento. Buscamos las causas de los desempeños deficientes y también de los progresos.

## 1.2. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN.

La intencionalidad del Diseño Curricular de Educación Básica General es que los estudiantes desarrollen al máximo sus capacidades intelectivas y los valores éticos, que procuren la formación integral de la persona. Las capacidades se desarrollan en forma articulada con los conocimientos, que se adquieren a partir de los contenidos básicos. Los valores se manifiestan mediante determinadas actitudes. En este sentido, el objeto de evaluación en la educación básica general (Ver Gráfico Nº 1), son las capacidades y las actitudes. Ambas constituyen las unidades de recojo y análisis de información y de comunicación de los resultados de evaluación.

CAPACIDADES

Unidades de recojo y análisis de información y de comunicación de resultados

GRÁFICO Nº 1

Fuente: Investigación documental Elaboración: Betty Verduga

#### 1.2.1 LAS CAPACIDADES.

En el Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria se define a las capacidades como potencialidades inherentes a la persona y que ésta puede desarrollar a lo largo de toda su vida. Ellas se cimentan en la interrelación de procesos cognitivos, socio-afectivos y motores. Las capacidades son: fundamentales, de área y específicas.

#### 1.2.1.1 Capacidades fundamentales.

Constituyen las grandes intencionalidades del currículo y se caracterizan por su alto grado de complejidad. Son las siguientes: *pensamiento creativo, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones*. La capacidad comunicativa constituye el elemento articulador y hace posible el desarrollo de las capacidades anteriores.

#### a. Pensamiento creativo.

Capacidad para encontrar y proponer formas originales de actuación, superando las rutas conocidas o los cánones preestablecidos.

#### b. Pensamiento crítico.

Capacidad para actuar y conducirse en forma reflexiva, elaborando conclusiones propias y en forma argumentativa.

#### c. Solución de problemas.

Capacidad para encontrar respuestas alternativas pertinentes y oportunas ante las situaciones difíciles o de conflicto.

#### d. Toma de decisiones.

Capacidad para optar, entre una variedad de alternativas, por la más coherente, conveniente y oportuna, discriminando los riesgos e implicancias de dicha opción.

Las capacidades fundamentales se desarrollan con mayor o menor intensidad en todas las áreas curriculares, a partir de las capacidades específicas y las capacidades de área.

Para el efecto se deberá tomar en cuenta los rasgos que caracterizan a las capacidades fundamentales. Cada rasgo está asociado con determinadas capacidades específicas, como se muestra en el cuadro siguiente:

CUADRO Nº 1
RELACIÓN ENTRE CAPACIDADES ESPECÍFICAS Y LOS RASGOS QUE
CARACTERIZAN CADA CAPACIDAD FUNDAMENTAL

| CAPACIDADES    |                                       |   |  |  |
|----------------|---------------------------------------|---|--|--|
| FUNDAMENTALES  | RASGOS <sup>1</sup>                   | CAPACIDADES ESPECÍFICAS   |  |  |
| TONDINIENTILES |                                       |   |  |  |
|                |                                       | Produce, sintetiza, construye, diseña, elabora,   |  |  |
|                |                                       | genera  |  |  |
|                | Intuición                             | Intuye, percibe, anticipa, predice, interpreta,   |  |  |
|                |                                       | observa   |  |  |
|                | Fluidez imaginativa                   | Imagina, inventa, reproduce, diagrama,  |  |  |
|                |                                       | recrea  |  |  |
| PENSAMIENTO    | Fluidez asociativa                    | Conecta, asocia, relaciona, discrimina,   |  |  |
| CREATIVO       |                                       | selecciona  |  |  |
|                | Fluidez analógica                     | Relaciona, reproduce, descubre, integra   |  |  |
|                | Profundidad de pensamiento            | Explora, abstrae, infiere, investiga  |  |  |
|                | Fluidez verbal                        | Comunica, elabora   |  |  |
|                | Fluidez figurativa                    | Extrapola, representa  Contextualiza  |  |  |
|                | Flexibilidad adaptativa               |   |  |  |
|                | Sensibilidad a los problemas          | Identifica, interpreta  |  |  |
|                | Análisis y síntesis de la información | Percibe, discrimina, compara, contrasta,  |  |  |
|                |                                       | formula descubre, reconstruye   |  |  |
|                | Interpretación de la información      | Organiza, distingue, selecciona, ordena,  |  |  |
| PENSAMIENTO    |                                       | secuencia, categoriza, clasifica  |  |  |
| CRÍTICO        | Exposición de razones                 | Reflexiona, juzga, infiere, opina, sistematiza  |  |  |
|                | Valoración apreciativa                | Plantea, demuestra, infiere, corrobora, resume,   |  |  |
|                |                                       | generaliza, argumenta   |  |  |
|                | Autorregulación                       | Autoevalúa, retroalimenta, sistematiza  |  |  |
|                | Visión prospectiva                    | Anticipa, predice, imagina, intuye  |  |  |
| TOMA DE        | Actuación autónoma                    | Asume, discrepa, elige  Reflexiona, analiza, jerarquiza, prioriza  Juzga, enjuicia, revisa, utiliza, aplica, evalúa |  |  |
| DECISIONES     | Discriminación selectiva              |   |  |  |
|                | Actuación asertiva                    |   |  |  |

.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Rasgo hace referencia a las características de la capacidad fundamental. No es otra categoría curricular. Se menciona estos rasgos (puede haber otros) porque orientan la labor del docente y nos dicen qué aspectos de la capacidad fundamental pretendemos enfatizar.

|             | Agudeza perceptiva          | Identifica, descubre, observa                                |  |
|-------------|-----------------------------|--|--|
|             | Reflexión lógica            | Analiza, deduce, infiere, formula                            |  |
|             | Actuación adaptativa        | Juzga, enjuicia, revisa, evalúa, utiliza, aplica             |  |
| SOLUCIÓN DE | Discriminación selectiva    | Clasifica, selecciona, compara, jerarquiza                   |  |
| PROBLEMAS   | Visión prospectiva          | Anticipa, predice, imagina, intuye                           |  |
| TROBLEMAS   | Pensamiento estratégico     | Extrapola, planifica, diseña, experimenta, organiza, elabora |  |
|             | Flexibilidad de pensamiento | Explora, adecúa, adapta, interpreta                          |  |
|             | Autonomía                   | Asume, discrepa  |  |

Fuente: Investigación documental Elaboración: Betty Verduga

En la programación de aula los docentes, al formular los aprendizajes esperados y seleccionar las estrategias, tendrán cuidado en desarrollar los rasgos de cada una de las capacidades fundamentales. De acuerdo con la naturaleza de la actividad programada el énfasis estará puesto en una u otra capacidad fundamental.

Las capacidades fundamentales son un referente para el control de la calidad del servicio educativo que ofrece el sistema. Las instituciones educativas, por iniciativa propia, pueden aplicar instrumentos ad hoc para evaluar las capacidades fundamentales con el fin de controlar la calidad del servicio que ofrece la institución.

#### 1.2.1.2 Capacidades de área.

Son aquellas que tienen una relativa complejidad en relación con las capacidades fundamentales. Las capacidades de área sintetizan los propósitos de cada área curricular. Por ejemplo, el área de Estudios Sociales, tiene como objetivo ofrecer a los estudiantes una visión general de la sociedad donde viven; su ubicación y desarrollo en el espacio; su origen y evolución histórica; su papel en el marco de la Geografía y la Historia del mundo.

Las capacidades de área, en su conjunto y de manera conectiva, posibilitan el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades fundamentales, en las cuales se encuentran subsumidas.

Las capacidades identificadas en el área de Ciencias Sociales son:

CUADRO Nº 2 IDENTIFICACIÓN DE LAS CAPACIDADES DEL ÁREA

| ÁREA              | CAPACIDADES DEL ÁREA                  |
|-------------------|---------------------------------------|
|                   | Manejo de la información.             |
| CIENCIAS SOCIALES | Ubicación espacio-temporal.           |
| CIENCIAS SOCIALES | Representación en la línea de tiempo. |
|                   | Elaboración de Juicio crítico.        |

**Fuente**: Investigación documental **Elaboración**: Betty Verduga

Las capacidades de área constituyen las unidades de recojo y análisis de la información y comunicación de los resultados de la evaluación. Esto quiere decir que en cada período y al finalizar el año los estudiantes tendrán una valoración por cada una de las capacidades de área.

#### 1.2.1.3 Capacidades específicas.

Son aquellas de menor complejidad y que operativizan a las capacidades de área. En la evaluación las capacidades específicas son de gran utilidad, pues al ser articuladas con los contenidos básicos dan origen a los indicadores de evaluación.

Ejemplo de capacidades específicas (Ver cuadro Nº 3): *En Ciencias Sociales*:

## CUADRO Nº 3

| CAPACIDAD DE ÁREA                                     | CAPACIDADES ESPECÍFICAS        |
|---|--------------------------------|
|   | - Identifica.                  |
|   | - Discrimina.                  |
| Manaja da información                                 | - Analiza.                     |
| Manejo de información.  Comprensión espacio-temporal. | - Selecciona.                  |
|   | - Organiza.                    |
|   | - Infiere.                     |
|   | - Identifica.                  |
|   | - Analiza.                     |
|   | - Interpreta.                  |
| Comprension espacio-temporai.                         | - Utiliza.                     |
|   | - Aplica categorías de tiempo. |
|   | - Predice.                     |
|   | - Asocia.                      |
| Representación en la línea de                         | - Define.                      |
| tiempo.   | - Enuncia.                     |
|   | - Ubica.                       |
|   | - Compara.                     |
|   | - Determina.                   |
|   | - Relaciona.                   |
| Juicio crítico  | - Valora.                      |
|   | - Comunica.                    |
|   | - Explica.                     |
|   | - Caracteriza.                 |
|   | - Juzga.                       |
|   | - Concluye.                    |

**Fuente**: Investigación documental **Elaboración**: Betty Verduga

#### 1.2.2 LAS ACTITUDES

Las actitudes son formas de actuar, demostraciones del sentir y del pensar. Responden a los intereses y motivaciones, y reflejan la aceptación de normas o recomendaciones. Las actitudes tienen elementos cognitivos, afectivos y conductuales, y son el reflejo de uno o más valores.

Las actitudes se desarrollan de manera transversal en todas las áreas, por lo tanto todos los docentes son responsables de fomentarlas y practicarlas conjuntamente con los alumnos. Se sugiere desarrollar las siguientes actitudes transversales:

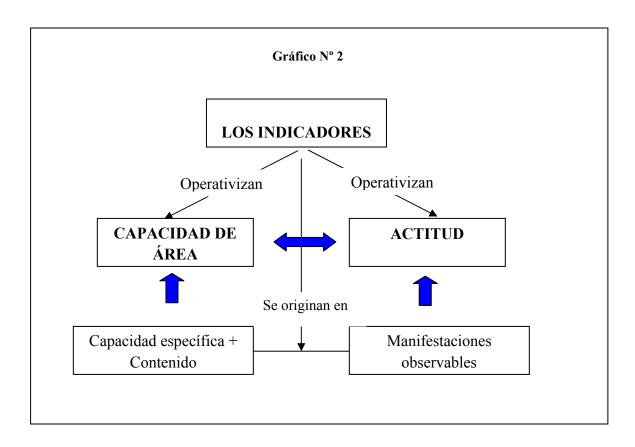
- > Respeto a las normas de convivencia
- > Perseverancia en la tarea
- > Disposición cooperativa y democrática
- Disposición emprendedora
- > Sentido de organización

El desarrollo de actitudes es un proceso lento, por lo que el docente debe ser un observador y registrador vigilante de los comportamientos de los alumnos con la finalidad de reforzarlos si son positivos o de superarlos si son negativos. Acá no tienen sentido los exámenes, basta con que el docente de cada área lleve un registro pertinente de los comportamientos que evidencian los alumnos. Esta información le sirve al tutor para la apreciación final que registrará en la Libreta de Información del alumno

Las instituciones educativas establecen el mecanismo más adecuado para la evaluación de las actitudes, de acuerdo con las orientaciones generales emitidas por el Ministerio de Educación. Se podría considerar algunas alternativas como las siguientes:

- 1. Seleccionar las actitudes en las cuales se pondrá énfasis en un período determinado. Al final del año se habrán desarrollado todas las actitudes.
- 2. Coordinar con los docentes de todas las áreas para que cada uno de ellos, en un período determinado, se encargue de desarrollar y evaluar una actitud, de tal modo que al final del mismo, se hayan atendido todas las actitudes consideradas por la institución educativa. Esta tarea será rotativa, pues en el siguiente período cada docente desarrollará una actitud diferente a la del período anterior.

#### 1.2.3 LOS INDICADORES



Fuente: Guía de Evaluación del Aprendizaje

Elaboración: Betty Verduga

1.2.3.1 Definición de Indicadores.

Los indicadores son enunciados que describen señales o manifestaciones que

evidencian con claridad los aprendizajes de los estudiantes respecto a una capacidad o

actitud.

En el caso de capacidades de área, los indicadores se originan en la articulación entre

las capacidades específicas y los contenidos básicos; mientras que en el caso de las

actitudes, los indicadores son las manifestaciones observables que las evidencian.

1.2.3.2 Estructura de un indicador.

Los indicadores presentan generalmente los siguientes elementos:

a. Una capacidad específica que, generalmente, hace alusión a una operación

mental (discrimina, infiere, etc.).

**b.** Un contenido que hace posible el desarrollo de la capacidad específica.

Responde a la pregunta ¿qué es lo que... (más la capacidad específica). Si el

alumno discrimina, "algo" tiene que discriminar.

**c.** Un producto en el que se evidencia el desarrollo de la capacidad específica.

El producto puede ser el resultado que se obtiene al desarrollar la capacidad

específica (una maqueta, un problema) o también el recurso, cuyo uso es

necesario para desarrollar la capacidad específica (en un texto informativo).

**Ejemplo:** 

**En Estudios Sociales** 

Discrimina las causas y las consecuencias de la independencia en un relato de la época

Capacidad Específica

Contenido

Producto

Especin

11

### 1.2.3.3 Procedimiento para formular indicadores.

#### I. Indicadores de las capacidades de área.

- Seleccionamos la capacidad de área que será motivo de evaluación.
- Seleccionamos las capacidades específicas y los contenidos que se desarrollarán.
- Elaboramos una matriz de doble entrada. En la primera columna se ubican las capacidades específicas y en la fila superior los contenidos.
- Articulamos las capacidades específicas con los contenidos y escribimos el enunciado en la celda de intersección.

Ejemplo: Área de Ciencias Sociales.

Cuadro Nº 4

CAPACIDAD DE ÁREA: Manejo de Información

| Contenidos Capacidades específicas | Gobierno y Estado. Diferencias  | Cultura andina y América<br>prehispánica desde el siglo<br>XV <sup>2</sup>                                  |
|------------------------------------|---|---|
| Infiere - Datos                    | Colige las diferencias entre<br>Gobierno y Estado                     | Deriva las principales características de la cultura andina del siglo XV                                    |
| Discrimina - Información           | <b>Discierne</b> las funciones del Gobierno y del Estado ecuatoriano. | Discrimina las causas y consecuencias de los movimientos sociales de la América prehispánica del siglo XVI. |
| Organiza - Información             | Sistematiza y elabora conclusiones.                                   | Sistematiza la información sobre la cultura andina del siglo XV   |

**Fuente**: Investigación documental **Elaboración**: Betty Verduga

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Los contenidos pueden ser detallados en el proceso de diversificación curricular. Esto permitirá que los indicadores sean formulados con mayor precisión.

#### Actividad de Extensión

- 1. ¿Con qué capacidad fundamental se relacionan los indicadores anteriores?
- 2. ¿Qué rasgos de la capacidad fundamental expresan tales indicadores?

#### II. Matriz de Evaluación

La elaboración de estas matrices es muy ventajosa, pues nos permiten diseñar instrumentos de evaluación válidos y pertinentes. De esta manera garantizamos que haya coherencia entre lo que se programa, lo que se enseña y lo que se evalúa. Además, ejercemos control sobre la información que recogemos, reduciendo la posibilidad de la improvisación y el azar. La matriz de evaluación se elabora independientemente por cada capacidad de área, y se puede emplear diversas taxonomías cognitivas, como las de Presseisen, Feuerstein, D'hainaut, entre otros.

Para tener una matriz completa de evaluación, se le debe agregar el porcentaje y puntaje para cada indicador, de acuerdo con el énfasis que se otorgue a cada capacidad específica.

Tomemos como ejemplo la matriz correspondiente al área de Ciencias Sociales (Capacidad: Manejo de información). El profesor del área ha otorgado mayor énfasis a la capacidad de inferencia, pues le ha otorgado el 50 % del puntaje total. El contenido básico que más apoya al desarrollo de las capacidades es la Cultura Andina y la América Prehispánica desde el siglo XV (60 % del calificativo). Recordemos que el puntaje total es 20, lo que equivale al 100 %.

El puntaje asignado a cada capacidad da una idea del número de ítems que se planteará para cada una de ellas. Por ejemplo, para la capacidad de discriminación se ha generado dos ítems cuyo valor es de tres puntos para cada uno (el número entre paréntesis en la celda respectiva indica el puntaje asignado al ítem). Igual se ha procedido para el caso de la capacidad de inferencia.

En la matriz se ha mantenido los indicadores formulados únicamente por cuestiones didácticas. Si el docente considera necesario puede ubicar los indicadores fuera de la matriz para hacerla más manejable.

Los indicadores pueden generar más de un ítem. No hay una correspondencia uno a uno entre ellos. Cuando el docente plantee más de un reactivo o pregunta para un indicador es importante que no pierda de vista el puntaje global que se le ha asignado, de tal modo que no se desvirtúe la valoración.

Observemos la matriz de evaluación correspondiente al área de Ciencias Sociales (Capacidad de área: Manejo de Información)

Cuadro N° 5

Matriz de evaluación correspondiente al área de Ciencias Sociales

(Capacidad de área: Manejo de Información)

| Contenidos básicos  Capacidades Específicas | Gobierno y Estado.<br>Diferencias                                | Cultura andina y<br>América prehispánica<br>desde el siglo XV  | PUNTAJE | %     |
|---|--|--|---------|-------|
| Discrimina<br>Información                   | Discrimina las funciones del Gobierno y del Estado peruanos.     | Discrimina las causas y consecuencias de los movimientos sociales de la América prehispánica del siglo XVI.  1 (3) | 6       | 30 %  |
| Infiere<br>Datos                            | Infiere las<br>diferencias entre<br>Gobierno y Estado.<br>1 (5)  | Infiere las principales características de la cultura andina del siglo XV. 1 (5)                                   | 10      | 50 %  |
| Organiza<br>Información                     | Organiza información sobre la cultura andina del siglo XV. 1 (4) |  | 4       | 20 %  |
| PUNTAJE                                     | 8  | 12   | 20      | 100 % |
| PORCENTAJE                                  | 40 %   | 60 %   | 100 %   |       |

**Fuente**: Investigación documental **Elaboración**: Betty Verduga

Si los indicadores se ubican fuera de la matriz, ésta quedaría así:

Cuadro Nº 6

Matriz de evaluación correspondiente al área de Ciencias Sociales
(Sin los indicadores)

| Contenidos básicos  Capacidades Específicas | Gobierno y Estado.<br>Diferencias | Cultura andina y<br>América prehispánica<br>desde el siglo XV | PUNTAJE | %     |
|---|-----------------------------------|---|---------|-------|
| Discrimina - Información                    | 1 (3)                             | 1 (3)   | 6       | 30 %  |
| Infiere - Datos                             | 1 (5)                             | 1 (5)   | 10      | 50 %  |
| Organiza - Información                      |                                   | 1 (4)   | 4       | 20 %  |
| PUNTAJE                                     | 8                                 | 12  | 20      | 100 % |
| PORCENTAJE                                  | 40 %                              | 60 %  | 100 %   |       |

Fuente: Investigación documental Elaboración: Betty Verduga

## III. Indicadores de las actitudes.

- Seleccionamos la actitud que será motivo de evaluación.
- Identificamos las manifestaciones observables que caracterizan tal actitud.
- Las manifestaciones observables constituyen los indicadores de las actitudes.

## Cuadro Nº 7 INDICADORES DE LAS ACTITUDES

| ACTITUD                                | INDICADORES <sup>3</sup>   |  |
|--|--|--|
| Respeto a las normas c                 | <ul> <li>✓ Cumple con los horarios acordados.</li> <li>✓ Presenta oportunamente sus tareas.</li> <li>✓ Cuida los espacios de uso común.</li> <li>✓ Participa en la formulación de normas de convivencia.</li> </ul>  |  |
|  | <ul> <li>✓ Pide la palabra para expresar sus ideas.</li> <li>✓ Participa en la conservación de la higiene en el aula.</li> <li>✓ Cuida la propiedad ajena.</li> </ul>  |  |
| Perseverancia en la tarea.             | <ul> <li>✓ Muestra firmeza en el cumplimiento de sus propósitos.</li> <li>✓ Culmina las tareas emprendidas.</li> <li>✓ Muestra constancia en el trabajo que realiza.</li> <li>✓ Aprovecha los errores para mejorar su trabajo.</li> <li>✓ Reacciona positivamente ante los obstáculos</li> </ul>   |  |
| Disposición emprendedora.              | <ul> <li>✓ Toma decisiones en forma autónoma.</li> <li>✓ Lidera al grupo en el cumplimiento de sus actividades.</li> <li>✓ Toma la iniciativa cuando realiza las tareas encomendadas al equipo.</li> <li>✓ Plantea propuestas para solucionar problemas.</li> <li>✓ Demuestra confianza en sus propias capacidades.</li> <li>✓ Busca soluciones a los problemas que le presentan.</li> <li>✓ Promueve actividades en beneficio del grupo.</li> </ul> |  |
| Disposición cooperativa y democrática. | <ul> <li>✓ Comparte sus pertenencias con los demás.</li> <li>✓ Muestra disposición para trabajar en equipo.</li> <li>✓ Plantea sugerencias para lograr metas comunes.</li> <li>✓ Respeta los acuerdos de la mayoría.</li> <li>✓ Respeta las diferencias individuales.</li> <li>✓ Colabora con sus compañeros para resolver problemas</li> </ul>  |  |

-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup>Estos ejemplos se presentan únicamente como referencia. Las instituciones educativas pueden formular otros indicadores.

|                          |   | comunes.  |
|--------------------------|---|---|
|                          | ✓ | Respeta los puntos de vista diferentes.           |
|                          | ✓ | Planifica sus actividades diarias.                |
|                          | ✓ | Presenta sus tareas en forma ordenada.            |
|                          | ✓ | Cumple con las actividades que planifica.         |
|                          | ✓ | Ubica cada cosa en su lugar.                      |
| Sentido de organización. | ✓ | Prevé estrategias para alcanzar sus objetivos.    |
|                          | ✓ | Tiene organizado su diario personal.              |
|                          | ✓ | Realiza con orden las tareas encomendadas.        |
|                          | ✓ | Usa con cuidado el espacio y el material escolar. |

Fuente: Guía de Evaluación del Aprendizaje

Elaboración: Betty Verduga

#### 1.3 TIPOS DE EVALUACIÓN

Varias son las clasificaciones que de evaluación se han presentado como parte de los diferentes modelos pedagógicos en la educación ecuatoriana, la que se incluye, atiende a diferentes criterios, lo que motiva a que sean empleados uno u otro en función del propósito de la evaluación que se define en el currículo institucional o modelo pedagógico con el que se identifique la institución, incluso a los impulsores o ejecutores de esta tipología relacionadas con una situación concreta y de acuerdo con los recursos técnicos con los que se cuenta y, finalmente de acuerdo a los destinatarios del informe evaluador.

- **1.3.1 Evaluación Diagnóstica o Inicial.-** Se usa con finalidades pronosticas; informa de las capacidades que un alumno posee al iniciar un curso, un tema, unidad o contenido.
- **1.3.2 Evaluación formativa o continua.-** La evaluación continua interna la realiza el docente a través de la enseñanza-aprendizaje, con carácter de retroalimentación. La externa la realizan sujetos que están involucrados

con el proceso enseñanza-aprendizaje y asumen responsabilidad en el mismo.

**1.3.3 Evaluación sumativa.-** Determina el grado de dominio del aprendizaje en un área para otorgar una calificación o tomar una decisión final.

En síntesis, una buena evaluación debe realizarse en todo momento, como parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y debe utilizar una variedad de técnicas de evaluación las cuales deben estar de acuerdo con las características de los objetivos y propósitos que se persiguen. Esto permitirá diagnosticar a tiempo deficiencias de aprendizajes en los' alumnos y que estos contacten su propia realidad y reevalúen sus metas y aprendizaje.

#### 1.4 EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación está presente en todo el proceso educativo, se mantiene en total dependencia respecto a los demás componentes didácticos y por lo tanto se inscribe en la misma concepción de educación, teoría del aprendizaje y de enseñanza de ésta, formando parte integral del proceso educativo en todas sus etapas y en todos sus aspectos. La evaluación no se limita a la verificación, en un momento dado, del grado en que los alumnos han adquirido los objetivos propuestos, sino que constituye un proceso dinámico, continuo y de diagnóstico, inherente a la educación que rebasa la simple calificación.

#### 1.4.1 Rendimiento Académico.

La aplicación del concepto de evaluación descrito, permite, desde el punto de vista de los estudiantes, señalarles su progreso; destacar e identificar sus problemas o dificultades de aprendizaje, cuando ellos son susceptibles de ser solucionados; determinar medios y oportunidades especiales que les ayuden a superarlas, es decir, permite garantizar el aprendizaje efectivo y eficiente de los alumnos. Desde el punto de vista del docente, la evaluación permite identificar posibles causas del rendimiento

inadecuado de los alumnos que tengan relación con su función de docente, ya sea con respecto a los propósitos u objetivos de aprendizaje que han sido propuestos a los métodos de enseñanza empleados; a las actividades u oportunidades de aprendizaje que ha brindado a los programas de la asignatura; a las formas, criterios y pautas de evaluación; al tipo y tiempo destinado a la ejercitación., lo cual permite y facilita una auto evaluación por parte del profesor.

Por último, desde el punto de vista de los demás aspectos del proceso educativo, la aplicación del concepto moderno de evaluación facilita planificar, orientar, detectar dificultades o problemas, buscar soluciones adecuadas y en general, mejorar todos aquellos aspectos que contribuyan a facilitar y enriquecer el proceso educativo mismo.

El campo que comprende la evaluación es amplio, por lo que es necesario evaluar también la situación que ha condicionado o dado origen al proceso educativo y los medios que se han usado para desarrollar dicho proceso, finalmente, se debe evaluar la evaluación misma, con el objeto de determinar si el panorama que ella ha proporcionado es válido o ha sido distorsionado por el empleo de criterios, de pautas o de instrumentos inadecuados.

La evaluación se expresa en tres dimensiones: diagnóstica, formativa y sumativa, como proceso único, estas tres formas no se producen de manera aislada, sino que se aplican a través de todo el proceso.

#### 1.4.2 Características Generales de la Evaluación Educativa.

Dentro de las características más importantes de la evaluación, podemos citar que es: integral, sistemática, continua, acumulativa, científica y cooperativa.

1. **Es integral**, porque se ocupa de todas las manifestaciones de la personalidad del alumno; y atiende y da significación a todos los factores,

tanto internos como externos, que condicionan la personalidad del educando y determinan el rendimiento educativo.

- 2. **Es sistemática**, porque el proceso no se cumple improvisadamente, sino que responde a un plan previamente elaborado. Forma parte inseparable e importante del proceso de la educación y por tanto, participa de todas sus actividades.
- 3. **Es continua**, porque su acción se integra permanentemente al quehacer educativo. Se extiende sin interrupción a lo largo de todo el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- 4. **Es acumulativa,** porque requiere el registro de todas las observaciones que se realicen. Implica que las observaciones más significativas de las actuaciones del alumno sean valoradas en el momento de otorgar una calificación.
- 5. **Es científica,** porque requiere del uso de técnicas, métodos y procedimientos debidamente garantizados como confiables y válidos, por lo que se supone que se ha experimentado debidamente con ellos. También es científica porque se vale de métodos estadísticos.
- 6. **Es cooperativa,** porque el alumno y la comunidad que lo rodea no pueden ser ajenos al propósito esencial. Las calificaciones y observaciones deben ser revisadas y analizadas por todos los que intervengan en el proceso educativo.

Hace participar de ella a todos los que, de una forma u otra, se interesan por el fin de la educación. Por último debemos resaltar que la evaluación hace uso de la **Heteroevaluación** realizada por los maestros y directivos en los momentos procedentes, así como la autoevaluación, elemento importante a través del cual el estudiante analiza su propia situación, unida a la coevaluación donde todos los

educandos democráticamente y con honestidad ponderaran cooperativamente sus propios resultados.

La Metaevaluación es otro concepto a tomarse en cuenta, la misma concibe a la evaluación como un proceso de investigación.

#### 1.4.3 Técnicas e Instrumentos de Evaluación.

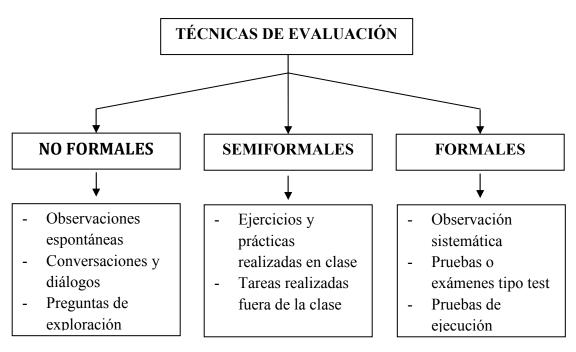
La selección y empleo de estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación deben ser coherentes con las concepciones y característica de la acción educativa. Las técnicas e instrumentos de evaluación deben utilizarse en el momento más adecuado para el alumno.

Una vez que se ha identificado el objeto de evaluación: las capacidades y actitudes, y se han formulado los indicadores que evidencien el aprendizaje de ambas, lo que resta es seleccionar las técnicas y los instrumentos más adecuados para recoger la información.

Las técnicas e instrumentos de evaluación tienen que ser pertinentes con las capacidades y actitudes que se pretenda evaluar. La naturaleza de cada una de ellas presenta ciertas exigencias que no pueden ser satisfechas por cualquier instrumento de evaluación. Por ejemplo, sería absurdo tratar de evaluar la Expresión Oral mediante una prueba escrita o la Indagación y la Experimentación a través de una prueba oral.

#### I. Técnicas de Evaluación

Gráfico Nº 3



**Fuente**: Investigación documental **Elaboración**: Betty Verduga

Entendemos a la técnica de evaluación como un conjunto de acciones o procedimientos que conducen a la obtención de información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Las técnicas de evaluación pueden ser no formales, semiformales y formales (DÍAZ BARRIGA Y HERNÁNDEZ ROJAS: 1999)<sup>4</sup>

1. Técnicas no formales. Su práctica es muy común en el aula y suelen confundirse con acciones didácticas, pues no requieren mayor preparación. Su aplicación es muy breve y sencilla y se realizan durante toda la clase sin que los alumnos sientan que están siendo evaluados.

-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> DÍAZ Barriga – HERNÁNDEZ Rojas (1999). Procesos de Evaluación. Página 44.

Se realiza a través de observaciones espontáneas sobre las intervenciones de los alumnos, cómo hablan, la seguridad con que expresan sus opiniones, sus vacilaciones, los elementos paralingüísticos (gestos, miradas) que emplean, los silencios, etc.

Los diálogos y la exploración a través de preguntas también son de uso muy frecuente. En este caso debemos cuidar que los interrogantes formulados sean pertinentes, significativos y coherentes con la intención educativa.

**2. Técnicas semiformales**. Son aquellos ejercicios y prácticas que realizan los estudiantes como parte de las actividades de aprendizaje. La aplicación de estas técnicas requieren mayor tiempo para su preparación y exigen respuestas más duraderas. La información que se recoge puede derivar en algunas calificaciones.

Los ejercicios y prácticas comprendidas en este tipo de técnicas se pueden realizar durante la clase o fuera de ella. En el primer caso, se debe garantizar la participación de todos o de la mayoría de los estudiantes. Durante el desarrollo de las actividades se debe brindar realimentación permanente, señalando rutas claras para corregir las deficiencias antes que consignar únicamente los errores.

En el caso de ejercicios realizados fuera de la clase se debe garantizar que hayan sido los alumnos quienes realmente hicieron la tarea. En todo caso, hay la necesidad de retomar la actividad en la siguiente clase para que no sea apreciada en forma aislada o descontextualizada. Esto permitirá corroborar el esfuerzo que hizo el estudiante, además de corregir en forma conjunta los errores y superar los aciertos.

**3. Técnicas formales.** Son aquellas que se realizan al finalizar una unidad o período determinado. Su planificación y elaboración es mucho más sofisticada, pues la información que se recoge deriva en las valoraciones sobre el aprendizaje de los

estudiantes. La aplicación de estas técnicas demanda más cuidado que en el caso de las demás. Incluso se establecen determinadas reglas sobre la forma en que se ha de conducir el estudiante.

Son propias de las técnicas formales, la observación sistemática, las pruebas o exámenes tipo test y las pruebas de ejecución.

#### II. Instrumentos de evaluación.

Es el soporte físico que se emplea para recoger información sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes. Todo instrumento provoca o estimula la presencia o manifestación de lo que se pretende evaluar. Contiene un conjunto estructurado de ítems los cuales posibilitan la obtención de la información deseada.

En el proceso de evaluación utilizamos distintas técnicas para obtener información, y éstas necesitan de un instrumento que permita recoger los datos de manera confiable. Por ejemplo, la observación sistemática es una técnica que necesita obligadamente de un instrumento que permita recoger los datos deseados en forma organizada, dicho instrumento será por ejemplo una la lista de cotejo.

Los instrumentos de evaluación deben ser válidos y confiables: Son válidos cuando el instrumento se refiere realmente a la variable que pretende medir: en nuestro caso, capacidades y actitudes. Son confiables en la medida que la aplicación repetida del instrumento al mismo sujeto, bajo situaciones similares, produce iguales resultados en diferentes situaciones (HERNÁNDEZ, 1997). En el cuadro siguiente se presenta algunas técnicas con sus respectivos instrumentos de evaluación:

#### Cuadro Nº 8

#### TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- Observación Sistemática
  - ✓ Lista de cotejo
  - ✓ Registro anecdótico
  - ✓ Escala de actitudes
- Situaciones Orales de Evaluación
  - ✓ Exposición
  - ✓ Diálogo
  - ✓ Debate
  - ✓ Exámenes orales
- Ejercicios Prácticos
  - ✓ Mapa conceptual
  - ✓ Mapa mental
  - ✓ Red semántica
  - ✓ Análisis de casos
  - ✓ Proyectos
  - ✓ Diario
  - ✓ Portafolio
  - ✓ Ensayo
- Pruebas Escritas
  - ✓ Pruebas de Desarrollo
    - Examen Temático
    - Ejercicio Interpretativo
  - ✓ Pruebas Objetivas
    - De respuesta alternativa
    - De correspondencia
    - De selección múltiple
    - De ordenamiento

Fuente: Investigación documental Elaboración: Betty Verduga

#### A. Observación Sistemática.

La observación es una técnica que una persona realiza al examinar atentamente un hecho, un objeto o lo realizado por otro sujeto. En la práctica educativa, la observación es uno de los recursos más ricos con que cuenta el docente para evaluar y

recoger información sobre las capacidades y actitudes de los estudiantes, ya sea de manera grupal o personal, dentro o fuera del aula.

Algunos instrumentos propios de esta técnica son las listas de cotejo, los registros anecdóticos y las escalas de actitudes.

#### a. Las listas de cotejo.

Instrumento que permite estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en las actividades o productos realizados por los alumnos. Se puede emplear tanto para la evaluación de actitudes como de capacidades.

La lista de cotejo consta de dos partes esenciales, la primera especifica la conductas o aspectos que se va a registrar mediante la observación, y la otra parte consta de diferentes categorías que se toman como referentes para evaluar cada uno de los aspectos o conductas.

Ejemplo de lista de cotejo para evaluar el Respeto a las normas de convivencia:

Cuadro Nº 9

| Indicadores                        | Siempre | A veces | Nunca |
|------------------------------------|---------|---------|-------|
| Cumple con los horarios            |         |         |       |
| acordados.                         |         |         |       |
| Cuida el espacio de uso común.     |         |         |       |
| Pide la palabra para expresar sus  |         |         |       |
| ideas.                             |         |         |       |
| Respeta el turno de participación. |         |         |       |
| Participa en la formulación de     |         |         |       |
| normas de convivencia.             |         |         |       |
| Respeta la propiedad ajena.        |         |         |       |

Fuente: Investigación documental Elaboración: Betty Verduga.

#### b. Registro Anecdótico.

Es un instrumento que nos permite recoger los comportamientos espontáneos del alumno durante un periodo determinado. Este registro resulta útil como información cualitativa al momento de integrar datos para emitir juicios de valor. Los datos recogidos pueden ayudar a encontrar la clave de un problema o las razones por las cuales un alumno actúa en forma determinada.

#### Ejemplo de Registro Anecdótico:

#### Registro Anecdótico

**Alumno:** Erick Estupiñán Arce.

Fecha: 07/04/11

Lugar: Salón de 7to A, clases de Escuela "Don Bosco"

Duración de observación: 30 min.

Observador: Betty Verduga

Erick estuvo muy retraído en la clase de hoy, además evitó la compañía de sus amigos, lo cual resulta raro porque generalmente es muy sociable y conversador.

Cuando planteamos la posibilidad de trabajar en grupo mostró su rechazo abiertamente y hasta resultó agresivo con su mejor amigo, Jorge, cuando leímos los nombres de los integrantes.

Luego del altercado se quedó en silencio y mantuvo el orden aunque permaneció indiferente y poco participativo.

#### Registro Anecdótico

Alumno: Erick Estupiñán Arce.

Fecha: 08/04/11

Lugar: Bar de la escuela "Don Bosco"

Duración de observación: 15 min

Observador: Betty Verduga

En el bar, Erick se mostró agresivo con los encargados del bar, quejándose de la comida y de la lentitud del servicio.

Se mostraba intranquilo al momento de comer y el movimiento de sus piernas denotaba ansiedad.

Dejó la comida a medias.

Siempre se mantuvo alejado de todo el grupo y fue uno de los primeros en retirarse.

En este caso, he podido registrar una serie de conductas que no eran comunes en Erick, y que se han mantenido en dos días. Esta información nos permite realizar una exploración más profunda sobre determinado asunto para determinar posibles causas en el cambio de conducta de los alumnos, sobre todo si se repiten sólo en esos espacios y con las mismas personas.

#### c. Escala de actitudes.

Instrumentos que permiten establecer estimaciones cualitativas dentro de un continuo sobre los comportamientos, puntos de vista o apreciaciones que realizan los estudiantes.

Las estimaciones se ubican entre dos polos: uno negativo y otro positivo. Ejemplo de una escala de actitudes tipo Likert sobre la apreciación del estudiante respecto al Reglamento de la Institución Educativa (Respeto a las normas de convivencia)

### ESCALA DE ACTITUDES TIPO LIKERT SOBRE EL RESPETO A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA

Con el propósito de desarrollar la toma de conciencia sobre la convivencia escolar y la actitud de involucramiento en las normas de convivencia escolar dentro de la comunidad educativa, los estudiantes se pronunciarán respecto al manual de convivencia.

Con ello, estaríamos desarrollando lo referente a la educación ciudadana, en el área de Estudios Sociales.

Para cada proposición, escriba una X en la columna de la derecha donde mejor exprese su actitud.

| Totalmente de acuerdo    | 1 |
|--------------------------|---|
| De acuerdo               | 2 |
| Indeciso                 | 3 |
| En desacuerdo            | 4 |
| Totalmente en desacuerdo | 5 |

#### Cuadro Nº 10 Escala de Actitudes Tipo LIKERT

| PROPOSICIONES  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El manual de convivencia nos permite conocer las normas        |   |   |   |   |   |
| básicas para el saber actuar a favor de la buena convivencia.  |   |   |   |   |   |
| El manual de convivencias limita mi libertad como estudiante.  |   |   |   |   |   |
| Me siento inseguro desde que comenzó a aplicarse el manual de  |   |   |   |   |   |
| convivencia.   |   |   |   |   |   |
| Estaríamos mejor sin el manual de convivencia.                 |   |   |   |   |   |
| Me agrada que el manual me exija puntualidad en mi asistencia  |   |   |   |   |   |
| a clases y presentación de mis tareas y trabajos.              |   |   |   |   |   |
| El manual garantiza el respeto mutuo entre estudiantes,        |   |   |   |   |   |
| profesores y autoridades                                       |   |   |   |   |   |
| El manual de convivencia nos ayuda a cultivar la               |   |   |   |   |   |
| responsabilidad.   |   |   |   |   |   |
| El manual permite regula los derechos y obligaciones de todos  |   |   |   |   |   |
| los miembros de la comunidad educativa.                        |   |   |   |   |   |
| El manual es un instrumento de opresión hacia los estudiantes. |   |   |   |   |   |
| Me desagrada que el reglamento me imponga lo que debo hacer    |   |   |   |   |   |

Fuente: Guía de Evaluación del Aprendizaje

Elaboración: Betty Verduga

Es importante reconocer que si bien la observación como técnica nos puede proveer una gran cantidad de información, muchas veces será necesario complementar la información recibida con la que puedan brindarnos otras técnicas y/o instrumentos para determinar el nivel de logro de un aprendizaje.

#### B. Situaciones Orales de Evaluación.

En el proceso de aprendizaje y enseñanza el docente y los estudiantes interactúan mayormente en forma oral, ya sea a través de diálogos, formulación de preguntas o debates sobre un tema particular. Esto es muy importante en la medida que permite recoger información sobre el aprendizaje de los estudiantes, en forma espontánea y tan válida como la información que se recoge mediante las técnicas formales.

#### 1) Exposición autónoma.

Es la participación libre y voluntaria del estudiante, en cualquier momento de la clase, para dar a conocer sus puntos de vista respecto a determinados asuntos. Esta técnica permite recoger información sobre la capacidad para argumentar, narrar, describir, hacer comparaciones, etc. Además, permite apreciar las cualidades de la voz, el uso de los recursos no verbales, el respeto por las convenciones de participación, etc.

#### 2) El Diálogo.

Técnica que consiste en un intercambio oral de información sobre un tema determinado. Permite compartir impresiones, opiniones, ideas, valoraciones, etc.

Esta técnica se emplea generalmente en situaciones de evaluación inicial o diagnóstica con la finalidad de conocer las experiencias o conocimientos previos del estudiante. Se realiza en un ambiente que favorezca la comunicación espontánea y que facilite la expresión libre del estudiante, sin inhibiciones o cargas psicológicas negativas. Permite obtener información sobre las capacidades, conocimientos y actitudes de los estudiantes.

#### 3) El Debate

El debate es una técnica que se utiliza para discutir sobre un determinado tema. A diferencia del diálogo, el debate es más estructurado en el sentido de que los alumnos

se deben haber preparado previamente, recogiendo información, analizando diferentes propuestas, planeando estrategias de exposición, etc.

Se recomienda al docente guiar la discusión y observar libremente el comportamiento de los alumnos, tomando nota de los aspectos que le hayan llamado la atención. Esta técnica permite evaluar la capacidad argumentativa, la apertura a nuevas ideas, la participación, el respeto hacia los demás, etc.

#### 4) Las preguntas en clase.

Es una técnica usada para restablecer o mantener la atención, para detenerse en un asunto específico, para despertar la curiosidad o suscitar la reflexión. Cuando las preguntas son planeadas de antemano por el docente y formuladas en forma sistemática a los estudiantes se habla de un examen oral. En todo caso, es necesario tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Si planteamos preguntas para definir, describir, identificar, enumerar, nombrar, seleccionar; básicamente estamos solicitando al alumno que recuerde información.
- Si planteamos preguntas que exijan al alumno analizar, clasificar, comparar, experimentar, agrupar, deducir, organizar, secuenciar y sintetizar estamos deseando obtener un procesamiento más profundo de la información que recibió.
- Si pedimos al alumno que aplique un principio, evalúe, juzgue, pronostique, imagine, generalice, formule hipótesis, etc. pretendemos que vaya más allá del concepto o del principio que ha desarrollado. Pretendemos que utilice dicha relación en una situación reciente o hipotética, que genere un producto propio, que desarrollen su pensamiento crítico y otras capacidades fundamentales.

#### ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN

En el siguiente cuadro, a partir de las capacidades específicas propuestas, y teniendo en cuenta las capacidades del área de Estudios Sociales, plantearé una pregunta que a la vez se relacione con alguna capacidad fundamental. En el cuadro Nº 11, se presenta como ejemplo una pregunta relacionada con la "Obtención y asimilación de la información (capacidad del área) y el juicio crítico (capacidad fundamental)

Cuadro Nº 11 OBTENCIÓN Y ASIMILACIÓN DE LA INFORMACIÓN /JUICIO CRÍTICO

| C '11       |  |
|-------------|--|
| Capacidad   |  |
| específica  | Pregunta   |
| сърсение    |  |
|             | Según el texto, ¿Cuáles son los aportes significativos que nos |
|             | heredaron las Culturas Prehistóricas del Ecuador?              |
| Discriminar |  |
|             |  |
|             |  |
| Analizar    |  |
|             |  |
|             |  |
| Relacionar  |  |
| rencional   |  |
|             |  |
| Sintetizar  |  |
| Sintetizar  |  |
|             |  |
|             |  |
| Elaborar    |  |
|             |  |
|             |  |

**Fuente**: Investigación documental **Elaboración**: Betty Verduga

Si decidimos emplear este tipo de técnica, le sugerimos lo siguiente:

- Las preguntas deben ser claras, breves y con un lenguaje comprensible al estudiante.
- Evitar preguntas que conduzcan a respuestas cerradas.

- Resulta mejor realizar preguntas que exploren el procesamiento de información, el análisis y la síntesis, la inferencia, el juicio crítico.
- Prever el tipo de información que se desea obtener con la evaluación oral.
- Diseñar un instrumento u hoja para registrar la información del alumno.
- Realimentar al estudiante al finalizar la intervención del alumno.

#### C. Ejercicios prácticos.

Conjunto de tareas o actividades que realizan los estudiantes para complementar o reforzar sus aprendizajes. También se realizan como transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas. Estos ejercicios se pueden realizar en las distintas áreas y son un complemento ideal para el desarrollo de las capacidades. Su aplicación es muy ventajosa, pues los estudiantes los realizan como parte de las actividades pedagógicas programadas por el docente, eliminando la carga negativa que se genera debido a una mala concepción de la evaluación. Los ejercicios prácticos pueden ser efectuados de manera individual o grupal.

Este tipo de actividades le permite al docente, luego de revisarlos y corregirlos, valorar y estimar casi en el momento el grado de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de realimentarlos oportunamente.

Entre los ejercicios prácticos que el docente puede emplear mencionaremos a los mapas conceptuales, el análisis de casos, los proyectos, el portafolio, entre otros.

#### 1) Mapa Conceptual

Es la organización y representación de una determinada cantidad de información mediante un diagrama. El mapa conceptual parte de una palabra o concepto central (en una caja, círculo u óvalo), alrededor del cual se organizan 5, 10 o más palabras que se relacionan entre sí. Cada una de éstas se pueden convertir en concepto central y seguir agregando ideas o conceptos asociados a él. Como observamos, a partir de esta técnica

se puede evaluar las representaciones mentales o las imágenes que la persona se forma acerca de un conocimiento.

Es importante señalar que una misma información puede ser representada de distintas maneras -ya que refleja la organización cognitiva individual o grupal- dependiendo de la forma en que los conceptos o conocimientos fueron captados.

Los mapas conceptuales permiten valorar la visión que tienen los estudiantes de la totalidad de un determinado conocimiento o tópico. Además, se puede observar cómo el alumno establece relaciones y formas de organización de la información. Esta técnica nos permite examinar las conexiones de los conceptos y el desarrollo de las ideas, así como la forma de organizar la información.

La evaluación por medio de la elaboración de mapas conceptuales se puede realizar de diversos modos:

- Por iniciativa propia. Los estudiantes eligen los conceptos, ideas a incluir y conectores. Esta técnica se puede ir elaborando durante el desarrollo de una sesión de clase y pedir el mapa producto al final (evaluación formativa).
- Ofrecer a los alumnos una lista con los términos que deben ser incluidos y pedirles que usen solamente dicha información.
- Ofrecer un número de conceptos (por ejemplo 20) y pedir a los alumnos que elijan
   10 para incluir en la elaboración de su mapa.
- Mapas incompletos. El docente elabora un mapa previamente y elimina algunos conceptos para que el alumno los llene.

En cuanto a la evaluación de los mapas conceptuales, se recomienda, en primer lugar, <u>evaluar cualitativamente los mapas conceptuales, guiándose por las siguientes</u> <u>preguntas:</u>

- ¿Están expuestos los conceptos más importantes?
- ¿Las conexiones son aceptables?
- ¿Hay suficiente cantidad de jerarquía y uniones cruzadas?
- ¿Las proposiciones planteadas son significativas?
- ¿Han cambiado los mapas conceptuales a lo largo del curso?

#### *Una evaluación cuantitativa se puede realizar siguiendo criterios como:*

- La mención de una cantidad mínima de términos o conceptos
- Las relaciones correctas (válidas y significativas), de acuerdo a los términos y conceptos utilizados.
- La validez de la jerarquía (o diagrama elaborado)
- La cantidad de cruces y relaciones horizontales y verticales
- El uso de ejemplos.

#### 2) Análisis de casos.

El análisis de casos es una técnica que consiste en la presentación de una situación real (pasada o presente), a partir de la cual los estudiantes tendrán que analizarla y tomar decisiones para llegar a determinadas soluciones. Para que esta técnica cumpla este propósito, el caso presentado deberá contener información relacionada con hechos, lugares, fechas, personajes y situaciones.

La utilización del análisis de casos permite evaluar la forma en que un alumno probablemente se desempeñe ante una situación específica, así como sus temores, valores, la utilización de habilidades de pensamiento, su habilidad para comunicarse,

para justificar, o argumentar, su iniciativa y creatividad, la forma de utilizar los conceptos y, en general, todo lo aprendido en una situación real.

Generalmente, esta técnica requiere de la presentación de un informe escrito por parte del estudiante; Esto también puede ser útil para que el docente evalúe la habilidad para preparar reportes.

Luego de realizar el ejercicio, el docente debe resaltar que hay varias formas de resolver un problema, tal vez algunos parezcan correctos y otros incorrectos, pero más importante que la solución es el proceso de razonamiento utilizado, ya que este proceso nos permite conocer los errores en los que incurrimos cuando intentamos solucionar determinados conflictos.

El análisis de casos se puede realizar siguiendo el siguiente procedimiento.

- Identificación y planteamiento del problema.
- Búsqueda y planteamiento de alternativas de solución.
- Comparación y análisis de las alternativas (contemplando ventajas, desventajas, consecuencias y valores involucrados).
- Elección de la alternativa.
- Justificación de la opción seleccionada (investigación y utilización de teoría).
- Formulación de las recomendaciones.
- Planteamiento de la forma de llevar a cabo la decisión.

#### 3) Proyectos

Conjunto de actividades debidamente planificadas cuyo propósito es atender un problema o necesidad. Generalmente culminan con la obtención de un producto determinado, un bien o un servicio. La ejecución de proyectos permite evaluar

capacidades de las distintas áreas y también actitudes como la perseverancia en la tarea, la disposición emprendedora, el sentido de organización, entre otras. Contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo y la solución de problemas.

Cuadro Nº 12 Ventajas y Desventajas de los Proyectos de Evaluación

| VENTAJAS  | DESVENTAJAS  |
|---|--|
| <ul> <li>Permite combinar los conocimientos y destrezas adquiridos en varias áreas curriculares.</li> <li>Permiten la obtención de una variedad de productos y soluciones.</li> <li>Ofrece a los estudiantes la oportunidad de utilizar sus habilidades y demostrar su creatividad.</li> <li>Es útil para estimular el aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo.</li> <li>Permite realizar la autoevaluación y la coevaluación.</li> </ul> | <ul> <li>Demanda un tiempo prolongado.</li> <li>Puede alentar la deshonestidad académica si la ejecución del proyecto no es monitoreada.</li> <li>Cuando es grupal, la carga de trabajo para todos puede no ser equitativa.</li> </ul> |

**Fuente**: Investigación documental **Elaboración**: Betty Verduga

**Ejemplo:** Ver cuadro Nº 13 donde se detalla el empleo de un proyecto con fines de evaluación:

#### Cuadro Nº 13

#### Proyecto con fines de Evaluación Educativa

**Situación:** A lo largo del bimestre los alumnos deberán diseñar y construir la maqueta del Cinturón de Fuego del Pacífico, en donde se aprecie en especial la estructura interna y externa de un volcán. El día de la presentación grupal, el alumno deberá explicar ante sus compañeros cómo funciona el volcán, la estructura del mismo y el proceso de construcción.

**Instrucciones para el alumno**: Diseñar la maqueta del Cinturón de Fuego del Pacífico. En ella se apreciará a un volcán, sus partes principales y simulará la erupción del volcán. Paralelamente el alumno deberá exponer el proceso de construcción y funcionamiento ante sus compañeros.

En la evaluación se tendrá en cuenta: la calidad de la presentación oral y la calidad de la maqueta.

La presentación oral puede será evaluada en términos de:

- Fluidez en la presentación de las ideas
- Cabal comprensión del funcionamiento de la maqueta.
- Claridad en la explicación.
- Conocimiento de la ubicación y detalles del Cinturón de Fuego del Pacífico.

El producto será evaluado en términos de:

- Economía del diseño
- Forma en que está elaborado y ensamblaje de sus partes
- Estética
- Originalidad

Fuente: Investigación documental Elaboración: Betty Verduga

#### 4) Portafolio

Es una colección de los trabajos que un estudiante ha realizado en un período de su vida académica.<sup>5</sup> El estudiante, con el asesoramiento del docente recopila los trabajos realizados en clase o fuera de ella. Dichos trabajos evidencian sus esfuerzos, sus talentos, sus dificultades, su creatividad, etc. El portafolio permite al estudiante participar en la evaluación de su propio trabajo y al docente elaborar un registro sobre el

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> QUINTANA, J. (2001) "Psicología Educativa". UTA. Pág. 165

progreso del estudiante, al mismo tiempo que le da bases para evaluar la calidad del desempeño en general.

Al emplear la técnica de portafolio hay que recordar lo siguiente:

- Determinar el propósito.
- Seleccionar el contenido y la estructura; es importante la representatividad de las tareas como una muestra válida del desarrollo de las capacidades del área.
- Decidir cómo se va a manejar y conservar el portafolio.
- Establecer cómo se realizará la evaluación, qué aspectos se tomará en cuenta, en cuya decisión también participa el estudiante.

El empleo de esta técnica de evaluación presenta las siguientes ventajas y desventajas:

Cuadro Nº 14

Ventajas y Desventajas al utilizar la Técnica del Portafolio

| VENTAJAS   | DESVENTAJAS   |
|--|---|
| <ul> <li>Promueve la participación del alumno al monitorear y evaluar su propio aprendizaje (autoevaluación).</li> <li>Permite el desarrollo de capacidades creativas, auto-reflexivas, críticas y valorativas.</li> <li>Se pueden adaptar a diversas necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante.</li> <li>La evaluación se realiza sobre trabajos auténticos.</li> <li>Permite una visión más amplia y profunda de lo que el alumno sabe y puede hacer.</li> <li>Permite el seguimiento continuo del aprendizaje del estudiante.</li> <li>El portafolio recoge información sobre los procesos y los productos (resultados) de aprendizaje.</li> <li>Permite evaluación personalizada.</li> </ul> | <ul> <li>Consume tiempo del docente y del alumno.</li> <li>Requiere refinamiento del proceso de evaluación.</li> <li>La generalización de los resultados es limitada.</li> <li>Puede generar deshonestidad por parte del alumno, al estar elaborado fuera del aula, y porque ellos mismos eligen los trabajos que presentarán.</li> </ul> |

Fuente: Investigación documental Elaborado por: Betty Verduga

La organización del portafolio tiene diferentes propósitos, por ejemplo, motivar al alumno, promover el aprendizaje mediante la reflexión y la autoevaluación, evaluar los procesos de pensamiento y escritura. Dependiendo del propósito se definirá lo que deseamos incluir en él.

En un portafolio se puede coleccionar los siguientes trabajos: diarios, comentarios sobre un trabajo, reflexiones personales, asignaciones grupales, monografías, ensayos, ejemplos, ejercicios, fotografías, dibujos, etc. El portafolio debe incluir reflexiones de los propios alumnos y de los docentes y no convertirse únicamente en un legajo de papeles.

#### D. Pruebas o exámenes tipo test.

Esta técnica es la de uso más común en la escuela debido a su relativa sencillez que requiere su elaboración y aplicación, y a la versatilidad para ser aplicada en diversas áreas.

Estas pruebas consisten en plantear al estudiante un conjunto de reactivos para que demuestren el dominio de determinadas capacidades o conocimientos. Generalmente se aplican al finalizar una unidad de aprendizaje para comprobar si los estudiantes lograron los aprendizajes esperados o no.

Como ventajas de las pruebas escritas podemos mencionar las siguientes:

- Pueden ser aplicadas a un gran número de estudiantes a la vez.
- Permiten comparar los resultados obtenidos al elaborar preguntas equitativas para todos.
- Facilitan la concentración del estudiante para la elaboración de sus respuestas, y le brinda la oportunidad de recapitular sobre lo escrito.
- Da oportunidad para corregir las respuestas equivocadas.

Sin embargo, esta técnica también presenta desventajas, como las siguientes:

- Debido a su relativa facilidad de elaboración puede fomentar la improvisación por parte del docente.
- Si no están bien diseñadas pueden referirse únicamente a la repetición memorística de conocimientos.
- Miden a todos los alumnos por igual, sin considerar los estilos y ritmos de aprendizaje.

Los instrumentos más comunes de esta técnica son las pruebas de desarrollo y las pruebas objetivas.

#### 1) Pruebas de Desarrollo.

Son aquellas en las que se solicita, a través de preguntas, el desarrollo por escrito de un discurso que evidencie el desarrollo de determinadas capacidades. Pueden ser de respuesta libre u orientada.

Estas pueden ser cortas o restringidas, o respuesta libre frente a una interrogante o tema específico. Generalmente se emplean cuando se desea evaluar la capacidad de análisis y síntesis, la organización de la información, la consistencia de los argumentos, la inferencia y el juicio crítico.

Las pruebas de desarrollo son útiles, pues fomentan la exposición ordenada y clara, el desarrollo del razonamiento y el pensamiento crítico, así como la discriminación de información relevante y complementaria.

Una de las mayores dificultades de este tipo de pruebas es la calificación, pues pueden verse seriamente afectadas por la subjetividad del docente. Las siguientes sugerencias podrían contrarrestar tales efectos: Precisar en forma clara los aspectos que se tendrán en cuenta en la calificación y comunicarlos al estudiante antes del examen. Por ejemplo: exposición lógica de las ideas, concisión, adecuado uso de los conectores, entre otros.

- Explicitar claramente el tipo de respuesta (corta o de extensión libre).
- Dar pistas sobre lo que se espera que desarrolle el alumno (que explique, que resuma, que presente contraejemplos, etc.)
- Tener paciencia en la corrección y hacerlo respuesta por respuesta para manejar los mismos criterios de calificación.

Este tipo de pruebas se puede utilizar para evaluar la interpretación de cuadros estadísticos, la comprensión lectora, el juicio crítico, la producción de textos, el manejo de información, entre otras capacidades de área.

Cuadro N° 15

Ejemplos de reactivos para evaluar la <u>Ubicación Espacial</u>

| INDICADORES  | REACTIVOS   |  |  |
|--|---|--|--|
| Interpreta los fenómenos sociales y culturales ocurridos en espacios y | Explica los fenómenos sociales, económicos y culturales que definen los períodos histórico- |  |  |
| tiempos diferentes.  | geográfico local nacional. Americana y mundial.   |  |  |
| Precisa su ubicación dentro y fuera                                    | - Dibuja el aula y el lugar que ocupa en el aula.   |  |  |
| del aula de clases.  | - Diseña una escala y especifica su ubicación   |  |  |
|  | en ella.  |  |  |
|  | - Usa símbolos y referencias para representar   |  |  |
|  | su ubicación dentro del aula.   |  |  |
| Determina la ubicación de diversos                                     | - Identifica espacios y lugares.  |  |  |
| lugares, dibujos, objetos en   | - Señala puntos de referencia en cuadrículas,   |  |  |
| espacios determinados.   | croquis, planos, etc.   |  |  |
|  | - Señala lugares, dibujos, objetos.   |  |  |
| Localiza lugares y sitios  | - Identifica el material cartográfico utilizado.  |  |  |
| geográficos en el material   | - Señala los puntos cardinales y colaterales.   |  |  |
| cartográfico.  | - Precisa puntos de referencia.   |  |  |
|  | - Ubica lugares y sitios determinados en base a   |  |  |
|  | los puntos de referencia.   |  |  |

#### **Ubicación Temporal**

| INDICADORES                              | REACTIVOS                                 |
|--|---|
| Identificar las etapas de la historia de | - Diseña la línea de tiempo.              |
| la humanidad.                            | - Identifica los años, siglos, era, etapa |
|  | - Señala en la línea de tiempo.           |
|  | - Relaciona el hecho con la etapa.        |

Fuente: Investigación Documental Elaborado por: Betty Verduga

#### Ubicación espacio-temporal

| INDICADORES                                 | REACTIVOS                                 |
|---|---|
| Utiliza códigos para representar el relieve | Representa en una lámina el relieve de la |
| de su comunidad.                            | comunidad, cantón, provincia, país, etc.  |
|   | empleando códigos diversos.               |

#### 2) Las Pruebas Objetivas

Las pruebas objetivas son el tipo de pruebas escritas formadas por una serie de preguntas que sólo admiten una respuesta correcta y cuya calificación es siempre uniforme y precisa para todos los alumnos evaluados.

Son las de uso más común en la escuela debido a su facilidad de calificación y a la creencia de que eliminan toda posibilidad de subjetivismo. Sin embargo, su uso no es tan recomendable cuando se trata de evaluar los niveles altos del pensamiento. En una propuesta curricular, cuyo propósito central es el desarrollo de capacidades, se debe generar otras posibilidades de evaluación y no reducir su propuesta sólo a una evaluación repetitiva de conocimientos.

Cuando en un área curricular se desee comprobar el dominio de determinados conocimientos este tipo de pruebas tendrá validez; sin embargo no se debe perder de vista que lo que se pretende es el desarrollo de los procesos mentales de los alumnos. La clave para que las pruebas objetivas se conviertan en instrumentos eficaces de evaluación, es la calidad con que se elaboren pues de esa forma lograrán poner en

*juego un gran número de capacidades del alumno*. Además, es importante que cada reactivo esté acompañado de preguntas complementarias que eviten el simple azar o la adivinación. Los reactivos más utilizados en este tipo de pruebas son:

#### De Respuesta Alternativa

Este tipo de pruebas plantean una serie de proposiciones que el alumno debe marcar como verdaderas o falsas. Únicamente tendrá estas dos opciones para responder, de allí su nombre de respuesta alternativa.

Podemos emplear este tipo de pruebas cuando deseemos evaluar en el alumno:

- La capacidad para identificar la exactitud de hechos.
- Las definiciones de los términos.
- La capacidad de distinguir los hechos de las opiniones.
- La capacidad de percatarse de las relaciones de causa y efecto.

Para la elaboración de este tipo de pruebas y potenciar sus beneficios podemos seguir las siguientes recomendaciones:

- Evitar aseveraciones muy generales.
- Evitar aseveraciones negativas (Ejemplo: "Ningún presidente del Ecuador ha sido esmeraldeño").
- Evitar oraciones demasiado largas y complejas.
- Evitar incluir dos ideas en una aseveración, a menos que se trate de apreciar una relación de causa a efecto. (Ejemplo. "Los primeros pobladores del Ecuador fueron cazadores y recolectores porque no conocían la agricultura")
- Si en la aseveración se incluye una opinión, debe indicarse a quién corresponde
- Calcular que las aseveraciones ciertas y las expresiones falsas tengan más o menos la misma longitud.

#### De correspondencia

Este tipo de reactivos exigen al alumno establecer relaciones entre dos columnas paralelas, de tal manera que cada palabra, número o símbolo de una de ellas corresponda con una palabra, oración o frase de la otra columna.

Las siguientes orientaciones pueden ser de ayuda para el docente:

- Usar sólo material homogéneo (que se refieran al mismo tema) dentro de cada columna.
- Construir las columnas con diferente número de elementos.
- Tratar de que el ejercicio sea breve (que no supere los 6 pares de relación).
- Procurar que todo el ejercicio quede contenido en una misma página.

#### De selección múltiple

Es el tipo de reactivos que plantean una pregunta, un problema o una aseveración inconclusa junto con una lista de soluciones entre las que sólo una es correcta. El alumno debe seleccionar la correcta subrayando, encerrando en un círculo, etc.

Generalmente son empleados cuando se pretende evaluar:

- Identificación de información (datos, hechos.
- Uso de métodos y procedimientos.
- Aplicación de hechos y principios (cuando en la prueba se le presentan situaciones nuevas en las que puede aprovechar sus conocimientos).
- habilidad para interpretar relaciones de causa y efecto.

Este tipo de reactivos presenta ventajas y desventajas:

#### Cuadro Nº 16

| Ventajas  | Desventajas                                     |  |  |
|---|---|--|--|
| <ul> <li>Amplitud de su campo de aplicación.</li> </ul> | • Se limita a los productos del aprendizaje, en |  |  |
| • Evitan la ambigüedad y la vaguedad de las             | desmedro del proceso.                           |  |  |
| respuestas.   | • No son apropiados para medir la capacidad     |  |  |

- Pueden centrarse en puntos específicos.
- Permiten al maestro, por medio del análisis de las respuestas incorrectas, descubrir con mayor claridad las deficiencias de los alumnos.

de organizar y presentar ideas.

 Resulta difícil elaborar las alternativas de forma que todas parezcan posibles pero que sólo exista una respuesta correcta.

Fuente: Investigación Documental Elaborado por: Betty Verduga

Para elaborar pruebas o preguntas de selección múltiple debemos tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Cuidar que el problema o aseveración que se exponga se encuentre claramente definido e incluya sólo la información necesaria para que su lectura sea ágil.
- Expresar la aseveración en forma negativa sólo cuando sea absolutamente necesario.
- Formular las posibles respuestas cuidando que éstas guarden congruencia gramatical con la aseveración (si la aseveración termina en "...es la: \_\_\_\_\_" no pueden ponerse artículos masculinos entre las respuestas).
- Cuidar que todas las respuestas sean de posible aceptación aunque una sola sea correcta.
- Plantear la aseveración de modo que ésta no sugiera la respuesta.
- La respuesta correcta de un reactivo debe colocarse en una ubicación diferente respecto a los demás reactivos.

Quizás nuestra práctica docente nos haya permitido observar que este tipo de preguntas son las preferidas por los alumnos ya que el tener las posibles alternativas de respuesta les permite jugar o "analizar" cada una de ellas para encontrar la respuesta correcta. Para evitar la posibilidad del azar se recomienda aplicar las **pruebas heurísticas**, que son las mismas pruebas objetivas, pero como complemento de los reactivos de opción múltiple se solicita del alumno que dé razones del porqué de su respuesta.

#### De ordenamiento.

Es el tipo de reactivos que demandan al alumno ordenar o secuenciar debidamente los datos, hechos o partes de un proceso presentadas en sucesión desordenada.

En general, este tipo de reactivos se pueden emplear cuando se pretende evaluar:

- La capacidad de ubicar cronológicamente hechos históricos.
- La comprensión de la secuencia en determinados procesos.
- La capacidad de organizar mentalmente ciertos conocimientos.

Para elaborar pruebas con este tipo de preguntas debemos tomar en cuenta lo siguiente:

- Al plantear hechos históricos, cuidar que éstos no sean tan lejanos entre sí como para que el alumno conteste correctamente sin ningún esfuerzo.
- Plantear cada hecho o etapa con claridad y precisión

#### E. La Autoevaluación y la Coevaluación.

El enfoque curricular centrado en la persona tiene que dar apertura para que se desarrolle progresivamente la autonomía del estudiante con el fin de que éstos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje. Esto es factible cuando el estudiante es consciente de cómo aprende, cuando es capaz de detectar sus virtudes y sus carencias y emplea las estrategias más adecuadas para superarlas. Esta es la razón por la cual proponemos una evaluación participativa en la que los educandos conjuntamente con el docente negocien los mecanismos más apropiados de evaluación. Desde esta perspectiva todos evalúan y todos son evaluados.

En este sentido, la autoevaluación y la coevaluación favorecen la reflexión, la actitud crítica y el sentido de responsabilidad. El estudiante se valora a sí mismo y también valora a los demás, y los aprendizajes son más significativos cuando se obtienen en forma cooperativa.

La autoevaluación y la coevaluación tienen carácter formativo y no derivan en nota alguna. Su propósito es reflexionar sobre el desempeño y las actitudes de los estudiantes con el fin de optimizar el aprendizaje.

## Cuadro Nº 17 ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN ACTITUD: Perseverancia en la Tarea

| INDICADORES                              | Siempre | A veces | Casi nunca |
|--|---------|---------|------------|
|  |         |         |            |
| Muestro firmeza en el cumplimiento de    |         |         |            |
| mis propósitos.                          |         |         |            |
| Culmino las tareas que se me             |         |         |            |
| encomienda.                              |         |         |            |
| Muestro constancia en el trabajo que     |         |         |            |
| realizo.                                 |         |         |            |
| Solicito ayuda para realizar las tareas. |         |         |            |
| Aprovecho mis errores para mejorar       |         |         |            |
| mis trabajos.                            |         |         |            |
| Persisto en el intento a pesar de los    |         |         |            |
| obstáculos.                              |         |         |            |

Fuente: Investigación Documental Elaborado por: Betty Verduga

#### Cuadro Nº 18

#### FICHA DE COEVALUACIÓN ACTITUD: DISPOSICIÓN COOPERATIVA Y DEMOCRÁTICA

EVALUADOR: .....

| INDICADORES               | Miembros del grupo |       |        |      |
|---------------------------|--------------------|-------|--------|------|
| INDICADORES               | Elizabeth          | César | Wilson | Rosa |
| Comparte sus pertenencias | X                  |       | X      | X    |
| Escucha a los demás       | X                  | X     | X      | X    |

| Respeta opiniones       |   | X |   | X |
|-------------------------|---|---|---|---|
| Asume roles             |   |   |   | X |
| Solicita ayuda          |   | X | X |   |
| Presta ayuda solicitada | X |   | X | X |

Fuente: Investigación Documental Elaborado por: Betty Verduga

# Cuadro Nº 19 EJEMPLO DE REACTIVOS PARA EVALUAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIOS SOCIALES

| CAPACIDAD              | INDICADOR                          | REACTIVO                                   |  |  |
|------------------------|------------------------------------|--|--|--|
| DEL ÁREA               |                                    |  |  |  |
| PENSAMIENTO<br>CRÍTICO | Analiza información y situaciones. | Reconoce patrones de organización          |  |  |
|                        | situaciones.                       | Identifica supuestos o ideas principales.  |  |  |
|                        |                                    | Encuentra secuencias.                      |  |  |
|                        | Valora y Juzga                     | Emite juicios críticos.                    |  |  |
|                        |                                    | Define y prioriza criterios.               |  |  |
|                        |                                    | Infiere deductiva e inductivamente.        |  |  |
|                        |                                    | Identifica relaciones causales.            |  |  |
|                        | Establece y deduce                 | Formula problemas y preguntas valiosas     |  |  |
|                        | conexiones y conectores.           | con claridad y precisión.                  |  |  |
|                        |                                    | Acumula y evalúa información relevante     |  |  |
|                        |                                    | y usa ideas abstractas para interpretar la |  |  |
|                        |                                    | situación efectivamente.                   |  |  |
|                        |                                    | Llega a conclusiones y soluciones          |  |  |
|                        |                                    | probándolas con criterios y estándares     |  |  |
|                        |                                    | relevantes.                                |  |  |

Fuente: Investigación Documental Elaborado por: Betty Verduga

#### 1.5 CRITERIOS DE LA EVALUACIÓN.

En el quehacer educativo se pueden distinguir dos momentos importantes: la programación y la evaluación. No es suficiente programar, hace falta comprobar hasta qué punto se han conseguido los objetivos definidos en la misma para poder tomar decisiones; de allí que la función de la evaluación no se reduce a una simple medida o calificación, va más allá, implica el contrastar lo que se mide con lo que se pretende conseguir.

Evaluar significa valorar en función a una medida preestablecida, mientras que calificar supone dar un valor como resultado final. Por ello evaluación es la contrastación de resultados en función de unos criterios preestablecidos. Sólo cuando se da una comparación es cuando se evalúa, pues permite la retroalimentación.

Así se mide, en razón de aplicación de un instrumento, cuyos ítems tienen valores determinados y deben ser logrados por el aprendiente para poder alcanzar el valor asignado a cada uno de ellos, de no lograrlo medimos cuánticamente lo alcanzado y nada más; en tanto que evaluar es determinar los logros alcanzados en razón de los problemas que fueron solucionados por los aprendientes, su valoración es cualitativa y procura instrumentar las estrategias para que éste llegue a los logros propuestos como objetivos. En esta evaluación no sólo es sujeto el aprendiente sino todos los elementos involucrados en el proceso educativo: aprendiente, profesores, autoridades, la institución educativa y los padres de familia.

**El criterio**, como elemento constitutivo en toda evaluación, se puede definir como un objetivo establecido previamente en función de lo que razonablemente se puede esperar del alumno. El criterio debe incluir los siguientes elementos:

I. Rendimiento de los alumnos en función a sus posibilidades.

- II. Progreso, entendido como la relación entre el rendimiento actual y rendimiento anterior.
- III. Norma, límite o meta exigida, entendida como el mínimo que se debe exigir al alumno.

La definición de criterios exigirá que el profesor tenga un conocimiento profundo y global del área a evaluar para poder establecer esa norma o límite. No se puede evaluar adecuadamente una realidad si no se sabe de qué realidad se trata.

Los criterios de evaluación establecen de alguna manera el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos con respecto a las capacidades implícitas en los objetivos.

El modelo de evaluación a partir de criterios permite tanto al alumno como al profesor, determinar los avances o retrocesos del proceso enseñanza-aprendizaje.

El definir criterios, significa para el docente tener mayor seguridad a la hora de evaluar y tomar decisiones acertadas.

#### 1.5.1 Valoración de los resultados.

La información recogida mediante la aplicación de los instrumentos de evaluación son procesados e interpretados con la finalidad de otorgarles una valoración determinada. La valoración es asignar un código a los resultados de la evaluación. Estos códigos pueden ser literales, numéricos o gráficos. Lo ideal es que estos códigos estén acompañados de descripciones sobre lo que es capaz de hacer o no el estudiante. Recordemos que mientras más descriptiva sea la presentación de los resultados, la información será de más ayuda a los estudiantes y padres de familia, pues les dará una idea de las virtudes o deficiencias en determinados aprendizajes.

#### 1.5.1.1 Valoración de los Criterios de Evaluación (Capacidades de Área).

Los criterios de evaluación se valoran empleando la escala vigesimal, en todos los casos. La **Actitud ante el área** también constituye un criterio de evaluación, y comprende el interés en el aprendizaje, la perseverancia en la tarea, el uso adecuado del tiempo libre, el sentido de organización, la responsabilidad en las actividades, entre otros aspectos.

La evaluación de las capacidades fundamentales se realiza a partir de las capacidades de área y las capacidades específicas. Esta evaluación tiene carácter formativo, con fines de regulación, y no genera valoraciones especiales para la comunicación bimestral o trimestral de resultados.

Las **capacidades de área** sí requieren necesariamente de una valoración al final de cada período.

Las **capacidades específicas**, cuando se articulan con los contenidos diversificados, dan origen a los indicadores de evaluación. Éstos evidencian los aprendizajes de los estudiantes en una u otra capacidad de área. A partir de los indicadores se redactan los instrumentos de evaluación. En el proceso de valoración, cada ítem tiene su puntaje respectivo, pero la valoración consolidada de todos ellos corresponde a cada capacidad de área y no a cada capacidad específica.

#### 1.1 ¿Cómo se realiza la valoración de cada criterio?

#### a) Valoración de período de cada criterio.

El calificativo de período de cada criterio se realiza mediante promedio simple. La siguiente tabla es un ejemplo del registro auxiliar del docente, en el que se ha obtenido la calificación de período de cada criterio, mediante el promedio simple:

Cuadro Nº 20

|           |            |    |    |  |            |    |    | PR | IMI        | ER F | PER | ЮГ | 00         |  |    |    |    |    |  |    |
|-----------|------------|----|----|--|------------|----|----|----|------------|------|-----|----|------------|--|----|----|----|----|--|----|
| Alumno    | CRITERIO 1 |    |    |  | CRITERIO 2 |    |    |    | CRITERIO 3 |      |     |    | CRITERIO 4 |  |    |    |    |    |  |    |
| Juan<br>F | 12         | 13 | 13 |  | 13         | 12 | 13 | 13 |            | 13   | 12  | 13 | 13         |  | 13 | 13 | 14 | 14 |  | 14 |
| María u   | 14         | 13 | 14 |  | 14         | 13 | 12 | 13 |            | 13   | 13  | 13 | 13         |  | 13 | 14 | 14 | 14 |  | 14 |
|           |            |    |    |  |            |    |    |    |            |      |     |    |            |  |    |    |    |    |  |    |

**Fuente:** Investigación Bibliográfica **Elaborado por:** Betty Verduga

### b) Valoración de período del área.

La valoración de período del área se calcula mediante promedio ponderado, siguiendo el siguiente procedimiento:

- Se otorga un peso a cada criterio de evaluación
- Se multiplica dicho peso por el calificativo del criterio
- Se suman los productos parciales
- La suma total se divide entre la cantidad de pesos otorgados a todos los criterios.

El criterio Actitud ante el área representará como máximo el 25 % de la calificación de período del área.

**Ejemplo:** En el área de Ciencia Sociales, Juan obtuvo los siguientes calificativos durante el primer período.

Cuadro Nº 21

| ÁREA     | CRITERIOS DE<br>EVALUACIÓN    | BIME | STRE/ | ГRIМЕ | Calif. | Eval. De |              |
|----------|-------------------------------|------|-------|-------|--------|----------|--------------|
| AREA     | EVALUACION                    | 1    | 2     | 3     | 4      | área     | recuperación |
|          | Comprensión de información    | 13   |       |       |        |          |              |
| CIENCIA  | Indagación y experimentación  | 12   |       |       |        |          |              |
| SOCIALES | Juicio crítico.               | 13   |       |       |        |          |              |
|          | Actitud ante el área          | 14   |       |       |        |          |              |
|          | CALIF. DE PERÍODO<br>DEL ÁREA | 13   |       |       |        |          |              |

Fuente: Investigación Bibliográfica (Archivo Institucional EFMDB)

Elaborado por: Betty Verduga

Para obtener el calificativo de período del área se ha procedido de la siguiente manera:

- A cada criterio de le otorgó los siguientes pesos: Comprensión de información (2.5), Indagación y experimentación (2.5), Juicio crítico (2.5), Actitud ante el área (2.5). Ojo: debemos recordar que el criterio Actitud ante el área no debe superar el 25 % de la calificación de período del área.
- Multiplicamos cada calificativo por el peso otorgado:

$$13 \times 2.5 = 32.5$$

$$12 \times 2.5 = 30$$

$$13 \times 2.5 = 32.5$$

$$14 \times 2.5 = 35$$

• Sumamos los productos parciales: 130.

 Dividimos la suma total entre la suma de los pesos otorgados a todos los criterios:

130 / 10 = **13** 

# • El calificativo de período es 13.

# 1.2 ¿Cómo se realiza la valoración final del área?

El calificativo final de área se calcula promediando los calificativos de período del área. Ejemplo (Cuadro  $N^{\circ}$  22):

# Valoración Final

Cuadro Nº 22

| ÁREA                | CRITERIOS DE<br>EVALUACIÓN    | BIME | STRE/ | TRIME | Calif. | Eval. de |              |  |
|---------------------|-------------------------------|------|-------|-------|--------|----------|--------------|--|
| AREA                | EVALUACION                    | 1    | 2     | 3     | 4      | área     | recuperación |  |
|                     | Comprensión de información    | 13   |       |       |        |          |              |  |
|                     | Indagación y experimentación  | 12   |       |       |        |          |              |  |
| CIENCIA<br>SOCIALES | Juicio crítico.               | 13   |       |       |        |          |              |  |
|                     | Actitud ante el área          | 14   |       |       |        |          |              |  |
|                     | CALIF. DE PERÍODO<br>DEL ÁREA | 13   | 12    | 12    |        | 12       |              |  |

Fuente: Investigación Bibliográfica (Archivo Institucional EFMDB)

Elaborado por: Betty Verduga

# 1.5.1.2 Valoración del desarrollo actitudinal relacionado con el cumplimiento de las normas.

La persona se desarrolla en forma integral, por lo tanto el aprendizaje también se realiza así. Al mismo tiempo que la persona pone en juego sus capacidades, también despliega un conjunto de afectos, actitudes y motivaciones. Por eso es que se ha incorporado el criterio Actitud ante el Área. Sin embargo, hay otras actitudes relacionadas principalmente con el cumplimiento de las normas (el orden en el aula, el respeto por la propiedad ajena, la permanencia en la institución educativa, el cuidado del patrimonio, etc.) sobre las que se necesita realizar valoraciones para efectos de certificación del comportamiento.

Las actitudes son transversales y se manifiestan en los diferentes actos de la vida, por lo tanto no pueden concebirse como comportamientos que se manifiestan en forma esporádica. Esto obliga a que la institución educativa implemente mecanismos de coordinación para asegurar que todos los docentes participen en el desarrollo de actitudes de los estudiantes. En este proceso, los tutores se convierten en agentes que canalizan toda la información proporcionada por los docentes para emitir apreciaciones sobre las actitudes de los estudiantes.

La valoración del comportamiento se realiza en forma literal y descriptiva durante todos los períodos, y está a cargo del auxiliar de educación en coordinación con el tutor de aula. Al final del año escolar se obtiene una valoración final del desarrollo actitudinal dando preferencia a las últimas calificaciones obtenidas por los estudiantes. Este calificativo final se consigna en la Libreta de Información y en el Acta Consolidada de Evaluación.

En **forma literal** se realiza empleando la siguiente escala:

| AD | Comportamiento excelente (El estudiante desarrolla    |
|----|---|
|    | significativamente todos los indicadores previstos)   |
|    | Comportamiento bueno (El estudiante desarrolla        |
| A  | significativamente la mayoría de indicadores          |
|    | previstos)  |
|    | Comportamiento regular (El estudiante desarrolla      |
| В  | significativamente la mitad o menos de la mitad de    |
|    | los indicadores previstos)                            |
| С  | Comportamiento inadecuado (El estudiante              |
|    | desarrolla sólo algunos de los indicadores previstos) |

En **forma descriptiva** se realiza en la Libreta de Información del estudiante con la finalidad de tener mayor claridad sobre el desarrollo de actitudes de los estudiantes. Se describe cualidades, dificultades, avances, etc. a partir de las valoraciones obtenidas por los estudiantes. La valoración descriptiva es la evaluación cualitativa propiamente dicha. Para tener más referencias sobre el desarrollo actitudinal de los estudiantes, se puede recurrir a las siguientes estrategias:

- Conformar el Consejo de Aula, integrado por los docentes del aula y representantes de los estudiantes, para reflexionar y dialogar sobre el desarrollo de las actitudes de los estudiantes. El tutor sistematiza la información.
- El profesor conversa con los estudiantes en asamblea de aula sobre las actitudes desarrolladas. También puede hacerlo en forma individual. Esta información se contrasta con las valoraciones del auxiliar de educación.
- El profesor de aula se reúne con los docentes de la sección para escuchar la opinión de todos ellos, con el fin de que su apreciación sea más rigurosa.

• El profesor, en coordinación con el auxiliar de educación, interpreta las valoraciones y realiza una descripción global del estado en que se encuentra el desarrollo de las actitudes de los estudiantes.

En el ámbito de la institución educativa, por consenso, se determinará estos niveles de coordinación.

En la descripción del desarrollo actitudinal, el profesor contemplará aquellos casos que merezcan mayor atención (virtudes o deficiencias) sin especificar detalles de cada actitud, y cuidando que haya correspondencia entre las valoraciones literales y la apreciación del tutor. **Ejemplo** de una valoración descriptiva:

"Trata con respeto a sus compañeros, pero tiene poco cuidado en la limpieza y conservación del patrimonio institucional".

# 1.6 FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

La evaluación cumple diversas funciones, las cuales tienen una estrecha relación con todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación enunciamos las funciones más relevantes que se llevan a cabo en el proceso de evaluación.

- 1. Dar a conocer resultados del proceso.
- 2. Motivación del aprendizaje y estímulo del educando.
- 3. Otorgamiento apropiado de calificaciones.
- 4. Orientación al educando en su grado de avance.
- 5. Diagnóstico y pronóstico.

- 6. Promoción de los educandos, a través de asignación de calificaciones justas.
- 7. Retroalimentación, reforzando las áreas necesarias.
- 8. Autocrítica docente.
- 9. Planificación de etapas posteriores del proceso.
- 10. Control y Acreditación.
- 11. Desarrollo institucional.

Expuestas las funciones de la evaluación, es importante señalar las características más destacadas de este proceso.

### 1.7 EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN

Dijimos que la evaluación se caracteriza por ser sistemática y es, precisamente, en este apartado donde detallamos más el asunto. Toda evaluación auténtica y responsable debe preverse desde el momento mismo de la programación de aula, cuando el profesor establece los indicadores para cada capacidad y actitud.

El proceso de evaluación comprende las siguientes etapas:

### 1.7.1 Planificación de la evaluación.

Planificar la evaluación implica esencialmente dar respuesta a las siguientes interrogantes: qué, para qué, cómo y cuándo se evaluará y con qué instrumentos.

|                     | Se trata de seleccionar qué capacidades y qué actitudes  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| ¿Qué evaluaré?      | evaluaremos durante una unidad didáctica o sesión de     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                     | aprendizaje, en función de las intenciones de enseñanza. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                     | Precisamos para qué nos servirá la información que       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Dava gué avaluaré?  | recojamos: para detectar el estado inicial de los        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ¿Para qué evaluaré? | estudiantes, para regular el proceso, para determinar el |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                     | nivel de desarrollo alcanzado en alguna capacidad, etc.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ¿Cómo evaluaré?     | Seleccionamos las técnicas y procedimientos más          |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

|                        | adecuados para evaluar las capacidades, conocimientos y |
|------------------------|---|
|                        | actitudes, considerando además los propósitos que se    |
|                        | persigue al evaluar.                                    |
|                        | Seleccionamos e indicamos los instrumentos más          |
|                        | adecuados. Los indicadores de evaluación son un         |
| ¿Con qué instrumentos? | referente importante para optar por uno u otro          |
|                        | instrumento.  |
|                        | Precisamos el momento en que se realizará la aplicación |
|                        | de los instrumentos. Esto no quita que se pueda recoger |
| ¿Cuándo evaluaré?      | información en cualquier momento, a partir de           |
|                        | actividades no programadas.                             |

### 1.7.2 Recolección y selección de información.

La obtención de información sobre los aprendizajes de los estudiantes, se realiza mediante técnicas formales, semiformales o no formales. De toda la información obtenida se deberá seleccionar la que resulte más confiable y significativa.

La información es más confiable cuando procede de la aplicación sistemática de técnicas e instrumentos y no del simple azar. Será preferible, por ejemplo, los datos provenientes de una lista de cotejo antes que los derivados de una observación improvisada. Por otra parte, la información es significativa si se refiere a aspectos relevantes de los aprendizajes.

### 1.7.3 Interpretación y valoración de la información.

Se realiza en términos del grado de desarrollo de los aprendizajes establecidos en cada área. Se trata de encontrar sentido a los resultados de la evaluación, determinar si son coherentes o no con los propósitos planteados (y sobre todo con los rendimientos anteriores de los estudiantes) y emitir un juicio de valor.

En la interpretación de los resultados también se considera las reales posibilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizaje, la regularidad demostrada, etc., porque ello determina el mayor o menor desarrollo de las capacidades y actitudes. Esta es la base para una valoración justa de los resultados.

Valoramos los resultados cuando les otorgamos algún código representativo que comunica lo que el alumno fue capaz de realizar. Hay diferentes escalas de valoración: numéricas, literales o gráficas. Pero, también se puede emplear un estilo descriptivo del estado en que se encuentra el aprendizaje de los alumnos. El reporte de período y anual a través de actas o libretas de información se hará usando la escala numérica de base vigesimal.

### 1.7.4 Comunicación de los resultados.

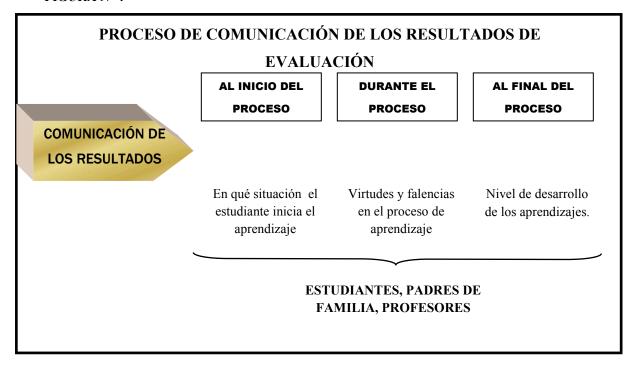
Esto significa que se analiza y se dialoga acerca del proceso educativo con la participación de los alumnos, docentes y de los padres de familia, de tal manera que los resultados de la evaluación son conocidos por todos los interesados. Así, todos se involucran en el proceso y los resultados son más significativos (Ver figura 4).

Los instrumentos empleados para la comunicación de los resultados son los registros auxiliares del docente, los registros consolidados de evaluación y las libretas de información al padre de familia.

#### 1.7.5 Toma de decisiones.

Los resultados de la evaluación deben llevarnos a aplicar medidas pertinentes y oportunas para mejorar el proceso de aprendizaje. Esto implica volver sobre lo actuado para atender aquellos aspectos que requieran readecuaciones, profundización, refuerzo o recuperación. Las deficiencias que se produzcan pueden provenir tanto de las estrategias empleadas por el docente como de la propia evaluación. Para una adecuada toma de decisiones, se debe realizar un análisis de los resultados obtenidos, aplicando la media, la moda, la desviación estándar, entre otras medidas de tendencia central o de dispersión.

FIGURA Nº 4



Fuente: Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales, coordinada por Joaquín Gairín de la

UAB;

Elaborado por: Betty Verduga

La comunicación de los resultados de la evaluación se realiza de manera formal o no formal. Se comunica de manera de no formal los resultados provenientes de la evaluación inicial o formativa. En estos casos, se recurre a conversaciones personalizadas o grupales con los estudiantes o padres de familia, a indicaciones en el cuaderno de trabajo o en las hojas de práctica, etc.

La comunicación formal de los resultados de evaluación se realiza al final de cada período y grado, mediante los registros de evaluación y la libreta de información del estudiante.

En el caso de capacidades, la comunicación se realiza por cada capacidad de área, en todo los períodos y al finalizar el grado.

En el caso de actitudes, la comunicación se realiza en forma global y descriptiva, por lo menos dos veces al año. Las apreciaciones sobre las actitudes de los estudiantes es responsabilidad de los tutores de la sección.

### Documentos de Registro y Comunicación de los resultados de evaluación

## 1. Registro de Evaluación

El registro de evaluación (Cuadro Nº 23) es un documento en el que los docentes consignan los resultados de la evaluación en cada uno de los criterios.

Estructura de la sección destinada a los criterios de evaluación Cuadro Nº 23

| N° DE ORDEN | APELLIDOS<br>Y<br>NOMBRES | PE<br>C1 | RÍO | DO<br>C3 | Calif. de Área | PE<br>C1 | RÍO | DO<br>C3 | Calif. de Área | PE<br>C1 | RÍO<br>3 | DO C3 | Calif. de Área | PE | RÍO<br>4 | DO<br>C3 | Calif. de Área | ESUN<br>NUA | P4 | CALIF. | FINAL DE |
|-------------|---------------------------|----------|-----|----------|----------------|----------|-----|----------|----------------|----------|----------|-------|----------------|----|----------|----------|----------------|-------------|----|--------|----------|
| 01          |                           |          |     |          |                |          |     |          |                |          |          |       |                |    |          |          |                |             |    |        |          |
| 02          |                           |          |     |          |                |          |     |          |                |          |          |       |                |    |          |          |                |             |    |        |          |
| 03          |                           |          |     |          |                |          |     |          |                |          |          |       |                |    |          |          |                |             |    |        |          |
| 04          |                           |          |     |          |                |          |     |          |                |          |          |       |                |    |          |          |                |             |    | -      |          |
| 05          |                           |          |     |          |                |          |     |          |                |          |          |       |                |    |          |          |                |             |    |        |          |
| 06          |                           |          |     |          |                |          |     |          |                |          |          |       |                |    |          |          |                |             |    |        |          |

Cada período tiene cuatro columnas correspondientes a los criterios de evaluación (C1, C2, C3, C4). En este caso sólo se presenta tres columnas como ejemplo.

En el **resumen anual** se registra los calificativos de período del área. En la columna **calificativo final de área** se consigna el promedio de todos los calificativos de período del área.

### 2. Libreta de Información

Es un documento mediante el cual se informa a los estudiantes y padres sobre los resultados del aprendizaje, tanto de capacidades como de actitudes. La institución

educativa determina el número de informes que se realizará durante el año escolar. Tales informes coinciden con el número de períodos establecidos. Si se opta por bimestres se emitirán cuatro informes; en cambio, si se opta por trimestres sólo se realizarán tres informes oficiales. Naturalmente, durante todo el proceso de aprendizaje, los docentes estamos obligados a informar a los estudiantes y padres de familia sobre la situación en que se encuentra el desarrollo de capacidades y actitudes.

La sección correspondiente a los criterios de evaluación presenta la siguiente estructura:

Cuadro Nº 24

| ÁREA                 | CRITERIOS/                       | BIME | ESTRE/ | TRIME | STRE | Calific.<br>Final de | Eval. De     |
|----------------------|----------------------------------|------|--------|-------|------|----------------------|--------------|
| THE                  | CAPACIDADES DEL ÁREA             | 1    | 2      | 3     | 4    | Área.                | recuperación |
|                      | Comprensión de textos            |      |        |       |      |                      |              |
| CIENCIAS<br>SOCIALES | Producción de textos             |      |        |       |      |                      |              |
| SOCIALIS             | Actitud ante el área             |      |        |       |      |                      |              |
|                      | CALIFICATIVO DE PERÍODO DEL ÁREA |      |        |       |      |                      |              |

Fuente: Archivo personal Betty Rodríguez

Elaborado por: Betty Verduga

En los casilleros correspondientes a cada período (bimestre, trimestre o quinquemestre) se coloca el calificativo de período de cada criterio. Esta información proviene del registro de evaluación.

En el casillero correspondiente al calificativo de período de área se coloca el promedio de período del área.

En el casillero correspondiente al calificativo final del área se coloca el promedio anual del área.

En el cuadro correspondiente a actitudes se escribe las actitudes que la institución educativa ha previsto desarrollar durante el año escolar. Se puede incorporar otras actitudes o cambiar las que están propuestas en el Diseño Curricular Básico.

|    | ACTITUDES SELECCIONADAS POR LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA |
|----|--|
| 1. |  |
| 2. |  |
| 3  |  |
| 4. |  |

En el cuadro correspondiente a la apreciación del tutor se describe en forma breve y precisa los aspectos más destacados y notorios que el estudiante demuestre en el desarrollo de las actitudes, sea en el caso de avances o dificultades. Ejemplo:

|                     | APRECIACIÓN DEL TUTOR  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| PRIMERA APRECIACIÓN | Demuestra buena disposición para trabajar en equipo, pero<br>podría mejorar si asume las normas de convivencia<br>consensuadas en el aula. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| SEGUNDA APRECIACIÓN |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| TERCERA APRECIACIÓN |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

En realidad, esta información es más significativa para el estudiante y el padre de familia, pues le proporciona una idea clara sobre los resultados del aprendizaje

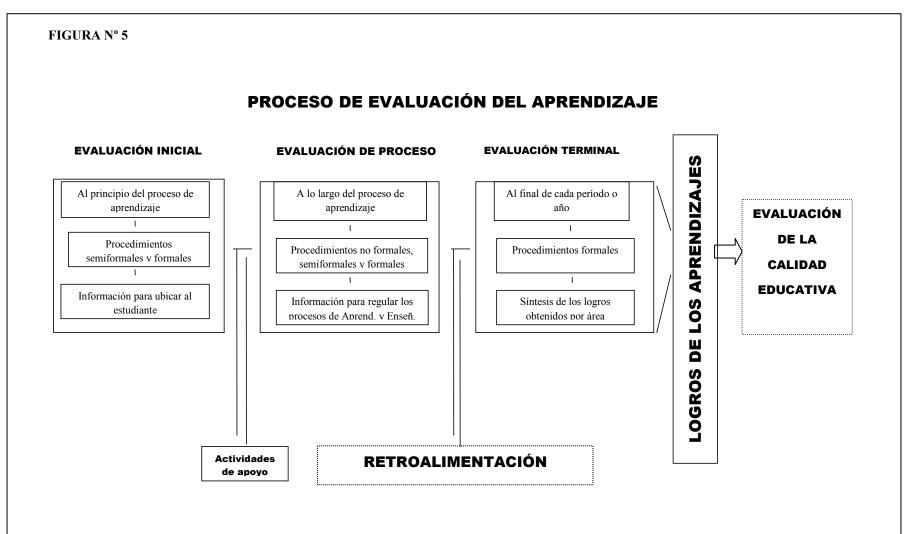
# 1.7.6 Modelo de Evaluación de los Aprendizajes.

Las intencionalidades de las áreas curriculares convergen en el logro de una formación integral de los educandos; en consecuencia, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación deben orientarse en ese sentido. El proceso formativo abarca, por consiguiente, todas las dimensiones del desarrollo del estudiante.

El modelo de evaluación del aprendizaje asume los conceptos y enfoques vertidos anteriormente, y se describe como un proceso sistémico cuyo punto de partida es determinar la situación en que se encuentran los estudiantes respecto a las intencionalidades del currículo. A partir de estos datos el docente proporciona actividades de apoyo para que los alumnos desarrollen las capacidades y actitudes y adquieran los conocimientos previstos. Durante el desarrollo de las actividades, el docente, a través de un conjunto de procedimientos formales, semiformales o no formales, recoge información sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza con la finalidad de regularlos, mediante mecanismos de realimentación. Al finalizar un período determinado, es necesario tener información sobre el desempeño de los estudiantes respecto de los aprendizajes esperados. Cuando la información recogida se refiere a los resultados anuales nos sirve para efectos de promoción o repetición de grado.

Una de las intencionalidades del Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria es desarrollar las capacidades fundamentales de la persona: pensamiento creativo, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones. Estas capacidades son un referente para evaluar la calidad del servicio educativo que se brinda.

El siguiente esquema muestra el modelo de evaluación:



Fuente: Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales, coordinada por Joaquín Gairín de la UAB;

Elaborado por: Betty Verduga

El esquema anterior presenta tres tipos de evaluación, de acuerdo con el momento en que se realiza: evaluación inicial, evaluación de proceso y evaluación terminal. Cada una de ellas cumple una función determinada, como se aprecia en el cuadro anterior

### 1.8 EL ROL DEL DOCENTE Y LA EVALUACIÓN

En la actualidad, el proceso educativo exige un nuevo enfoque en el desempeño pedagógico del docente. No es posible usar las mismas metodologías educativas en una enseñanza presencial que en una no presencial o virtual.

SANGRÁ, Duart (2000) "...Los modelos educativos presenciales tradicionales se caracterizan por centrar el desarrollo del proceso en el docente, relegando al estudiante a ser un mero observador y oyente en la mayoría de casos..." Este tipo de modelos ponderan mucho más la enseñanza que el aprendizaje y su aplicabilidad se limita a entornos presenciales. <sup>6</sup>

El docente cumple un papel protagónico en el que conjuga la utilización de algunos recursos principalmente la pizarra y su voz, a través de estos, logra lo que comúnmente conocemos como "transmisión de conocimientos" más que aprendizaje efectivo, siendo el resultado un bajo nivel de asimilación y el consecuente 'conocimiento temporal' que tiende a olvidarse con facilidad. El estudiante por su parte es un receptor de la transmisión que realiza el profesor, su aprendizaje se limita en muchos casos a lo que pueda memorizar como resultado de "escuchar y ver"7. Los instrumentos de evaluación son, en muchas ocasiones, instrumentos que no se orientan a conocer el nivel de aprendizaje; lo que se mide con frecuencia es la

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> ALDANA LEÓN, W. Evaluamos competencias en Ciencias Sociales 1°, 2°, 3°. Bogotá: Magisterio, 2001.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Torres, J. (2004): "Enseñanza aprendizaje en línea: Una guía básica".

capacidad de memoria al tener que repetir en forma textual lo que consta en los textos.

Con el nuevo enfoque, el proceso de evaluación se orienta a descubrir habilidades y destrezas que constituyen indicadores de un aprendizaje significativo; entendiéndose por aprendizaje significativo a esa capacidad de aplicación de la teoría a la práctica. Este nuevo enfoque exige además un cambio en la manera de enseñar y aprender; exige también adaptarse a nuevas técnicas, nuevos recursos que proporcionan las TIC para la enseñanza – aprendizaje, tales como computador, aparatos audiovisuales, materiales multimedia, correo electrónico, etc. El estudiante, en lugar de memorizar contenidos específicos, debe "aprender a aprender" y el docente dejaría de ser el transmisor de conocimientos y pasaría a ser el "facilitador del proceso de aprendizaje". Esto no quiere decir que pase a limitarse a la simple gestión del aprendizaje.

DUART, Sangrá; (2000). "...Por medio de la orientación y de la inducción, la acción docente tiene como objetivo ofrecer al estudiante herramientas y pistas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que atienda sus dudas y sus necesidades...".8

#### 1.8.1 Funciones del docente:

De acuerdo a la naturaleza de las actividades docentes, el debe apoyarse en la consideración de que en la Educación interesa más el aprendizaje que la enseñanza, los estudiantes más que los contenidos; por ello planteamos las siguientes funciones básicas de carácter docente:

- O Programar o planificar previamente la acción formativa
- o Potenciar la actividad del estudiante

\_\_\_\_\_

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> **ALDANA LEÓN, W**. Evaluamos competencias en Ciencias Sociales 1°, 2°, 3°. Bogotá: Magisterio, 2001.

- Debe ser un verdadero orientador del proceso.
- Destacar la importancia del estudio independiente y fomentar el sentimiento de autorresponsabilidad.
- Potenciar el aprendizaje colaborativo, fomentando la comunicación e interacción entre sus alumnos y la realización de trabajos en grupo.
- Crear y recurrir a técnicas, métodos, estrategias útiles para el autoaprendizaje.
- Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes a través de materiales didácticos como: libro base, guía impresa, etc.
- Informar a los estudiantes los objetivos que se pretende alcanzar y los contenidos que se abarcará en el curso o materia en cuestión.
- Proporcionar retroalimentación personalizada, tan frecuentemente como sea necesaria, es importante destacar que la retroalimentación puede ser tanto del profesor como de los demás estudiantes.

Además de las funciones señaladas, el docente debe establecer un vínculo de empatía con sus estudiantes; es decir, propiciar un ambiente de confianza a fin de que la relación docente-estudiante se vea complementada y sean superadas las barreras que la distancia presenta; este ambiente permite valorar y transmitir confianza sobre las bondades que presenta este nuevo sistema de estudio. Es por ello la necesidad de mencionar también las principales cualidades que debe reunir el docente para optimizar el proceso formativo, entre las cuales están:

- Dimensión ética que le permita descubrir y valorar la personalidad del estudiante detrás de los materiales de apoyo que utiliza.
- Tolerante con el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes.
- Demostrar una especial dedicación y responsabilidad frente a las tareas de seguimiento y retroalimentación.
- Ingenioso para crear un ambiente motivador, de investigación y creatividad.

 Pro – activo, capaz de adelantarse a las posibles dificultades de los estudiantes.

# 1.9 LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE SOCIALES EN LOS SEXTOS Y SÉPTIMOS AÑOS DE EBG

El problema fundamental de una evaluación de los contenidos básicos en Ciencias Sociales, es preguntarse por lo que hay que evaluar.

No se trata de verificar una información sobre un contenido histórico, geográfico, cívico, etc., sino de determinar hasta qué punto se ha llegado por parte del alumno a la relación de los factores de esta "*federación*" de Estudios Sociales.

Un buen programa de Ciencias Sociales debe iniciar, como tarea de estudio, la consideración de las necesidades de la sociedad. Nuestra sociedad actual se basa en una ciencia y una tecnología que tiene pautas de comportamiento definitivamente establecidas. Por otra parte, una sociedad democrática pide la participación de todos y cada uno de los miembros en el desarrollo del potencial de cada uno.

Y sobre todo, como apunta LOGAN y RIMMIGTON (1997.p.34), un buen programa motiva a los chicos "...el desarrollo en la comprensión de conceptos básicos de las disciplinas de las Ciencias Sociales como una disciplina organizada y sistemática..."9.

Tal como un alumno perciba las relaciones, tal como descubra el significado de la integración de los conocimientos, así la información llevara al conocimiento. En resumen, los estudios de las Ciencias Sociales tienen como integración propia, los valores, el conocimiento y las habilidades. Estos componentes deben prever una autorrelación, un desarrollo social y un continuo aprendizaje.

-

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> POVEDA, Elva.- Pedagogía de la Evaluación.- Tercer Edición, 2.001. Pág. 38

Respecto a la evaluación de los alumnos, podemos describir tres tipos de evaluación de un Currículo de estudios sociales:

- 1. Es el de la adquisición de una calcificación numérico o literal, derivada de los distintos tipos de exámenes, orales, escritos, etc.
- El segundo fin mayor de la evaluación o calificación es para el alumno se motivara a hacer progresos como un resultado de los distintos procesos de evaluación.
- 3. El tercer tipo, más racional para la evaluación del estudiante, tiene como objetivo la mejora de la instrucción. Quiere decir que las evaluaciones o construcciones de instrumentos de medida, la instrucción de clase, etc., tienen que estar orientadas por las habilidades y el alto grado de motivación que algunos alumnos puedan tener, en un continuo mejoramiento de las pobres adquisición clones en los exámenes.

Algo muy importante en la evaluación de los estudios sociales es la autovaloración del propio profesor cuando trata de apreciar el adelanto de sus alumnos. En los objetivos de unos estudios sociales, debe haber, además de información, comprensión, actitudes y habilidades, y en función de las cuales ha de hacerse una evaluación de los alumnos, que es, a su vez, la propia autovaloración de la calidad docente del profesor.

El problema, pues, suele radicar en la propia valoración del profesor y en su formación y continua preparación.

J. U. Michaelis (1999, p.67), apuntan una serie de pautas a seguir en el desarrollo de los programas sociales, como normas -orientadoras para el profesor: 10

-

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Fuente: AQU Catalunya, 2007.

- 1. Planificar y utilizar estrategias didácticas congruentes con los modos de investigación en Historia y Ciencias Sociales.
- 2. Prever oportunidades para que los estudiantes utilicen modelos y técnicas de investigación extraídas de las disciplinas.
- 3. Utilizar preguntas de dificultad diversa para orientar la investigación.
- 4. Mantener la atención centrada en los conceptos, temas e ideas principales alrededor de los cuales pueda organizarse el contenido.
- 5. Prestar atención preferencial a los grupos conceptuales, como guía para el estudio y la investigación original.
- 6. Desarrollar las habilidades de estudio, básicas para un verdadero dominio de los métodos de investigación.
- 7. Seleccionar los recursos didácticos en relación con los conceptos, los temas y las ideas principales a desarrollar, así como con las diferencias l individuales entre los estudiantes.

Así, pues, el problema fundamental de una evaluación es el punto de partida en el que basamos los objetivos que queremos ver conseguidos al final del proceso de aprendizaje.

En el caso concreto de una planificación que queremos sea de unos estudios sociales y no simplemente de unos contenidos informativos de Historia, geografía, etc., nos interesa, sobremanera, la fijación de unos objetivos guía y ser una transmisión de aprendizaje integral: actitudes, hábitos, interacción de conocimientos, estructuración de la comprensión del fenómeno humano.

Esta es la tarea de evaluación de estas Ciencias Sociales: "...la formación en el joven de un espíritu social y ciudadano como miembros de una colectividad y herederos de un grupo biológico-histórico..." 11

73

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> ZABALA VIDIELLA, Anthony (2000). **La práctica educativa. Cómo enseñar.** VII edición. Barcelona, Ediciones GRAÓ. Se puede ampliar este aspecto en algunas reflexiones y cuestiones a debate. *Educar*, 2006, nº. 38, p. 133-150; y RUIZ BUENO, C. El proceso de evaluación y certificación de competencias. *Formación XXI*, 2001, nº 10 (revista en línea).

Evaluación que quiere decir tanto como progreso continuo y aprendizaje (asimilación) individual. Por tanto, la mejor evaluación en este campo será la observación del proceso de integración del alumno, y la reactivación de estímulos en su desarrollo social, para que cada paso sea a la vez exponente del avance y punto de proyección a nuevas metas. En una palabra, donde evaluación sea aumento de las propias posibilidades de nuevas asimilaciones del mundo ambiental.

# 1.9.1. La evaluación como acción integradora de los resultados del aprendizaje

En los sextos y séptimos años de EBG, la evaluación permite valorar el desarrollo y cumplimiento de los objetivos de aprendizaje a través de la sistematización de las competencias con criterios de desempeño. **Se requiere de una evaluación diagnóstica y continua** que detecte a tiempo las insuficiencias y limitaciones de los estudiantes, a fin de implementar sobre la marcha las medidas correctivas que la enseñanza y el aprendizaje requieran.

Los docentes deben evaluar de forma sistemática el desempeño (**resultados concretos del aprendizaje**) de los estudiantes mediante diferentes técnicas que permitan determinar en qué medida hay avances en el dominio de las destrezas con criterios de desempeño para hacerlo es muy importante ir planteando, de forma progresiva, situaciones que incrementen el nivel de complejidad de las habilidades y los conocimientos que se logren, así como la integración entre ambos.

Al evaluar es necesario combinar varias técnicas a partir de los **indicadores de evaluación** planteados para cada año de estudio: la producción escrita de los estudiantes, la argumentación de sus opiniones, la expresión oral y escrita de sus ideas, la interpretación de lo estudiado, las relaciones que establecen con la vida cotidiana y otras disciplinas, y la manera como solucionan problemas reales a partir de lo aprendido.

Como parte esencial de las competencias están las expresiones de desarrollo humano integral, que deben alcanzarse en el estudiantado, y que tienen que ser evaluadas en su quehacer práctico cotidiano (procesos) y en su comportamiento crítico-reflexivo ante diversas situaciones del aprendizaje.

Para evaluar el desarrollo integral deben considerarse aspectos como:

- Las prácticas cotidianas de los estudiantes, que permiten valorar el desarrollo de las competencias tanto al principio como durante y al final del proceso, a través de la realización de las tareas curriculares del aprendizaje; así como en el deporte, el arte y las actividades comunitarias.
- La discusión de ideas con el planteamiento de varios puntos de vista, la argumentación, y la emisión de juicios de valor.
- La expresión de ideas propias de los estudiantes a través de su producción escrita.
- La solución de problemas de distintos niveles de complejidad, haciendo énfasis en la integración de conocimientos.

Se recomienda que en todo momento se aplique una **evaluación integradora de la formación intelectual con la formación de valores humanos,** lo que debe expresarse en las calificaciones o resultados que se registran oficialmente y que se deben dar a conocer a los estudiantes durante el desarrollo de las actividades y al final del proceso.

# **CAPÍTULO II**

# FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

# 2.1 INTRODUCCIÓN

La planificación docente es, en este sentido uno de los espacios de revisión en el que se aspira a que haya cambios efectivos. De hecho, la organización y el desarrollo de planes de estudios y de las guías docentes derivadas del proceso de convergencia ecuatoriana, han modificado considerablemente su filosofía y su contenido a causa del criterio de paradigma docente que propone, y ahora se plantea una nueva forma de diseño y concreción.

Vincular de una manera más estrecha la formación con las necesidades laboradas y promover una enseñanza centrada en el estudiante genera cambios que afectan claramente tanto a las metas de formación como a las metodologías y los sistemas de evaluación. Lo más importante en este proceso es que los parámetros que conciben, concretan y desarrollan el proceso formativo respondan a las necesidades del perfil formativo y que tengan, así mismo, la coherencia y la coordinación necesaria.

La aportación que se presenta trata los diferentes aspectos de la evaluación de competencias y quiere ser un apoyo dirigido a fortalecer ese cambio al que se aspira. Su objetivo es ayudar a los responsables de titulaciones y asignaturas en la planificación y el desarrollo de la evaluación de acuerdo con la filosofía y las prácticas propias de la nueva realidad.

# 2.2 LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS COMO ALTERNATIVA EN EL PROCESO EDUCATIVO.

En los últimos diez años se han producido un conjunto muy importante de cambios en la misma naturaleza de la evaluación de los aprendizajes que están afectando al pensamiento actual con respecto al binomio enseñanza-aprendizaje y el papel de la evaluación.

Por esto a continuación señalamos los cambios que consideramos más importantes.

### 2.2.1 Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje

### • Cambio del énfasis en la enseñanza al aprendizaje

Otorgar más importancia a los procesos de aprendizaje que a los de enseñanza significa que el centro de gravedad se sitúa en los *outputs* más que en los *inputs*. Se cumple con eso uno de los principios básicos del nuevo paradigma organizativo de la educación, el de la primacía de las finalidades (Hutmacher, 1999)<sup>12</sup>, según el cual la acción se orienta de manera prioritaria a la consecución de los objetivos establecidos. La propuesta curricular y la actividad docente se organizan, se estructuran y se caracterizan alrededor y dependiendo de este nuevo elemento.

### • Cambios en los contenidos objeto de evaluación

Posiblemente, el cambio más profundo se ha producido con referencia a la naturaleza de los aprendizajes. La calidad de un aprendizaje ya no se basa exclusivamente en el hecho de conocer más sobre un dominio concreto, sino en nuestra capacidad de utilizar de forma holística nuestros conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente sobre tareas específicas. Con todo eso nos referimos al

-

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> El proceso de evaluación y certificación de competencias. *Formación XXI*, 2001, nº 10 (revista en línea).

proceso conocido como desarrollo de competencias y el problema radica en el enfoque de los procesos de evaluación sobre este nuevo tipo de aprendizaje.

## • Cambios en la lógica de la evaluación

Finalmente, el tercer gran cambio hace referencia a la nueva lógica que orienta los procesos evaluadores. La evaluación educativa, históricamente, se había centrado en el control de los resultados del aprendizaje. Posteriormente desplazó su preocupación a los procesos de petición de responsabilidades, lo cual significaba implicar a toda la comunidad educativa en la responsabilidad de la consecución de la calidad de los procesos y los resultados educativos. Es básicamente en la última década cuando se descubre el enorme potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los mismos aprendizajes y garantizar la calidad de los mismos. Se establece definitivamente la importancia de asociar los procesos evaluadores a los de desarrollo y potenciación de nuestra capacidad para aprender.

Además, hay que señalar que la evaluación de las competencias alcanzadas por el estudiante no tan sólo tiene el punto de vista de la evaluación de los resultados individuales del aprendizaje, sino que también adopta el punto de vista institucional, es decir, la calidad de una institución está asociada al grado en el que consigue que sus graduados sean competentes en aquello descrito en el perfil de formación.

Hoy en día se señalan tres grandes factores que explican el interés de desarrollar las competencias en programas educativos:

- ➤ La necesidad de mejorar la selección del bachillerato por parte de los alumnos de EBG en la nueva sociedad del conocimiento.
- La creación del espacio ecuatoriano de Educación General Básica.
- ➤ Un nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes, que haga más hincapié en los resultados u objetivos de la enseñanza.

También la utilización de numerosos términos para describir los resultados de los procesos de aprendizaje, *como habilidades, destrezas, capacidades, competencias*, etc., sea como sinónimos o como términos con matices diferentes, ha permitió a quien ha trabajado en la elaboración de este proyecto definir la competencia como "*el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica"*.

El desarrollo de la capacidad de gestionar los conocimientos eficientemente es tan o más importante que almacenar muchos conocimientos, especialmente con relación a los contextos de la realidad donde se tendrán que aplicar. La nueva educación orientada al desarrollo competencial de los estudiantes implica modificar profundamente no tan sólo los planteamientos evaluadores, sino también nuestro pensamiento sobre formación, instrucción y docencia.

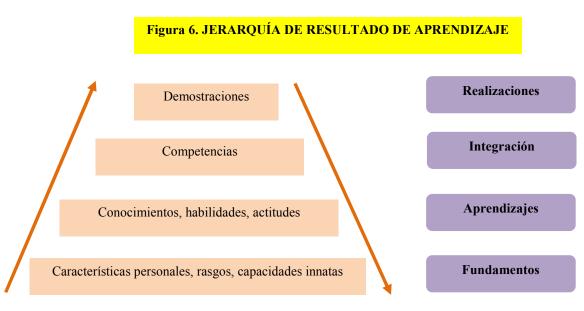
### 2.2.2 ¿Qué son las competencias?

Anteriormente se ha señalado que términos como habilidades, conocimientos, capacidades y competencias se han utilizado a menudo de manera intercambiable. La figura 1 muestra la estructura jerárquica de estos conceptos y permite establecer las diferencias, de la siguiente manera:

Los rasgos y las características personales son los cimientos del aprendizaje, la base innata desde la que se pueden construir las experiencias subsiguientes. Las diferencias en rasgos y características ayudan a explicar por qué las personas escogen diferentes experiencias de aprendizaje y adquieren diferentes niveles y tipologías de conocimientos y habilidades.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> NCES(2002). Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives. Disponible en: http://inces.ed.gov/publicsearch/

- Los conocimientos, las habilidades y las actitudes se desarrollan a partir de las experiencias de aprendizaje, que, si se definen de una manera amplia, incluyen tanto la escuela como el trabajo, la familia, la participación social, etc.
- Las competencias son combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integradoras en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta.
- Las demostraciones comportan la aplicación de las competencias aprendidas, en contextos específicos.



FUENTE: Paloffy Prat. (2005). Pág.52 ELABORADO POR: Betty Verduga.

Puesto que las competencias son el resultado de combinar conocimientos y habilidades, es evidente que en un proceso formativo complejo como el de la Educación Básica General en el Ecuador de diez años de duración, las competencias no se desarrollarán de manera más o menos completa hasta los momentos finales de este proceso. De esta forma, puede ser útil diferenciar las competencias de otros conceptos vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje con los que conviven, como los objetivos o los resultados de aprendizaje:

| Objetivos                    | Son afirmaciones relativas a la docencia, redactadas desde el punto de vista de aquello que intentará cubrir el profesorado con un determinado bloque de aprendizaje (módulo, materia, asignatura, etc.). están escritos desde el punto de vista del profesor.  Pueden incluir conocimientos y habilidades de manera aislada.   |
|------------------------------|---|
| Resultados de<br>aprendizaje | Son afirmaciones sobre las que se espera que un estudiante pueda conocer, comprender y ser capaz de demostrar después de haber completado un proceso de aprendizaje (módulo, asignatura, matriz, curso, etc.). Se centran en lo que el estudiante ha alcanzado en vez de en cuáles son las intenciones del profesor. Se centran en aquello que puede demostrar el estudiante al finalizar la actividad del aprendizaje. |
| Competencias                 | Implican el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en la acción. Por su naturaleza, solo se podrán alcanzar estadios finales del proceso educativo (prácticas, trabajos, etc.).  |

FUENTE: Investigación bibliográfica. Elaborado por: Betty Verduga.

A continuación se ofrece un ejemplo<sup>14</sup> de redacción de cada uno de estos niveles:

- ➤ Objetivo de aprendizaje: que el estudiante conozca y describa las diferentes fuentes de coste económico y su ponderación dentro de un proyecto.
- ➤ Resultados de aprendizaje: identificar dentro de un proyecto de ingeniería las diferentes fuentes de coste económico.
- ➤ Competencia asociada: evaluar la viabilidad económica de un proyecto industrial de ingeniería química.

Tal como se observa en el recuadro siguiente, los objetivos de aprendizaje y los resultados de aprendizaje son dos caras de una misma moneda, pero mientras que los objetivos no son observables, los resultados identifican acciones del estudiante que permiten evaluarles, tal como podemos ver a continuación:

| Ejemplo de redacción de   | Ejemplo de redacción de resultados de  |
|---|--|
| objetivos   | aprendizaje  |
| El objetivo del módulo, la materia o la asignatura es que el estudiante:  - Conozca los diferentes instrumentos utilizados en procesos de selección de personal en cada una de sus fases. | <ul> <li>Al terminar el módulo, la materia o la asignatura, el estudiante tendrá las capacidades siguientes:</li> <li>Identificar los instrumentos utilizados en cada una de las fases de un proceso de selección.</li> <li>Comparar los instrumentos utilizados en:     (análisis de similitudes y/o diferencias).</li> <li>Valorar de acuerdo con criterios de relevancia, coste, etc., la idoneidad en un proceso de</li> </ul> |

 $<sup>^{14}\,</sup>$  Guía para el diseño de un perfil de formación: profesional. AQU. 2006.

-

| - Comprenda | selección determinado, de cada uno de los |  |
|-------------|---|--|
|             | posibles instrumentos de selección.       |  |

FUENTE: Investigación bibliográfica. Elaborado por: Betty Verduga.

La redacción de un resultado de aprendizaje no difiere de la redacción de las competencias. Ambas redacciones requieren el uso de un verbo que identifica una acción que tiene que desarrollar y ser capaz de hacer al estudiante y, por lo tanto, se tiene que poder visualizar y evaluar.

Puesto que las competencias se demuestran en la acción, el contexto donde se manifiesta es un elemento clave en su adecuación. De esta forma, competencias en diferentes contextos requieren diferentes combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes. Por ejemplo, el liderazgo de un profesor de grado es diferente del liderazgo que necesita un profesor de Cultura Física.

#### En resumidas cuentas:

- La competencia es la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para desarrollar una tarea de manera eficaz.
- Las competencias se demuestran en la acción y, por lo tanto, sólo son evaluables si hay actividades de aplicación.
- Las competencias son aprendidas y se desarrollan a partir de actividades que permiten integrar habilidades, actitudes y conocimientos aprendidos anteriormente y quizás de manera separada.

### 2.2.3 Tipos de competencias

Cualquier clasificación que se adopte desatenderá algún aspecto, terminología o puntos de vista específicos de algún autor. Con el fin de establecer un referente, resultado del acuerdo entre los autores de las diversas guías que se presentan, se propone una clasificación que intenta ser tan comprensiva como sea posible.

Cada área desarrolla competencias, algunas son propias o específicas del área correspondiente, mientras que otras son transversales o compartidas con otras áreas. Así pues, podemos diferenciar dos amplios grupos de competencias:

- Competencias específicas, que son propias de un ámbito o área y están orientadas a la consecución de un perfil específico del alumno o alumna. Son próximas a ciertos aspectos formativos, áreas de conocimiento o agrupaciones de materias, y acostumbran a tener una proyección longitudinal en la EBG.
- 2) Competencias genéricas (o transversales), que son comunes a la mayoría de las áreas, aunque con una incidencia diferente y contextualizada en cada una de las áreas en cuestión. Por ejemplo, no se trabajará igual en la comunicación del área de sociales, con las de matemáticas, ciencias naturales, etc.

Dentro de este bloque encontramos competencias personales como la gestión del tiempo y la responsabilidad del mismo aprendizaje; competencias interpersonales, como comunicarse, trabajar en equipo, liderar o negociar; competencias relacionadas con la gestión de la información, los idiomas, la informática, etc. A veces, estas últimas competencias se incluyen bajo la denominación de instrumentales.

Entre estas competencias genéricas queremos destacar las más relacionadas con el contexto académico.

# EJEMPLOS DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

| COMPETENC                   | DESCRIPCIÓN  |                                    | ELEMENTOS DE COMPETENCIAS   |
|-----------------------------|--|------------------------------------|---|
| IA                          |  |                                    |   |
| EMPRENDIMIENTO              | Iniciar nuevos proyectos educativos o de mejoramiento de las condiciones de enseñanza/aprendizaje, con base en los requerimientos organizacionales y las demandas externas.    | <ol> <li>2.</li> </ol>             | Diseñar nuevos proyectos acordes con los requerimientos de la organización y del contexto organizacional.  Ejecutar los proyectos con referencia a las metas propuestas, el proceso administrativo definido y las condiciones del entorno.  |
| GESTIÓN DE<br>RECURSOS      | base en los requerimientos del proceso educativo.  | <ol> <li>2.</li> </ol>             | Determinar los recursos que requieren las actividades con base en los requerimientos formulados.  Asignar los recursos económicos y materiales a los proyectos, acorde con los requerimientos.  |
| TRABAJO EN<br>EQUIPO        |  | 1.<br>2.                           | requerimientos organizacionales específicos.<br>Negociar conflictos de manera pacífica,<br>teniendo como referencia los requerimientos<br>situacionales.  |
| GESTIÓN DE<br>INFORMACIÓN   | proyecto educativo, teniendo como referencia el cargo, el nivel de   | <ol> <li>2.</li> </ol>             | Buscar la información con base en una determinada metodología definida por la organización. Buscar la información requerida para desempeñar las actividades del cargo, acorde a la estructura de la organización.   |
| COMPRENSIÓN<br>SISTEMÁTICA  | de los objetivos estratégicos de la organización.  | <ol> <li>2.</li> <li>3.</li> </ol> | Comprender las interrelaciones complejas, acorde con una situación específica. Entender los sistemas sociales organizacionales y tecnológicos con base en las demandas del contexto.  |
| RESOLUCIÓN DE<br>PROBLEMAS  | determinada situación, con base en el logro de los objetivos estratégicos de la organización.  |                                    | laboral, teniendo como base el contexto en el cual se presentan y los diferentes actores involucrados.  Implementar acciones concretas para resolver los problemas con base en el contexto laboral y el logro de los objetivos organizacionales.  |
| PLANIFICACIÓN<br>DE TRABAJO | educativo teniendo como referencia las necesidades vitales personales y los requerimientos del cargo desempeñado, así como la estrategia organizacional del proceso educativo. | 2.                                 | Planificar el proceso del trabajo educativo con base en las expectativas personales y los requerimientos de la organización. Ejecutar la planeación con base en políticas institucionales y teniendo en cuenta las situaciones específicas. Autoevaluar el propio desempeño laboral, con base en los logros obtenidos y la autosatisfacción personal. |

**FUENTE:** Sergio Tobón Tobón, Formación basada en competencias. **Elaborado por:** Betty Verduga

### 2.2.4 Aprendizaje y Evaluación

El aprendizaje basado en competencias pretende asegurar que los estudiantes adquieran aquellos conocimientos, habilidades y actitudes importantes tanto con relación a lo que se está estudiando como a las transiciones para las que se preparan. Utilizar competencias implica el desarrollo de cuatro componentes diferentes pero interactivos:

- > Descripción de la competencia.
- Descripción de las actividades donde se manifestará la competencia.
- ➤ Instrumentos o medios para evaluar la competencia.
- Estándares o criterios por los que se juzga si alguien es o no competente.

## 2.2.4.1 Descripción de la competencia.

Definir las competencias es importante con el fin de comunicar a los estudiantes qué se pretende alcanzar con el proceso de enseñanza-aprendizaje y en qué medida sus experiencias de aprendizaje y sus esfuerzos están dirigidos a esta consecución.

En la descripción de la competencia se tienen que señalar tanto los contenidos implicados como el nivel de complejidad del contexto en el que se tendrá que aplicar la competencia.

# 2.2.4.2 Descripción de las actividades en las que se manifiestan las competencias

Consiste en describir con precisión el tipo de actividad en la que se manifestará la competencia y los objetivos que se persiguen llevándola a cabo. Consiguientemente, se tienen que explicitar las competencias asociadas a esta actividad, qué conocimientos o habilidades llevan implícitos y en qué contextos se aplicarán, como también el nivel de profundidad o complejidad en el que se tendrían que concretar.

Una vez definidas qué competencias están implicadas en la actividad, en qué nivel y contexto se trabajarán y de qué medios se dispondrán, se pueden concretar los resultados de aprendizaje esperados en cada actividad, es decir, sus resultados observables. De este modo será posible establecer qué tipo de evidencias se producen y cómo se pueden recoger con el fin de analizar el nivel de consecución de las competencias descritas.

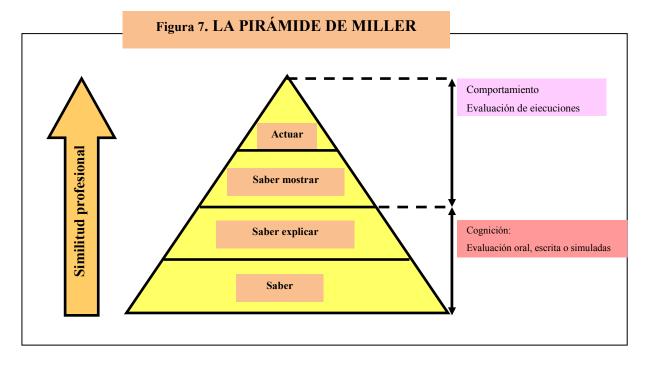
Este nivel de descripción es necesario en las actividades que son objeto de evaluación; no hay que hacerlo de una manera tan detallada para el resto de actividades de aprendizaje, donde se pueden introducir competencias que no sean objeto de evaluación.

### 2.2.4.3 Elección de instrumentos para la evaluación

La determinación del tipo de instrumento que hay que aplicar para la recogida de evidencias depende fundamentalmente de la naturaleza del resultado de aprendizaje que se tiene que capturar.

Si bien, tal como hemos visto en la figura 1, la competencia sólo se puede evaluar en la acción, para poder adquirirla hace falta haber alcanzado previamente una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que habremos descrito bien de acuerdo con los resultados de aprendizaje o en términos de objetivos, según si nuestra perspectiva es lo que pretende el profesor o bien lo que tendrá que demostrar el estudiante.

La pirámide de Miller (1990) puede ser una manera útil de ayudar a escoger estrategias de evaluación coherentes con resultados de aprendizaje descritos por el profesor. Así, se puede evaluar sólo el hecho de saber (por ejemplo, por medio de una prueba tipo test) o el hecho de saber explicar, que ya requiere una gestión del conocimiento adquirido; o bien se puede plantear una simulación en la que el estudiante actúe en situaciones controladas; y, finalmente, hay que demostrar en actuaciones la adquisición de una competencia.



FUENTE: Miller 1990 Elaborado por: Betty Verduga

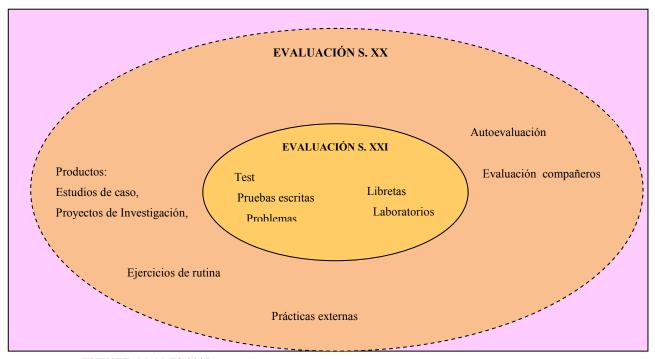
Esta pirámide distingue dos grandes tipos de pruebas que podríamos clasificar en evaluación tradicional (o pruebas de papel y lápiz) y evaluación de ejecuciones:

- La evaluación tradicional: engloba lo que podríamos denominar las típicas «pruebas de papel y lápiz», en las que se hace más hincapié en los objetivos de conocimientos y de saber. En la evaluación tradicional hay pruebas que enfatizan habilidades de bajo orden (recuerdo, comprensión), mientras que hay otras que enfatizan el pensamiento de alto orden (aplicación, síntesis, evaluación).
- La evaluación de ejecuciones: es, tal como se verá, muy variada y permite abarcar un rango mucho más amplio de competencias, sea de habilidades disciplinarias (por ejemplo, desde saber poner una inyección hasta hacer un examen médico) o de competencias transversales (comunicación oral, pensamiento crítico, etc.).

La figura 3 quiere ilustrar que las nuevas estrategias evaluadoras se añaden a las tradicionales, enriquecen las muestras de aprendizaje y favorecen este escenario en el que se aprovechan las ventajas de una pluralidad de fuentes de evaluación:

Figura8.

EVALUACIÓN TRADICIONAL Y EVALUACIÓN DE EJECUCIONES



**FUENTE**: PRADES 2005 **Elaborado por:** Betty Verduga

A continuación, se presenta un cuadro en el que se recogen las principales pruebas evaluadoras presentes en el ámbito de la educación superior y se analiza el potencial con relación a la evaluación de competencias, como también consideraciones sobre la fiabilidad y la validez.<sup>15</sup>

El cuadro no pretende ofrecer una clasificación sistemática, sino que relaciona las pruebas con relación a su uso para los diferentes objetivos de evaluación.

-

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> (Anastasi, 1976, citado en Miller, Imrie y Cox, 1998, p. 236)

| Tabla N° 25. TEST OBJETIVOS   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Características   | Útiles para medir  | Fiabilidad y validez   |  |
| Son pruebas en las que se requiere seleccionar la respuesta correcta de un conjunto de respuestas posibles (ítems de cierto/falso, ítems de emparejamiento, de elección múltiple, etc.).  Los ítems pueden ser gráficos, textos, ejemplos o, incluso, casos.  Una vez construidos, son fáciles de aplicar y corregir, y permiten un retorno rápido al estudiante. | Objetivos como los de reconocer y discriminar información, aplicación de principios o reglas e interpretación de datos.  Refuerzan más el pensamiento selectivo que los procesos mentales dirigidos a la construcción del conocimiento | Fiabilidad: la puntuación de la prueba está menos alterada por factores ajenos al proceso de puntuación.  Permiten aplicar un juicio valorativo con el mismo criterio a diferentes ejecuciones, mientras que en las subjetivas no se puede asegurar la igualdad del criterio.  La calificación de objetivos hace referencia a las condiciones de aplicación de la prueba y al tratamiento y la interpretación de los resultados pero no indica que sean más objetivas con respecto al punto de vista de una mejor valoración del rendimiento de los estudiantes. Validez: permiten evaluar un amplio abanico de contenido, lo cual aumenta su validez. La validez se puede mejorar por medio del análisis del funcionamiento de los ítems. |  |

#### Tabla Nº 26. Cuadro Nº 27.- PREGUNTAS CORTAS

Conjunto de preguntas abiertas en las que el alumnado elabora y estructura su respuesta con total libertad.

Los ítems pueden ser gráficos, textos, ejemplos o, incluso, casos que requieren la elaboración de una respuesta

Según la amplitud de respuesta que se exige, se diferencia entre pruebas de ensayo amplio o desarrollo de temas, y pruebas de ensayo restringido o de respuesta corta. Es más rápido de construir que los test objetivos y es más fácil y barato de administrar

Pueden implicar tanto habilidades cognitivas de alto orden (transferencia e integración del aprendizaje) como la simple repetición de un contenido previamente memorizado. Tienen, sin embargo, potencial para mostrar el aprendizaje profundo, ya que se requiere la construcción de la respuesta. Son pertinentes para evaluar objetivos referidos a: Evocación de la información, interpretación de la evidencia, construcción de un diseño, generación de hipótesis, exposición de la información para una decisión o explicitación de las fases de un proceso. Permiten valorar el uso del vocabulario y el razonamiento conceptual propio de un área de conocimientos.

Sus propiedades psicométricas son cuestionables (dificultades en la fiabilidad interevaluadora, atención a dominios restringidos de conocimiento).

Las pruebas de preguntas cortas son más útiles para evaluar un repertorio adecuado de los contenidos del aprendizaje que las pruebas de ensayo amplio.

Pueden desfavorecer a los estudiantes con menos habilidades de comunicación escrita.

#### PRUEBAS CIENTÍFICAS MATEMÁTICAS

Están a medio camino entre las pruebas de formato libre y las de formato objetivo, puesto que exigen la construcción de la respuesta, pero permiten una corrección más objetiva.

La complejidad de problemas puede variar según el número de pasos para resolverlos, el grado de abstracción que implican y las operaciones cognitivas implicadas.

El grado de la novedad influirá en la dificultad del problema: por lo tanto, es más fácil recurrir a una analogía si hay similitudes tanto superficiales como estructurales entre los problemas.

Son una buena manera de comprobar la comprensión y la aplicación (en principio), en contraste con la memorización. Son relevantes para la dimensión técnico profesional. Los problemas, como los ensayos, permiten ver el desarrollo de ciertas competencias transversales, como el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

Hay que diferenciar entre la aplicación simple y la resolución de problemas: reconocimiento o recuerdo de la información frente a su reestructuración o reelaboración, y grado en el que los ejercicios son rutinarios frente al grado en el que son originales.

Buena fiabilidad (aunque también hay que tener claros los criterios de corrección) y validez (pueden abarcar un amplio rango de contenidos).

Con respecto a la validez, hay que tener en cuenta cuestiones sobre la transferencia de la competencia de resolución de problemas; según parece, la habilidad es transferible pero dentro del mismo dominio (Garnham y Oakhil, 1996).

| PRUEBAS ORALES  |   |   |  |  |
|---|---|---|--|--|
| Características   | Útiles para medir   | Fiabilidad y validez  |  |  |
| Tradicionalmente implican uno o dos examinadores que hacen cuestiones a los estudiantes referentes a la comprensión y la habilidad de aplicar lo que han aprendido, pero también se incluyen debates, juegos de rol, etc. | Permiten valorar la capacidad de comunicación y las habilidades interactivas, unas habilidades que no se pueden evaluar de otra manera y que, además, promueven el pensamiento autónomo mediante la estructura pregunta- respuesta.  La evaluación es, además, una oportunidad para poner en práctica la expresión oral y, por lo tanto, mejorar estas habilidades. | El inconveniente principal es que permiten una libertad considerable al examinador para variar las cuestiones a los estudiantes y que son difíciles de calificar, cosa que las convierte en poco fiables.  Son las pruebas más adecuadas (coherentes) para valorar la competencia de comunicación oral. Sin embargo, la capacidad oral no acostumbra a ser objeto de evaluación en las pruebas orales, sino que tan sólo se evalúa el conocimiento académico.  De hecho, algunos estudios han demostrado que la mayoría de preguntas sólo requieren el recuerdo de algunos fragmentos de información, cosa que se puede evaluar de manera más fácil y fiable con tests escritos objetivos.  Desfavorecen a los estudiantes con miedo a hablar en público. |  |  |

| Características  | Útiles para medir  | Fiabilidad y validez   |
|--|--|--|
| Son específicos para enseñanzas; por ejemplo, mapas para los alumnos de Geografía, crónicas para los de historia, etc.  Aparte de productos, sin embargo, la evaluación de ejecuciones o del rendimiento se puede utilizar para evaluar demostraciones del trabajo del estudiante: utilizar un instrumento, hacer una entrevista, etc.  Se pueden observar futuros maestros conduciendo una clase o los estudiantes en el laboratorio.  También se pueden utilizar | Herramienta ideal para evaluar competencias disciplinarias o técnicas propias del área de conocimiento.  Promueven la transferencia de los conocimientos académicos y favorecen habilidades cognitivas de alto orden.  Hay que añadir, como ventaja para el proceso de aprendizaje, la motivación que comporta para los estudiantes una situación de evaluación realista. El grado en el que se desarrollen otras competencias transversales dependerá del tipo de prueba (productos escritos, gráficos, pósteres, estudios de caso, etc.). Por ejemplo: | Son difíciles de construir (la elección de la muestra condiciona la validez) y de medir (subjetividad y fiabilidad de la corrección).  Está el peligro de que, en situación de presión, los estudiantes se basen más en el sentido común que en sus conocimientos.  Otro elemento que afectaría a la validez es el peligro de plagio. Según las pruebas, por ejemplo los estudios de caso, o los grandes problemas, como son |
| programas de simulación. Estas ejecuciones suelen dar más información directa sobre el aprendizaje que los tests objetivos.  El inconveniente principal de esta evaluación es el tiempo de corrección.   | Proyectos de investigación: manera<br>de evaluar la capacidad de gestión de la<br>información, la aplicación de los<br>conocimientos y las competencias<br>disciplinarias en la resolución de<br>problemas.  | una muestra pequeña de contenido (eso sí, con profundidad), se corre el riesgo de limitar la generalización y omitir, por lo tanto, la transferencia del conocimiento.   |
| Es difícil de construir y medir.   | Situados al final del currículo, motiva<br>a los estudiantes desde el principio de su<br>recorrido académico y fomenta la<br>responsabilidad del estudiante y la<br>coherencia del programa.   |  |
|  | Pósteres: dan la oportunidad para integrar las competencias de comunicación (oral, escrita, gráfica) con contenidos académicos Estudios de caso y longitudinales: son otra modalidad de resolución de problemas, en la que destaca la riqueza de detalles  |  |

| Cuadro Nº 29 PRÁCTICAS ESTRUCTURADAS  |   |  |  |
|---|---|--|--|
| Características   | Útiles para medir                                   | Fiabilidad y validez   |  |
| Son un tipo de pruebas de ejecuciones. Consisten en exámenes prácticos estructurados objetivamente y tienen por objetivo probar un amplio abanico de habilidades de una manera objetiva.  Los estudiantes pasan por una serie de estaciones y llevan a cabo una variedad de tareas prácticas. | Competencias disciplinarias específicas o técnicas. | Buena fiabilidad, a costa de un precio elevado (multiobservadores).  Buena validez por la autenticidad de las situaciones de evaluación (se asegura la transferencia). |  |
| Esta aproximación, inicialmente desarrollada como parte integral de los exámenes médicos, ha sido desarrollada y adoptada posteriormente por una gran variedad de profesiones.  |   |  |  |

| PRÁCTICAS ESTRUCTURADAS  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| Características  | Útiles para medir  | Fiabilidad y validez  |  |
| Es un tipo de pruebas de ejecuciones. La evaluación de laboratorio tiene lugar en un entorno realista y requiere la complementación de una tarea real. La evaluación de la ejecución puede ser sobre el proceso, el producto o ambos elementos | Competencias de laboratorio; formarían parte de estas competencias la observación, la manipulación, la interpretación, las competencias técnicas (cromatografía, espectrografía, precipitación) y el diseño experto. | Demasiado a menudo, la evaluación se basa por completo en un informe escrito más que en la observación directa de la ejecución de los estudiantes; eso produce un desajuste entre los objetivos establecidos y el foco de evaluación. La observación presenta dificultades en la calificación a causa de la |  |

Fuente: PRADES, 2005 Elaborado por: Betty Verduga

Una competencia se demuestra en la acción, porque, a menudo las mismas actividades de aprendizaje son las actividades de evaluación. De este modo, no se puede evaluar el trabajo en equipo sin hacer trabajar en equipo y, para hacer la evaluación, hay que utilizar procedimientos o estrategias diferentes (un dossier de aprendizaje, un informe o producto del trabajo en equipo, evaluación de los compañeros, etc.). La autoevaluación es una de las otras competencias que sólo se puede llevar a cabo si se involucra a los estudiantes en actividades en las que se requiera.

#### 2.2.4.4 Los estándares de la evaluación y la toma de decisiones

El paso siguiente consiste en establecer los criterios valorativos que nos permiten emitir los juicios de valor respecto de los resultados alcanzados. Si aplicamos los criterios de evaluación sobre los resultados de aprendizaje, podemos expresar estos resultados en términos de estándares de ejecución. Aquí no tan sólo expresamos lo que tiene que hacer, sino que también establecemos los niveles de ejecución que permiten

establecer juicios con respecto al nivel de consecución del aprendizaje.

Si queremos mejorar de manera significativa la precisión de nuestros juicios valorativos y, consiguientemente, la consistencia de las valoraciones emitidas con respecto a una misma ejecución (especialmente cuando se hacen por parte de diversos evaluadores), antes hay que aclarar los aspectos o las dimensiones que se quieren evaluar, como también los indicadores o las evidencias que identifican los niveles de valoración que proponemos.

Para conseguir esta aclaración es conveniente utilizar ejemplos de lo que pretendemos. Y para su buen funcionamiento, tendrían que estar insertados en el marco de un esquema general de evaluación.

Finalmente, se tiene que proceder al análisis de toda la información de evaluación con respecto a cada uno de los resultados evaluadores en el nivel de exigencia esperado y determinar si se han alcanzado todas y cada una de las competencias que llevaba implícita la realización de la actividad. Este último análisis nos tiene que llevar a la toma de decisiones con respecto a los estudiantes y al procedimiento de la certificación positiva o a poder expresar el conjunto de indicaciones que tienen que seguir estudiantes y profesores con el fin de recuperar las competencias no alcanzadas, con un material que nos permita diagnosticar con una gran exactitud dónde se sitúan las deficiencias con el fin de poder orientar adecuadamente la acción educativa.

#### 2.2.4.5 Formulación de la competencia

La formulación de una competencia requiere los elementos siguientes:

 Un verbo activo, que identifique una acción que genere un resultado visualizable. De esta manera, hay que evitar el uso de verbos como conocer o comprender y utilizar otras formas verbales como describe, identifica, reconoce, clasifica, compara, evalúa o valora, formula, argumenta, calcula, planifica, diseña, etc.  La descripción del objeto de la acción y el contexto en el que se aplica. La competencia tiene que hacer referencia al campo disciplinario en el que se fundamenta. Ejemplo: Diseñar instalaciones de Ingeniería Química, Desarrollar entrevistas diagnósticas en el ámbito clínico, Hacer un examen físico y mental completo.

# 2.3 PROPUESTA DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL CAMPO EDUCATIVO

En el entorno de educación básica actual, caracterizada por la implantación de un sistema educativo basado en los principios de "calidad y calidez" y centrado en el aprendizaje por competencias, el presente trabajo aborda uno de los aspectos más complejos del proceso formativo: *el de la evaluación*. Para ello, se ha realizado un análisis del concepto y los elementos que integran la competencia, así como de las diferentes etapas que conlleva su proceso de evaluación, cuyo fin último ya no es determinar el nivel de conocimientos que posee el estudiante sobre una materia concreta, sino valorar, esencialmente, en qué grado posee una determinada competencia. En este contexto, se presenta un instrumento diseñado para facilitar la valoración del logro de la competencia. Concretamente, se ha diseñado una matriz de valoración en la que se establecen, de un modo escalonado y jerárquico, diferentes grados en el dominio de la competencia por el estudiante y sus correspondientes equivalencias en el sistema de calificación utilizado en nuestro sistema de educación básica. Se aplica al caso concreto del Área de Ciencias Sociales para los años sexto y séptimo en la Escuela Fiscomisional "DON BOSCO" de la ciudad de Esmeraldas, año lectivo 2011-2012.

# 2.3.1 MARCO CONCEPTUAL.

## 2.3.2.1 Concepto de la competencia.

Se entiende por competencia a "la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para desarrollar una tarea de manera eficaz". Se señala de modo expreso que es sinónimo de la "capacidad de resolver problemas en un determinado contexto". El análisis de esta normativa nos permite señalar las siguientes dimensiones que integran el concepto de competencia:

- a) Los atributos personales o cualquier talante que pertenezca al ámbito del sujeto, esto es, aquellos rasgos que posee una persona bien de nacimiento o adquiridos por formación y que definen lo que la persona es (frente a lo que hace) tales como: talento, motivación, comunicación, capacidades cognitivas, valores, inteligencia emocional u otros como conocimientos (saber) y habilidades (saber hacer), que aun no siendo típicamente rasgos son incluidos por la mayoría de los autores bajo esta categoría.
- b) Las aptitudes demostradas (hacer) conforman las conductas observables como respuesta a los estímulos en un entorno real. Se trata de primar aquello que hace una persona (frente a lo que es). Se trata de destrezas y habilidades aplicadas.
- c) La capacidad demostrada para resolver problemas en cualquier contexto; esa capacidad para asumir presciencias e incertidumbres derivadas de cualquier entorno en el tiempo (competencias requeridas, disponibles y potenciales). Aspecto que a nuestro entender parece difícil de adquirir, gestionar y de aplicar.

De igual modo, dichas dimensiones son expresadas por Rué (2007, p. 72) bajo los epígrafes de **ser** (actitudes), **saber** (conocimientos, enfoques, teorías) **y saber hacer** (habilidades). <sup>16</sup>

.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> VARGAS, G. El ensayo como género literario y como instrumento de evaluación. Recomendaciones para la lectura y preparación de ensayos. *Revista de Comunicación*,

Es posible observar la competencia desde dos contextos que, aunque diferenciados, están orientados a encontrarse o aproximarse: el bachillerato y la escuela. La diferencia básica entre el grado de dominio de la competencia que el alumno de educación básica demuestra en el bachillerato y el que el alumno debe adquirir en el marco general de un plan de estudios es que, mientras que en el primer caso este dominio es y debe ser aplicado en una situación real, en el segundo caso se demuestra, en la mayoría de las ocasiones, mediante modelos establecidos y mejorados. La responsabilidad del docente no solamente recae sobre su parcelada tarea de enseñar unos conocimientos o desarrollar unas determinadas habilidades en el estudiante, sino que, también, ha de comprobar y valorar el grado de aprendizaje del discente para asegurar el éxito en este encuentro entre el contexto educativo básico y el bachillerato. Dicha verificación debe realizarse desde una perspectiva pluridimensional; esto es, debe ser participativa, reflexiva y crítica (Tobón, 2006, p. 133).<sup>17</sup>

Con este objetivo, el docente desarrolla su empeño formativo asumiendo que la competencia sobre la que debe formar ha de ser planificada y desarrollada coordinando los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar; los contenidos que se van a impartir; los métodos y técnicas que se deben utilizar; los recursos que se necesitan emplear; las evidencias que se van a recopilar; y los métodos e instrumentos de evaluación del logro que se van a aplicar. Además, debe situar todos estos elementos en una coordenada espacio temporal suficiente para que el estudiante pueda adquirir la capacidad de resolver problemas y vea potenciada su aptitud para aplicar conocimientos y habilidades. En definitiva, al plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias debe dar respuesta a los siguientes interrogantes:

• ¿Qué competencia?: Esto es, ¿Qué es? ¿Qué entiendo por el contenido del enunciado de la competencia? ¿De qué se trata?

\_

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> DIVERSOS AUTORES. *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro, 2000.

- ¿Cómo se demuestra la competencia?: Esto es, ¿Qué conocimientos incluye? ¿Qué conductas? ¿Qué aptitudes se ponen en práctica? ¿En qué contextos?
- ¿Cuánto se hace de la competencia?: esto es, ¿Cuánto es observable? ¿Qué grado de desarrollo es el realizado o requerido en un momento dado de esa competencia?
- ¿Dónde se refleja dicha competencia demostrada?: Esto es, ¿Dónde consulto el ejercicio de la competencia? ¿Dónde compruebo su logro? ¿Dónde se evidencia?

El conjunto de estas interrogantes conforman el marco en el que se inscriben y definen los elementos de una competencia. Analizándolos con detalle, podemos observar que los dos primeros aluden a la definición y alcance de la competencia, mientras que los dos últimos nos aproximan al concepto de resultado de competencia y, por ende, a ese carácter inherente a la misma que es el de demostrada.

# 2.3.2.2 Los estándares básicos de competencias:

#### > Referentes comunes

Se mencionó arriba que es competencia de las instituciones educativas elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional que responda a situaciones específicas de la comunidad local. Así lo establece la Ley General de Educación y da autonomía a las instituciones para organizar y adaptar las áreas obligatorias, introducir asignaturas optativas, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas; igualmente, para establecer un plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, "dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación"

De la misma manera como la ley otorga a las instituciones educativas autonomía en aspectos cruciales relacionados con la definición del currículo y los planes de estudio, también se pronuncia a favor de unos referentes comunes. Se espera que estos:

- a) Orienten la incorporación en todos los planes de estudio de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones.
- b) Garanticen el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes.
- c) Mantengan elementos esenciales de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización.
- d) Sean comparables con lo que los estudiantes aprenden en otros países; y.
- e) Faciliten la transferencia de estudiantes entre centros educativos y regiones, importante en un país con tan alta movilidad geográfica de la población. Al mismo tiempo, la Ley dispone que sea necesario contar con unos indicadores comunes que permitan establecer si los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto cumple con unas expectativas explícitas de calidad.

Desde mediados de la década pasada, el Ministerio de Educación asumió la responsabilidad de ofrecer estos referentes comunes a los cuales hace mención la Ley General de Educación. En una primera instancia los esfuerzos estuvieron orientados a elaborar indicadores de logro y lineamientos curriculares para cada una de las áreas obligatorias del currículo señaladas en la ley. Los lineamientos, como lo sabe bien la comunidad educativa, brindan orientaciones a las instituciones para la elaboración de sus planes de estudio, la formulación de objetivos y la selección de los contenidos, de acuerdo con los respectivos proyectos educativos.

La formulación de *estándares básicos* de competencias, cuyo punto de partida fueron los lineamientos, se une a esta tarea del Ministerio por establecer unos referentes comunes que, al precisar los niveles de calidad a los que tienen derecho todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país –independientemente de la región a la cual pertenezcan–,

orienten la búsqueda de la calidad de la educación por parte de todo el sistema educativo (Ministerio de Educación, Secretarías, instituciones, actores escolares).

¿Qué es un estándar?, es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar.

En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias se constituyen en una guía para:

- a) El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula;
- b) La producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar;
- c) El diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución;
- d) La formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio.

Igualmente, los estándares se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. Los resultados de estas, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias focalizadas de mejoramiento acordes con las necesidades de las regiones e, incluso, de las instituciones educativas.

A la fecha, el Ministerio de Educación ha entregado al país los estándares correspondientes a Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas.

# > ¿Por qué estándares básicos de competencias?

La concepción que animó la formulación de los lineamientos y los estándares fue superar de visiones tradicionales que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos.

Lo que en últimas se busca con el proceso educativo es el desarrollo de un conjunto de competencias cuya complejidad y especialización crecen en la medida en que se alcanzan mayores niveles de educación. La noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes.

En tal sentido, *los estándares* son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar. Una competencia ha sido definida como un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas.

Cabe anotar que las competencias son transversales a las áreas del currículo y del conocimiento. Aunque generalmente se desarrollan a través del trabajo concreto en una o más áreas, se espera que sean transferidas a distintos ámbitos de la vida académica, social o laboral. El desarrollo de las competencias está en el centro del quehacer de las instituciones educativas desde el preescolar, y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles educativos. Los currículos por competencias hacen posible la integración de los distintos niveles educativos, así como las diversas ofertas institucionales, bajo un concepto de educación permanente, que se inicia en la primera

infancia y continúa a lo largo de la vida, aun después de que los individuos finalizan su escolarización.

Si bien los estándares hacen énfasis en las competencias más que en los contenidos temáticos, no los excluyen. La competencia no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del saber qué, del saber cómo, del saber por qué o del saber para qué, pues para el ejercicio de cada competencia se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado.

Por ello, para que una persona pueda mostrarle a alguien que tiene una competencia, no basta mostrarle que tiene los conocimientos necesarios, ni que posee las habilidades, ni que tiene las comprensiones, actitudes y disposiciones adecuadas, pues cada uno de estos aspectos puede estar presente sin que la persona muestre que es competente para esa actividad, si no los relaciona y organiza en función de un desempeño flexible, eficaz y con sentido.

Los estándares propuestos por el *Ministerio de Educación* se refieren a lo central, necesario y fundamental en relación con la enseñanza y el aprendizaje escolar y en este sentido se los califica como básicos. No se trata de criterios mínimos, pues no se refieren a un límite inferior o a un promedio. Expresan, como se dijo, una situación esperada, un criterio de calidad, que todos deben alcanzar. Son retadores pero no inalcanzables; exigentes pero razonables. Es conveniente aclarar que un estándar no es un objetivo, una meta o un propósito.

Una vez fijado un estándar, proponerse alcanzarlo o superarlo sí se convierte en un objetivo, una meta o un propósito, pero el estándar en sí mismo no lo es. Un estándar tampoco es un logro. Una vez fijado un estándar, haberlo alcanzado o superado sí es un logro.

## > Estándares, diversidad y autonomía escolar

Tener estándares no implica necesariamente recortar la autonomía escolar. Como se dijo, si bien la Ley General de Educación otorga a las instituciones educativas autonomía en la definición del currículo y los planes de estudio, dispuso al mismo tiempo que el Ministerio de Educación expidiera unos referentes comunes de calidad de educación que aporten a la construcción de equidad en tanto establecen lo que todos los niños, niñas y jóvenes que cursan la Educación Básica y Media deben saber y saber hacer, independientemente del contexto, estrato social y lugar de residencia.

Esta característica no contradice la atención a la diversidad de los estudiantes, ni limita el ejercicio de las instituciones educativas. Los estándares básicos de competencias plantean *el qué y no el cómo*, con lo cual el proyecto educativo de cada institución adquiere sentido y permite tener en cuenta las diferencias en los diversos contextos del país.

En efecto, todas las instituciones educativas definen en forma autónoma un proyecto educativo institucional adecuado a su contexto inmediato, regional y nacional. Esto le permite atender la diversidad regional y la de los grupos sociales a los que se dirige la acción educativa. No obstante, estos grupos y regiones hacen parte de un todo más amplio, inserto en un mundo cada vez más diverso pero también integrado, en el que individuos y grupos se desplazan por distintas razones y requieren por ello estar dotados de las capacidades para ser competentes en nuevos contextos.

El **PEI** define igualmente los énfasis de la institución y orienta la forma como se planifican, desarrollan y valoran sus propósitos educativos, los cuales a su vez se insertan en el proyecto de País, tal como lo exige nuestra Constitución Política. Los estándares desafían a las instituciones educativas a integrar y desarrollar los fines y referentes comunes de la educación con su propuesta educativa, para que los estudiantes atendidos encuentren allí contenidos, métodos, estrategias, orientaciones, adecuados a su

contexto y orientados hacia desempeños flexibles, eficaces y con sentido de sus conocimientos, comprensiones, actitudes y disposiciones.

De la misma manera, el PEI admite y facilita la contextualización de los estándares porque en él se definen las concepciones, procesos y formas de llevar a la práctica la propuesta pedagógica de cada institución. En el trabajo de aula, los estándares básicos de competencias invitan al maestro a llevar a cabo procesos de planeación de su trabajo pedagógico para desarrollar planes, programas, procesos y prácticas pedagógicas y evaluativas con referencia a ellos para proponerse intencionalmente que los estudiantes efectivamente los alcancen y superen.

A partir de los estándares básicos de competencias, y en el marco de cada proyecto educativo institucional, los equipos docentes de las instituciones educativas definirán objetivos y metas comunes y para cada área específica los contenidos temáticos, la información factual, los procesos y otros requisitos que sean indispensables para desarrollar la competencia respectiva, teniendo en consideración, obviamente, lo establecido para cada grupo de grados.

Una vez alcancen esa claridad podrán desplegar exitosamente su creatividad y saber pedagógico para que todos sus estudiantes tengan múltiples oportunidades de aprender lo que tienen que aprender y desarrollar las competencias hasta alcanzar o superar los estándares relacionados con ella, de tal suerte que puedan utilizar con sentido y con pertinencia en sus actividades cotidianas lo aprendido y lo reflejen en las evaluaciones internas del curso o en las pruebas externas censales y muestrales que intentan evaluarla.

Desde el punto de vista de la opción pedagógica, el compromiso con el desarrollo de competencias no deja duda sobre la necesidad de promover activamente estrategias y perspectivas que privilegien a un estudiante que construye su conocimiento, a un docente que enseña con sentido para sí mismo y para sus estudiantes, a un aula donde niñas, niños y jóvenes comprenden lo que se les enseña y son capaces de transferirlo a

distintos contextos, a unos educandos creativos y activos, a unos docentes conocedores de su disciplina, que también construye conocimiento, y que es capaz de hacer avanzar el desarrollo de las competencias en sus estudiantes hacia niveles cada vez más altos.

## > La estructura de los estándares básicos de competencias.

Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, y es función del sistema educativo aportar a su desarrollo para alcanzar la calidad deseada contando, con criterios claros y públicos que permitan establecer si se están alcanzando o no los niveles que como sociedad nos hemos propuesto. Los estándares están formulados de forma que sea posible orientar a las instituciones educativas a definir los planes de estudio por área y por grado, buscando el desarrollo de las competencias en el tiempo.

Con el fin de permitir un desarrollo integrado y gradual a lo largo de los diversos niveles de la educación, los estándares de cada área se expresan en una secuencia de complejidad creciente y se agrupan en grupos de grados, estableciendo lo que los estudiantes deben saber y saber hacer al finalizar su paso por ese grupo de grados, así: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno, y de décimo a undécimo.

Ello no significa que no se puedan superar. Es tarea de todas las instituciones educativas velar por que sus planes de estudio y las estrategias que se empleen contemplen, como mínimo, el logro de estos estándares en dichos grupos de grados y ojalá los superen conforme a las particularidades de sus proyectos educativos institucionales y sus orientaciones pedagógicas.

# 2.4 DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.

#### > Introducción.

Alcanzar una educación de calidad para todos y todas como condición para el desarrollo de las naciones y de los individuos es un propósito sobre el cual no hay discusión y el Ecuador así lo ha entendido.

El mejoramiento de la calidad de la educación viene ocupando hace ya varios años un lugar preponderante en la política educativa ecuatoriana, alimentándose de los prolíferos desarrollos alcanzados en el campo de la educación y la pedagogía, de los señalamientos de diversos organismos multilaterales, así como de las innovaciones adelantadas por un gran número de docentes que han tenido la valentía de poner en cuestión los modelos tradicionales al constatar que con ellos no logran que sus estudiantes accedan de manera comprensiva a los conocimientos, ni pueden desempeñarse con ellos en la vida real.

Si bien esta noción de calidad no ha estado exenta de controversias, el consenso alrededor de la necesidad de fijar metas de calidad y saber si se están alcanzando es cada vez mayor, en la medida en que se reconoce que los resultados esperados no se limitan exclusivamente al rendimiento académico. Estas metas se fijan en función de una situación deseada expresada en términos de lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su paso por la escuela; su avance se evalúa con el fin de saber si se están alcanzando, y en la tarea de alcanzarlas se comprometen los recursos, el liderazgo y el saber de los docentes y de las instituciones educativas en un esfuerzo intencional de mejoramiento continuo.

En este orden de ideas, *los estándares básicos de competencias* constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, los planes de mejoramiento establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar.

#### > Definición.

La evaluación por competencias presenta un desafío de por sí a muchos docentes, ya que es necesario transformar una visión de evaluación que no analiza todos los aspectos

ponderables o analizables. Quizás en su momento era justificable y suficiente, pero hoy los estándares han cambiado, de hecho la postura del gobierno frente a este aspecto es que aspira a ponerse a la par con países con un desarrollo y nivel educacional muy alto.

A la vez que pretende mejorar sustancialmente la evaluación tradicional que está pasando del énfasis en conocimientos específicos y factuales al énfasis en desempeños contextualizados a un determinado entorno. Esto tiene como base cinco importantes antecedentes:<sup>18</sup>

- I. Evaluación y certificación de competencias laborales (Mertens, 1996).
- II. Evaluación basada en logros e indicadores de logro, (Ministerio de Educación de Colombia, 1997).
- III. Evaluación por competencias en educación primaria y secundaria (Montenegro, 2001; Baquero 2001).
- IV. Evaluación masiva de competencias en educación básica y media.
- V. Evaluación del aprendizaje teniendo como referencia estándares curriculares (Ministerio de Educación de Colombia).

Teniendo en cuenta lo anterior, proponemos el concepto de evaluación para resaltar el carácter apreciativo de la evaluación y enfatizar en que es ante todo un procedimiento para generar valor (reconocimiento) a lo que las personas aprenden, basado en la complejidad, puesto que tiene en cuenta las múltiples dimensiones y relaciones entre estudiantes, empresas y docentes. La evaluación, aunque constituye un juicio de valor, se regula con base en una serie de criterios previamente acordados con los estudiantes. Por esto a continuación se describen sus ejes centrales de significación teniendo como referente las estrategias de evaluación:

-

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> DIVERSOS AUTORES. *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro, 2000.

- 1) Eje nocional. La evaluación consiste en un proceso de retroalimentación mediante el cual los estudiantes, docentes, las instituciones educativas y la sociedad obtienen información cualitativa y cuantitativa sobre el grado de adquisición, construcción y desarrollo de las competencias, teniendo en cuenta tanto los resultados finales como el proceso, con base en unos parámetros y normas consensuados, a partir de lo cual se toman decisiones sobre formación, estrategias docentes, estrategias de aprendizaje, recursos, políticas institucionales y políticas sociales.
- 2) Eje categorial. La evaluación se ubica dentro de la categoría general de la formación basada en competencias, ya que es la base para que el estudiante este permanentemente informado sobre su proceso de aprendizaje con el fin de comprenderlo y autorregularlo (Alonso, 1996). Por ello la primera tarea del docente es enseñarles a sus estudiantes es a autoevaluarse, (Díaz y Hernández, 1999). 19

## 3) Eje de caracterización. La evaluación se caracteriza por:

- I.Es un proceso dinámico y multidimensional que realizan el docente, los estudiantes, la institución educativa y la sociedad.
- II. Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje (Ministerio de Educación de Colombia, 1997).
- III.Brinda retroalimentación de manera cuantitativa y cualitativa.
- IV. Tiene como guía el proyecto ético de vida.
- V. Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante.
- VI. Se basa en criterios objetivos y evidencias acordadas socialmente, reconociendo, a su vez, la dimensión subjetiva que hay en todo proceso valorativo.

-

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales

- **4) Eje de exclusión**. La evaluación por competencias se diferencia de la evaluación tradicional, porque la tradicional tiene las siguientes características:
- I.Es un instrumento de control y de promoción de un nivel a otro.
- II. Se asume como fin en sí misma.
- III. Se centra en el estudiante y tiene poco en cuenta el proceso docente, el currículo y la gestión institucional-social.
- IV. Tiende a centrarse en determinar conocimientos específicos, con una escasa mirada a los instrumentos y estrategias afectivo-motivacionales, cognitivas y actuacionales.
- V. Es una actividad que realiza básicamente el docente, ya que escasamente se le enseña a los mismos estudiantes a autoevaluarse.
- 5) Eje de vinculación. La evaluación se vincula con el mejoramiento de la calidad de la educación ya que es un mecanismo que retroalimenta acerca de cómo está la formación de competencias y las acciones necesarias para superar las deficiencias. Además, la evaluación se vincula a la sociedad del conocimiento, donde lo central es aprender a buscar, procesar, sistematizar y evaluar la información para aplicarla de manera contextualizada.
- **6) Eje de división.** Hay dos procedimientos para clasificar la evaluación por competencias:
- I. Momento en el cual se lleva a cabo (inicial, procesual y final).
- II. De acuerdo con quien la practica (autoevaluación, covaloración y Heteroevaluación).
- 7) Eje de ejemplificación. Ejemplos de evaluación por competencias pueden ser:
- I.Empleo de la técnica del portafolio para que los estudiantes registren las evidencias correspondientes a la formación de las competencias de diseño de un proyecto.

II. Utilización de la estrategia de la UV heurística para determinar si los estudiantes manejan los instrumentos cognitivos y los procedimientos básicos para resolver los problemas relacionados con el mantenimiento y reparación de computadoras, por ejemplo.

# 2.4.1 Aplicación de la evaluación

La evaluación de las competencias requiere tres procesos interdependientes:

#### I. La autovaloración

Es el proceso por medio del cual la propia persona valora la formación de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas. De esta manera, la persona construye su autonomía asumiéndose como gestora de su propia educación; además aporta información valiosa para que la propia institución educativa le reconozca sus logros. (Tobón Tobón Sergio, 2004, p. 233). La autovaloración tiene dos componentes centrales:<sup>20</sup>

- ➤ El autoconocimiento. Es un diálogo reflexivo continuo de cada ser humano consigo mismo que posibilita tomar conciencia de las competencias que es necesario construir y de cómo va dicha construcción.
- ➤ La autorregulación. Es la intervención sistemática y deliberada con el fin de orientar la construcción de las competencias de acuerdo con un plan trazado.

De manera específica, se recomiendan algunas pautas para que la autovaloración tenga éxito:

\_

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> BOLIVAR, A La evaluación de valores y actitudes. Grupo ANAYA S.A. Madrid. 1995 Pág.35.

- Crear un espacio de confianza y aceptación dentro de la institución educativa con el fin de que los estudiantes puedan expresarse de manera libre y espontánea en torno a su formación.
- 2. Generar el hábito en los estudiantes de comparar los logros obtenidos con los objetivos propuestos.
- 3. Facilitar que los mismos estudiantes se corrijan introduciendo los cambios necesarios para cualificar su desempeño.
- 4. Construir en los estudiantes la actitud de asumir la autovaloración con responsabilidad y sinceridad, desde el marco del proyecto ético de vida.
- 5. Orientar a los estudiantes en la escritura de sus autovaloraciones.

# II. La covaloración<sup>21</sup>

Consiste en una estrategia por medio de la cual los estudiantes valoran entre sí sus competencias de acuerdo con unos criterios previamente definidos. De esta manera, un estudiante recibe retroalimentación de sus pares con respecto a su aprendizaje y desempeño. La covaloración requiere de la puesta en práctica de las siguientes pautas:

- 1. Concienciar a los estudiantes sobre la importancia de los comentarios de los compañeros para mejorar el desempeño y construir la idoneidad.
- 2. Generar en el grupo un clima de confianza y aceptación que permita la libre expresión.
- 3. Motivar hacia la asunción de los comentarios de los compañeros desde una perspectiva constructiva, generando un reconocimiento mutuo de los logros y de los aspectos por seguir mejorando, evitando la crítica no constructiva, la sanción y la culpabilidad.
- 4. Asesorar a los estudiantes en cómo valorar los logros y las dificultades en sus compañeros, junto con el lenguajes por emplear.

-

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> ROQUERA, Víctor.- La Evaluación. Cursos sobre Medición y Evaluación.-1999. Pág. 19

#### III. La heterovaloración<sup>22</sup>

Consiste en la valoración que hace una persona de las competencias de otra, teniendo en cuenta los logros y los aspectos por mejorar de acuerdo con unos parámetros previamente acordados. El acto de valoración de las competencias es ante todo un proceso de comprensión, el cual, desde la complejidad, implica para el docente hacer parte de éste, involucrarse, colocarse en el lugar del estudiante sin perder el propio lugar como profesional. De aquí que valorar es un acto de amor, por cuanto consiste en reconocer el aprendizaje del estudiante por pequeño o grande que sea.

Por lo tanto, valorar implica respecto a la diferencia, discrecionalidad y confidencialidad en la información. Se sugiere tener en cuenta las siguientes pautas:

- Preparar a los estudiantes para tener una disposición a someterse a la valoración de sus competencias por parte del docente, de la institución, de las empresas o del estado.
- 2. Valorar la formación de las competencias en los estudiantes teniendo como referencia el desempeño de estos en actividades y problemas similares a los del contexto laboral.
- 3. Tener en cuenta los resultados de la autovaloración y la covaloración.
- 4. Escuchar a los estudiantes y resolver sus inquietudes frente a la valoración, evitando la verticalidad y la imposición.
- 5. Brindar las suficientes oportunidades a los estudiantes de alcanzar los logros previstos teniendo en cuenta sus potencialidades.
- 6. Revisar periódicamente las técnicas e instrumentos de valoración con el fin de mejorar la calidad del proceso.

٠

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Ibídem

# 2.4.2 Diseño y Validación de Instrumentos de Valoración de competencias

- Ubicar cada uno de los elementos de competencias de una determinada unidad de competencias, comprendiendo los criterios de desempeño, los saberes, las evidencias requeridas y el rango de aplicación.
- Planear las técnicas e instrumentos de valoración de acuerdo con los componentes de los saberes de cada elemento de competencia, teniendo en cuenta un determinado enfoque pedagógico.
- 3) Definir los criterios de evaluación por competencias, los cuales son parámetros objetivos que permiten determinar el grado de formación de cada uno de los componentes del saber. Esto se hace teniendo en cuenta los criterios y las evidencias del elemento de competencias.
- 4) Acorde con dichos criterios de evaluación, se establece el tipo de evidencias de aprendizaje con las evidencias solicitadas en el elemento de competencia, así como con los componentes del saber por formar. Las evidencias de aprendizaje son pruebas que posibilitan determinar la formación de los saberes de acuerdo con los criterios de evaluación. Estas pruebas pueden ser de tres clases: (1) De conocimiento, (2) de desempeño y (3) de producto.
- 5) Según los criterios de valoración, las evidencias de aprendizaje, las técnicas y el contenido de los saberes, se diseñan los instrumentos de evaluación. También se tienen como referencias los criterios de desempeño y las evidencias requeridas del elemento de competencias.
- 6) Validar los instrumentos de evaluación antes de ser empleados en la docencia. La validación consiste en probar los beneficios del instrumento y sus adecuaciones a los propósitos que se buscan. Para ello se aplica el instrumento a un grupo de estudiantes con el fin de evaluar sus propiedades. Al mismo tiempo, se busca que el instrumento en cuestión sea evaluado por personas expertas teniendo en cuenta los criterios y evidencias acordados en

- la normalización de las competencias. En este proceso se recogen sugerencias para mejorar la calidad del instrumento.
- Con base a los resultados de la validación, se procede a realizar los ajustes pertinentes a los instrumentos, teniendo en cuenta los saberes que serán valorados.
- 8) Archivar los instrumentos de evaluación para que puedan ser aplicados por los docentes en el momento que los estimen necesarios teniendo como referencia las políticas institucionales.

## CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN INSTRUMENTO

- 1. Se adecuan a los contenidos de los saberes específicos de cada elemento de competencia.
- 2. Describen los enunciados con claridad y precisión.
- 3. Pueden ser aplicados por diferentes docentes que orientan un mismo curso.
- 4. Los enunciados se relacionan entre sí.
- 5. Los enunciados son neutrales y no condicionan la respuesta.

# 2.4.3 Valoración del aprendizaje

- 1. Realizar una inducción a los estudiantes sobre la evaluación de las competencias (concepto, naturaleza, importancia, beneficios y metodología), teniendo como base lineamientos institucionales. Así mismo, se les presentan las normas de competencias y se les explican cada uno de sus contenidos.
- 2. Orientar a los estudiantes para que se autodiagnostiquen acerca de cómo están con respecto al elemento de competencia de referencia, teniendo en cuenta los

- criterios, los conocimientos, el rango de aplicación y las evidencias requeridas.
- 3. Asesorar a los estudiantes para que aporten un portafolio con evidencias de sus aprendizajes previos, con el fin de que estos les sean acreditados, teniendo como referencia los criterios de valoración y los procedimientos institucionales.
- 4. Con base en lo anterior el docente lleva a cabo una planeación de la evaluación de manera concertada con los estudiantes.

# 2.4.4 Empleo del portafolio en la valoración de competencias<sup>23</sup>

# • Definición de portafolio

Se lo define como una colección de los trabajos realizados por los estudiantes en un determinado ciclo educativo (Valencia, 1999), los cuales dan cuenta del proceso de formación de las competencias y de los logros obtenidos. En este sentido, contienen evidencias de aprendizaje (ensayos, artículos, consultas, informes de laboratorio, talleres y productos) e informes de autovaloración, covaloración y heterovaloración recolectados durante el curso. Mediante el portafolio, tanto los facilitadores como los propios estudiantes, pueden ir monitoreando la evolución del proceso de construcción y reconstrucción de las competencias.

#### • Tipos de Portafolio

Se los podría clasificar en los siguientes tipos:

1. *Portafolios vitrinas*, que son los contienen información limitadas sobre un conjunto de actividades. Se hace una selección del mejor trabajo, el peor trabajo, el logro más significativo, el desarrollo de alguna competencia que no se poseía y la anotación de alguna significativa dificultad.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Formación Basada en Competencias, Tobón Sergio, p.239-241.

- **2.** *Portafolios de cotejo*, son los que se elaboran a partir de un número predeterminado curso. A veces, se permite que los estudiantes elijan determinadas actividades a partir de una lista predefinida.
- 3. Portafolio de forma abierto, es aquel que posibilita que los alumnos anexen las evidencias que consideren necesarias para dar cuenta del aprendizaje de determinadas competencias. Pueden contener por ejemplo reportes de visitas bibliotecas, experimentos de laboratorio, análisis de situaciones cotidianas, informe de lecturas, etc.

## • Importancia del portafolio

- 1. Permite a los estudiantes reconocer cómo va el proceso de formación de las competencias e introducir cambios para potencializarlo.
- 2. Facilita la construcción y afianzamiento de la capacidad de autocrítica, así como el reconocimiento de dificultades y errores, constituyendo un aporte para el mejoramiento.
- 3. Permiten comprender el desarrollo y afianzamiento de los "instrumentos cognitivos" (nociones, proposiciones, conceptos y categorías), afectivomotivacionales (valores, actitudes y normas) y actuacionales (procedimientos y técnicas).
- 4. Brindan información sobre la formación y aplicación de estrategias de aprender a aprender por parte de los estudiantes (afectivo-motivacionales, cognitivo-metacognitivas y actuacionales).
- 5. Posibilitan a los estudiantes mostrar diferentes evidencias de desarrollo de sus competencias.
- 6. Constituyen un medio a través del cual los estudiantes pueden planificar, monitorear y valorar su propio aprendizaje.
- 7. Promueven el aprendizaje autónomo en la medida que implican para los estudiantes la responsabilidad de hacer seguimiento a su desempeño y coleccionar evidencias de éste.
- 8. Tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje y de trabajo de cada estudiante.

9. Posibilitan el desarrollo y afianzamiento de la autoestima ya que se centran más en los logros que en los fracasos. Su énfasis está dado en lo que pueden hacer los estudiantes y no en lo que no pueden hacer.

## • ¿Cómo se diseña un portafolio?

- 1. Acuerdo sobre las actividades de valoración. Antes de empezar el empleo del portafolio es necesario acordar con los estudiantes los criterios de valoración y las evidencias de aprendizaje de acuerdo con los lineamientos establecidos a nivel institucional.
- **2.** Explicación de la técnica del portafolio. Teniendo como base el acuerdo anterior, el facilitador explicará a los estudiantes en qué consiste la técnica, su importancia y los propósitos sobre su empleo en PF o curso.
- **3.** *Contenidos.* Se orienta a los estudiantes frente a los tipos de contenidos que deberá tener el portafolio, los cuales pueden ser:
- ✓ **Documentos:** ensayos, artículos y revisiones bibliográficas sistematizadas.
- ✓ Reproducciones: grabación de hechos mediante video, fotografías y audio.
- ✓ *Testimonios*: apuntes y anotaciones que hacen otras personas sobre el trabajo realizado por el estudiante.
- ✓ *Valoraciones*: reflexiones sobre las actividades realizadas, logros y aspectos por mejorar en la construcción afianzamiento de las competencias.
- ✓ **Producciones**: evidencias de los productos obtenidos en la realización de las actividades.
- **4.** *Organización*. Consiste en brindarle pautas a los estudiantes para que estructuren y presenten los contenidos, teniendo en cuenta aspectos tales como portada, introducción, capítulos, bibliografías y anexos.
- **5.** *Material.* Se indican las características del material en el cual se debe presentar el portafolio.

**6.** *Criterios de valoración*. Se acuerda con los estudiantes criterios de valoración de las diferentes evidencias.

# 2.4.5 Técnicas e Instrumentos para valorar las competencias<sup>24</sup>

Además del portafolio, es recomendable emplear otras técnicas con el fin de realizar una valoración integral de las competencias, teniendo en cuenta la "heterovaloración, autovaloración y covaloración". Al contrario del énfasis tradicional en pruebas escritas, la valoración prioriza en el desempeño según criterios de actuación en contexto sistémico (aunque siguen vigentes las técnicas tradicionales). A continuación se describen los aspectos más importantes de algunas técnicas e instrumentos para valorar las competencias:

Cuadro Nº 30.- Técnicas de valoración I

| NOMBRE            | DESCRIPCIÓN  | METODOLOGÍA   | RECOMENDACIONES  |
|-------------------|--|---|--|
| LA<br>OBSERVACIÓN | Consiste en atender y analizar el desempeño de los estudiantes en las actividades y problemas con el fin de detectar logros y aspectos por mejorar, de acuerdo con las potencialidades que poseen y los eventos externos (oportunidades y amenazas). Es esencial registrar de forma sistemática las observaciones y comparar estas con los criterios de desempeño con el fin de determinar el progreso de los estudiantes. | Existen dos tipos de observación: LA ESPONTÁNEA, que surge en cualquier momento de la práctica educativa sin haber de antemano una planeación y los resultados son anotados por el docente en su diario de campo. LA PLANEADA, es la que se estructura ante de los hechos con base en objetivos y formatos previamente establecidos.  Esta puede complementarse con preguntas directas con el fin de determinar el grado de comprensión con | <ul> <li>Tener en cuenta el habla espontánea de los estudiantes con respecto a su participación en clase, la comunicación en los grupos de trabajo, la formulación de preguntas, la interacción con otras personas, etc.</li> <li>Observar, así mismo el comportamiento no verbal: gestos, posturas, menara de caminar, etc., puesto que esto informa de las actitudes y del grado de motivación.</li> <li>El docente debe capacitarse para observar el comportamiento considerando todos los</li> </ul> |

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> DINAMED.- Evaluación del Aprendizaje.- 1999.- Pág. 37

-

|                            | Esta técnica constituye una  | respecto a un tema o el manejo de un procedimiento.  • Establecer con  | elementos de la situación,<br>teniendo en cuenta el<br>contexto y con flexibilidad.   |
|----------------------------|--|--|---|
| ENTREVISTAS<br>FOCALIZADAS | variante de la entrevista de incidentes críticos y consisten en un dialogo planeado que se realiza con los estudiantes con el fin de recoger información sobre la formación de las actitudes, las nociones, los conceptos, las categorías, los conocimientos específicos, las habilidades de pensamiento y el empleo de estrategias en la resolución de problemas. | anterioridad las preguntas de acuerdo con las características de los estudiantes, los componentes del saber evaluado, los criterios de valoración y las evidencias de aprendizaje.  • Redactar las preguntas de forma abierta buscando que inviten a los estudiantes a reflexionar sobre su formación.  • Sistematizar los resultados de la entrevista y tenerlos en cuenta en la valoración de las componentes. | indaguen directamente si el estudiante posee o no tal capacidad. Es más recomendable pedirle que describa situaciones recientes relacionadas con el aspecto de saber por valorar y la manera como las afrontó. Por ejemplo pedirle al estudiante que describa situaciones donde haya tenido conflicto recientemente y las formas como las resolvió. |

# DIARIO DE CAMPO

Consiste en el registro y análisis de acontecimientos realizados en el marco de una actividad, teniendo como base unos determinados criterios acordados previamente entre el docente y los estudiantes, según lineamientos institucionales. Esta técnica aporta evidencias sobre la construcción de las competencias fundamentalmente en torno a los aspectos tales como la modificación de creencias, desarrollo de habilidades de pensamiento, puesta en acción de actitudes, interpretación de la realidad y resolución de problemas. Esta técnica es de gran aporte al docente porque le permite

valorar su quehacer

- Acordar con los estudiantes las actividades por registrar, junto con la periodicidad mínima.
- Sugerir una metodología de registro basada en al menos los siguientes puntos: (a) descripción breve de la actividad profundizando en un determinado aspecto de ésta. (b) análisis conceptual de algunas observaciones. (c) anotación de dudas e inquietudes. (d) autorreflexión sobre el propio desempeño y las experiencias vividas; y, (e) descripción de aprendizajes.
- Motivar a los estudiantes sobre la importancia de la técnica.
- Enseñar ejemplos de algunos diarios.
- Mostrar las ocasiones en las cuales puede ser empleada la técnica.
- Emplear una libreta o cuaderno que no implique un alto costo para el estudiante.
- Indicar a los estudiantes el tipo de evidencias que se van a recoger a partir del diario de campo.

|                           | profesional, determinar el impacto de las estrategias de enseñanza y detectar aspectos por mejorar.   |  |   |
|---------------------------|---|--|---|
| PRUEBA<br>DE<br>EJECUCIÓN | Consiste en actividades reales o simuladas cercanas al contexto donde debe ponerse en acción la competencia, las cuales son realizadas por los estudiantes con seguimiento del docente.  Posibilitan valorar el grado de idoneidad con el cual se implementa un procedimiento o una competencia.                            | <ul> <li>Identificar los componentes del saber que requieren ser valorados mediante este tipo de técnica.</li> <li>Determinar la actividad o problema del contexto que posibilita valorar dichos componentes.</li> <li>Indicar el procedimiento o técnica que debe ser ejecutado.</li> </ul>   | <ul> <li>Solicitar a los demás estudiantes retroalimentación frente al desempeño.</li> <li>Brindar el informe de valoración teniendo en cuenta las fortalezas y aspectos a mejorar.</li> <li>Indicar el grado de idoneidad a ejecutar y valorar.</li> </ul> |
| ENSAYOS                   | Son trabajos escritos donde los estudiantes analizan un problema, lo comprenden y formulan pautas para resolverlo, colocando su propia perspectiva personal con base en la indagación bibliográfica, el análisis de los planteamientos, la argumentación de las ideas e hipótesis, y la presentación de propuestas viables. | <ul> <li>Plantear un tema general de acuerdo a las competencias a ser valoradas.</li> <li>A partir de dicho tema invitar a los estudiantes a escoger un problema para ser analizado.</li> <li>Posibilitar los diferentes criterios a tener en cuenta en la elaboración del ensayo.</li> <li>Articular la técnica a los propósitos formativos.</li> </ul> | <ul> <li>Motivar a los estudiantes a tener una postura clara frente al problema escogido y argumentarla.</li> <li>Buscar que el ensayo se base en comprender un problema y plantear soluciones, y no en hacer un análisis teórico de un tema.</li> </ul>    |

# Cuadro Nº 31.- Instrumentos de valoración II

| NOMBRE                        | DESCRIPCIÓN   | METODOLOGÍA  | RECOMENDACIONES   |
|-------------------------------|---|--|---|
| CUESTIONARIOS<br>DE PREGUNTAS | Son instrumentos que tienen como finalidad determinar el grado de conocimiento mediante preguntas abiertas, las cuales exigen que la persona valorada escriba la respuesta, describa hechos y los explique.  Este tipo de cuestionario favorece la expresión de ideas, la elaboración de argumentos, la creatividad y el análisis conceptual. | <ul> <li>Determinar los elementos de competencia que se va a valorar y el tipo de saber.</li> <li>Ubicar el tema que se va a valorar teniendo en cuenta los criterios y evidencias de aprendizaje.</li> <li>Definir las preguntas.</li> <li>Incluir preguntas que indaguen por contenidos y por procesos.</li> <li>Incluir preguntas que indaguen</li> </ul> | <ul> <li>Realizar cuestionarios para valorar los contenidos de los tres saberes (saber ser, saber conocer y saber hacer).</li> <li>Buscar que los cuestionarios evalúen de manera integral cada saber, procesos, instrumentos y estrategias.</li> </ul> |

|  |  | acerca de cómo está aprendiendo el estudiante: práctica de la autorregulación puesta en acción de estrategias y posibles dificultades.   |  |
|--|--|--|--|
| PRUEBAS DE<br>CONOCIMIENT<br>O (TIPO TEST) | Son pruebas objetivas que buscan cuantificar determinados componentes de los saberes pertenecientes a una determinada competencia.  Generalmente son listas de enunciados donde se les presenta a la persona varias opciones de respuesta y ésta debe escoger sólo una. En esta categoría entran los cuestionarios de conocimiento (factuales y conceptuales), las escalas de actitudes y las pruebas de personalidad. | <ul> <li>En su elaboración se busca que tengan un adecuado grado de validez (que valoren aquello para lo cual ha sido diseñado) y confiabilidad.</li> <li>Los exámenes pueden ser de dos tipos: (a) estandarizados y de criterio.</li> <li>La elaboración de los cuestionarios debe realizarse teniendo en cuenta los conocimientos esenciales que se requieren en cada elemento de competencia, así como los criterios de desempeño.</li> </ul> | En competencias, son más recomendables las pruebas basadas en criterios porque no comparan al estudiante con otros estudiantes, sino con ciertos parámetros ideales, definidos por los mismos componentes de las competencias. |

| PRUEBAS DE<br>COMPETENCIA<br>S COGNITIVAS | Son pruebas objetivas que buscan determinar de manera cuantitativa cómo se encuentra una persona en la formación de una determinada competencia cognitiva.  Además presentan al estudiante una situación problema y a partir de ésta se describe un conjunto de preguntas cerradas. Son ideales para valorar las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva.          | <ul> <li>Se determinan las capacidades cognitivas por valorar de acuerdo con un determinado elemento de competencia.</li> <li>A partir de esto se seleccionan problemas del contexto que requieran la puesta en acción de dichas habilidades cognitivas.</li> <li>Una vez que se tiene lo anterior, se diseñan las preguntas referentes al problema que impliquen la puesta en acción de las habilidades cognitivas.</li> </ul> | <ul> <li>Buscar problemas que capten el interés de los estudiantes.</li> <li>Brindar todos los datos necesarios para resolver problemas.</li> </ul>  |
|---|---|---|--|
| LISTA DE<br>COTEJO                        | Son instrumentos de valoración que tienen como finalidad estimar la presencia o ausencia de una serie de aspectos o atributos de un determinado elemento de competencia.  | <ul> <li>Elaborar el listado de dimensiones o atributos por observar en el desempeño.</li> <li>Ordenar de manera lógica las características de acuerdo con las actividades.</li> <li>Organizar las características en un formato que facilite su uso colocando una columna para anotar si la persona posee o no la característica en cuestión y, luego una segunda columna para describir observaciones puntuales.</li> </ul>   | <ul> <li>La lista de atributos no debe ser muy extensa con el fin de facilitar su uso.</li> <li>Los atributos por observar deben ser relevantes y tener como base los criterios más esenciales.</li> <li>La lista de cotejo debe estar articulada con el tipo de evidencias que se solicitan en el elemento de competencia.</li> </ul> |
| ESCALA DE<br>VALORACIÓN<br>FUENTE:        | Son instrumentos que posibilitan realizar estimaciones cualitativas dentro de un continuo (Díaz y Hernández, 1999), teniendo en cuenta los procesos y los productos asociados a los criterios de valoración y las evidencias de aprendizaje.  Hay varios tipos de escalas: (a)Formales de actitudes. (b)De tipo diferencial semántico. (c) De estimación. (d) De desempeño escolar. | <ul> <li>Escoger las características por valorar de acuerdo a los criterios de valoración y las evidencias requeridas.</li> <li>Valorar cada atributo con base a una escala continua, la cual puede ser cualitativa o cuantitativas.</li> <li>Valorar el grado en el cual cada atributo está presente en la persona, de acuerdo con su desempeño.</li> </ul>  | <ul> <li>La escala para cada atributo debe tener en cuenta más d dos segmentos.</li> <li>La valoración debe ser una actividad fácil de llevar a cabo.</li> </ul>   |

FUENTE:

ELABORADO POR: Betty Verduga

### 2.4.6 Valoración de los saberes específicos

#### Figura Nº 9

# Valoración del saber ser: valores, actitudes y normas.

#### Sugerencias:

- 1. Orientar a los estudiantes para que ellos mismos se autovaloren en cómo están con respecto a los valores, actitudes y normas definidas para un determinado elemento de competencia. Para ello pueden emplearse cuestionarios de preguntas abiertas y pruebas cuantitativas estandarizadas creadas para el efecto.
- 2. Orientar a los estudiantes para que ellos mismos se autovaloren en cómo están con respecto a los valores, actitudes y normas definidas para un determinado elemento de competencia. Para ello pueden emplearse cuestionarios de preguntas abiertas y pruebas cuantitativas estandarizadas creadas para el efecto
- 3. Valorar los instrumentos y estrategias afectivo-motivacionales de los estudiantes observando sus comportamientos en actividades concretas y realizar anotaciones al respecto. Pueden servir como apoyo las listas de cotejo y las escalas de valoración, los cuales posibilitan un registro más confiables y objetivo de la información.
- 4. Realizar actividades que posibiliten en los estudiantes la emergencia de emociones y actitudes, con el fin de determinar cómo son éstas y, a la vez, cómo son manejadas.

# 2.4.7 Valoración del saber conocer: conocimientos factuales, nociones, proposiciones, conceptos y categorías.

#### Figura Nº 10

## Sugerencias

- 1. Para la valoración de conocimientos específicos o factuales se recomienda el uso de pruebas de conocimiento tipo test (falso, verdadero, opción múltiple, etc.).
- 2. Con respecto a los instrumentos cognitivos, los procedimientos de valoración son diferentes. En este ámbito debe buscarse que los estudiantes definan de manera intensiva el tipo de instrumento de que se trate.
- 3. Es importante sugerirle a los estudiantes que no repitan de forma literal la definición de los conceptos, sino invitarlos a parafrasear (dar cuenta de algo con las propias palabras).
- 4. Así mismo, es de fundamental importancia que los estudiantes posean estrategias cognitivas con el fin de dar cuenta de la organización y estructura de los instrumentos cognitivos, aspecto este en el cual son de utilidad los *mentefactos* (Zubiría, 1998), *los mapas conceptuales* (NovaK y Gowin, 1998) y *la cartografía conceptual* (Tobón y Fernández 2003).
- 5. No puede dejarse de lado la valoración de competencias y capacidades cognitivas dentro de este saber. Para ello se recomienda la aplicación de pruebas objetivas que examinen el uso de habilidades de pensamiento en la resolución de problemas.
- 6. Finalmente, los instrumentos cognitivos y las habilidades de pensamiento pueden valorarse mediante la realización de ensayos, artículos, monografías, informes breves y resúmenes, donde se determine cómo los estudiantes pusieron en práctica las habilidades cognitivas.

# 2.4.8 Valoración del saber hacer: procedimientos y técnicas.

#### Figura Nº 11

### Sugerencias

- 1. Los procedimientos deben valorarse teniendo en cuenta la manera como se ejecutan y se ponen en acción acorde con determinadas actividades (Coll y Valls 1992). Al respecto, la técnica fundamental por emplear es la prueba de ejecución complementada con otras estrategias tales como la observación, las listas de chequeo y las escalas.
- 2. Para valorar los procedimientos debe partirse de criterios claros y objetivos, en los cuales se recomienda tener en cuenta: (a) la comprensión del tipo de actividad y problemas en los cuales se aplica el procedimiento, (b) el entendimiento y la conciencia de los pasos que implica ejecutar el procedimiento, (c) la realización de los pasos de acuerdo con parámetros convencionales del área, (d) el uso funcional y flexible del procedimiento, (c) la corrección de errores durante el desempeño del procedimiento y (f) la eficiencia y la eficacia en el empleo del procedimiento.

## 2.4.9 Competencias y conocimientos fundamentales en Ciencias Sociales.

Para poder establecer los marcos de una valoración en Ciencias se requiere conjugar el aporte desde diversos ángulos entre los que se destacan el curricular, el disciplinar, el didáctico, a efectos de llegar en forma participativa a determinar cuáles serían los aspectos fundamentales a valorar.

Se entiende que, como una fuente complementaria al Programa Escolar, podría resultar útil revisar las especificaciones técnicas elaboradas para la redacción y selección de los libros de textos, actualmente en uso en las escuelas del país. En función de ello, a continuación, se transcriben fragmentos extraídos de "LOS LIBROS DE TEXTO EN LA ESCUELA PRIMARIA".

# 2.4.3.1 Especificaciones Técnicas para los libros de Ciencias Sociales en 6° y 7° año de Educación General Básica

Los libros de texto deben de buscar integrar los saberes de diversas disciplinas "promoviendo la investigación en función del interés infantil por comprender y explicarse las causas de los principales fenómenos sociales, tanto los cercanos a los niños, como los que fragmentariamente conocen a través de los medios de comunicación La propuesta editorial debe colocar a los alumnos como testigos y actores fundamentales en el proceso de investigar y comprender su entorno natural y social. La configuración en un sólo libro, del área de Ciencias Sociales, no significa simplificación excesiva ni yuxtaposición de disciplinas. "

Se planteó especialmente que los libros de texto se articularan "en torno a situaciones problemáticas" -recortes de la realidad- será la forma de vehiculizar el enfoque pedagógico que se pretende presenten los textos de Ciencias Sociales, como una manera de hacer explícita la integración en el abordaje del conocimiento. Los textos deben proponer el pasaje de la descripción a la explicación, de manera que los alumnos sean

capaces de observar un problema desde sus múltiples aristas" [...] se propone colocar el énfasis en lograr que el alumno incorpore los contenidos del área Ciencias Sociales percibiendo su complejidad." [...] "Simultáneamente, los cursos de 6º y 7º año deberán contemplar la presencia de mayor cantidad de contenidos (en tanto cierre de un ciclo de formación) que en grados anteriores. Por tal motivo, el logro de un equilibrio armónico entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales será una de las metas centrales a perseguir en los textos de este nivel."<sup>25</sup>

"La enseñanza de la Historia, debe proporcionar a los alumnos un mejor conocimiento de la realidad a través de dos componentes: los rasgos esenciales de nuestra comunidad nacional y los rasgos fundamentales y problemas centrales de nuestro mundo internacional contemporáneo."

"Un adecuado trabajo de Historia en los grados de 6º y 7º también implica un "ajuste" en las expectativas de contenidos a tratar. Siguiendo las orientaciones de los Fundamentos del Programa se impone abandonar el enfoque que subyace a la enumeración de contenidos del programa y superar definitivamente la perspectiva que convierte la Historia en la memorización de un "pesado lastre enumerativo de hechos" (...)

"La Geografía analiza la configuración ambiental, espacial y regional de la Tierra y estudia la organización humana del espacio a través de sus principios de localización, correlación y diferenciación de áreas. Comprende la distribución de los ambientes, de los recursos naturales, de los hombres, de las actividades económicas. (...) En definitiva tiene una honda preocupación por el espacio y la sociedad, lo que se fundamenta en que toda acción humana está referenciada a la superficie terrestre y vinculada a ella a través de una red de interacciones complejas". La espacialidad es indispensable para concebir un territorio y construir un espacio social compartido.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> CARRASCO José Bernardo.-*Cómo evaluar el Aprendizaje*, 1997. Pág. 97

"En la actualidad la **Educación Moral** se presenta como un espacio ilimitado en el que convergen contenidos de las más diversas disciplinas y que en la práctica parece limitarse al tratamiento de ciertos temas "clásicos": los símbolos patrios, el cooperativismo, la Cruz Roja, biografías de personajes célebres, etc.

Especialmente a nivel de 6° y 7° año escolar parece imprescindible agregar a dichos temas otros contenidos que orienten hacia la formación ciudadana de los escolares." [...] Para la Formación Ciudadana se entiende que "La transmisión de valores y las señas de nuestra identidad nacional, que se conforman desde la infancia, tienen importante significado dentro de la cultura escolar. Uno de los elementos centrales que debe tener en cuenta el enfoque editorial es presentar como elementos fundamentales la multiculturidad y la multiperspectividad."<sup>26</sup>

Con respecto a las capacidades y competencias en el área de Ciencias Sociales, las Especificaciones Técnicas para los libros proponemos desarrollar las siguientes:

- ➤ "Obtener información desde distintas fuentes, organizarla según los objetivos del tema, analizarla críticamente y presentarla de manera fundamentada."
- ➤ "Construir los conceptos de espacio y tiempo. La construcción de esta competencia cuidará en especial que la elaboración de la noción de tiempo se realice en relación al espacio, entendido éste como el espacio socialmente construido en función de problemáticas, no se trata únicamente del espacio físico, topológico o métrico."
- "Comprender y llegar a explicarse el presente como parte de un proceso histórico – social y el análisis de la sociedad como una organización compleja."

-

AHUMADA, Pedro. La evaluación en el concepto del aprendizaje significativo de las ciencias sociales. 2001. Pág.

- ➤ "Potenciar y sistematizar las aptitudes individuales de percepción espacial, conocimiento del territorio e identidad del hombre con su medio."
- ➤ "Desarrollar la graficidad, entendida como la aptitud para la representación e interpretación gráfica y cartográfica. El mapa, como cualquier otro tipo de gráfica geográfica encierra una compleja simbología, reflejo del sistema colectivo de percepciones espaciales."
- ➤ "Examinar problemas ambientales en diferentes escalas, incluso la planetaria, sus causas y perspectivas de solución en debate."
- ➤ "Conocer y entrenarse en las competencias dialógicas y experimentar procesos de clarificación sobre los valores deseables en que se fundamenta la sociedad ecuatoriana democrática de fines del siglo XX."

Las Especificaciones Técnicas para orientar el diseño de los libros de texto puntualizan los contenidos que transcribimos en la tabla siguiente.

Cuadro Nº 32

|          | 6° AÑO  | 7° AÑO  |
|----------|---|---|
| HISTORIA | Principales culturas indígenas:<br>mayas, aztecas e incas.<br>El impacto de la colonización<br>europea sobre la cultura europea<br>y sobre las culturas | El Ecuador contemporáneo y su<br>historia habilitará el estudio de<br>los contenidos que se exponen a<br>continuación |
|          | precolombinas, organización de<br>la vida colonial, la sociedad y<br>sus costumbres, la presencia   | La Independencia, que comprende<br>al Movimiento Revolucionario de<br>1809, la Convención Preliminar de               |
|          | africana, el indio, etc.  | Paz y los hechos relacionados con   |
|          | Características comunes de los  | la Constitución de 1830.  |
|          | procesos revolucionarios de   | El surgimiento del Ecuador  |
|          | América.  | independiente.  |
|          |   | Nacimiento de las divisas.  |
|          |   | La modernización.   |
|          |   | El reformismo.  |
|          |   | El Ecuador del Centenario.  |
|          |   | Crisis económica y política.  |

|                        |  | Recuperación democrática y desafíos del presente.  El eje correspondiente al Mundo Actual habilitará el estudio de los contenidos que se explicitan a continuación.  Generalidades del mundo moderno. La primera guerra mundial, crisis económica.  La segunda guerra mundial, la guerra fría.  El tercer mundo, los nuevos conflictos, la globalización.                             |
|------------------------|--|---|
| FORMACIÓN<br>CIUDADANA | Conquistas del hombre en lo social, en lo político y en el arte La patria, sus símbolos y efemérides; organización político - social; cooperativismo | El eje central de los contenidos será el Estado Ecuatoriano actual. En ese marco se desarrollarán los contenidos que se enumeran a continuación.  Funcionamiento, decisiones administrativas, organización política.  Órganos y atribuciones.  Cómo funciona el Sistema Político.  La patria y sus símbolos.  Estudio de normas vigentes a partir de la última Reforma Constitucional |
|                        | Espacio geográfico. El espacio americano en el contexto mundial. Representación cartográfica.  | América en el contexto de la<br>globalización.<br>Representación cartográfica   |
| GEOGRAFÍA              | Organización política del espacio. Procesos de integración, bloques regionales. Ambiente. Aprovechamiento, degradación, evaluación y                 | Espacio geográfico. Relación sociedad – naturaleza.  Diferencias entre paisaje, lugar, ambiente y Territorio. Masas continentales, océanos y mares.   |

preservación de los recursos naturales. Problemas ambientales regionales. Representación cartográfica. Población y organización del espacio. Distribución geográfica, crecimiento y movilidad. Espacios urbanos, suburbanos y rurales. Cartografía. Actividades económicas. Procesos de producción, sistemas de circulación de bienes y de población. Comercio. Mercado interno. Mercado externo. Balanza Comercial. Comunicaciones y transporte.

Representación cartográfica. Ambiente. Recursos renovables y no renovables. Problemas ambientales y alternativas de solución.

Representaciones geográficas.

# 2.5 FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL PROCESO EDUCATIVO

Las funciones expresan lo que un profesional debe ser capaz de hacer en condiciones normales de trabajo con el fin de cumplir con una función clave. Ellas indican en términos generales las actividades que deben desempeñar las personas en una determinada área laboral.

Ahora, si tomamos como punto de partida la idea de la evaluación como «... el proceso de apreciar, obtener y proveer información para tomar las decisiones oportunas, que da lugar a un conjunto de significaciones que hagan visibles e inteligibles los procesos educativos y que, por tanto, generen opciones de mejora...» (Bolívar, 2007: 45), vemos que se abren nuevas perspectivas al campo de la evaluación que se caracterizan por los rasgos siguientes:

- Proporciona más protagonismo al estudiante en su aprendizaje.
- Fomenta el trabajo colaborativo.
- Organiza la enseñanza de acuerdo con las competencias que los estudiantes tengan que adquirir.
- Potencia la adquisición de las herramientas de aprendizaje autónomo y permanente.
- Práctica la evaluación continua.

De este modo, los procedimientos de evaluación contribuyen al aprendizaje de los estudiantes y tienen que ser coherentes con el mismo. Éste es un acontecimiento complejo, con múltiples dimensiones, cuya evaluación tiene que prever, valorar y saber captar esta complejidad y sus matices.

Entonces, la íntima relación que se establece entre las competencias y el perfil profesional nos recuerda directamente *las funciones que cumple la evaluación de las competencias* en la educación. Por un lado, tiene un carácter sumatorio, final, de certificación, y comporta que el alumno que termina la educación primaria ha obtenido las competencias establecidas para el perfil del bachillerato en el que se va a formar. Por otro lado, y como consecuencia de su carácter formativo, valora los saberes propios de este perfil por medio de la constatación de los aprendizajes y, por tanto, permite desplegar todos los procedimientos metodológicos necesarios para promover la adquisición. En este sentido, es útil la aclaración de Villardón (2006):

«[...] la evaluación en *su función sumatoria* como evaluación de competencias y la evaluación formativa como evaluación para el desarrollo de competencias son dos enfoques complementarios y necesarios de la evaluación de los aprendizajes, que conducen a una concepción global de lo

que tiene que ser la evaluación en la educación como elemento de formación competencial.» (Villardón, 2006: 61-62)<sup>27</sup>

#### 2.5.1 Características de una actividad auténtica.

Las características de una actividad auténtica son, fundamentalmente, tres:

- 2.5.1.1 Realismo: las condiciones de aplicación y exigencia cognitiva que se pide a los estudiantes son similares a las del problema extraacadémico y están de acuerdo con los objetivos de la formación que se imparte. Por ejemplo, si estamos enseñando a un pedagogo bases psicopedagógicas del aprendizaje, no podemos exigirle contenidos y pericia de un neurofisiólogo.
- 2.5.1.2 Relevancia: las competencias implicadas son o serán útiles en los contextos extraacadémicos involucrados. El estudiante tiene que saber y conocer la utilidad de los conocimientos para favorecer la transferencia. Por ejemplo, si buscamos favorecer la localización de documentación jurídica actualizada, no tan sólo tenemos que relacionarla con las fuentes a las que se tienen que remitir, sino también señalar la utilidad y los destinatarios que tendrá la información obtenida.
- 2.5.1.3 Proximidad ecológica: las prácticas innovadoras se encuentran en «la zona de desarrollo» del profesor y del centro formativo; es decir, no son ajenas a su contexto más próximo y pertenecen, en parte, a la experiencia del profesorado y se pueden construir a partir de esta experiencia. Esta característica evita el artificio de muchas innovaciones que, al no tener referentes previos, fracasan en su intento por renovar totalmente la aproximación didáctica. Por ejemplo, si en el marco de

.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> FILMUS, Daniel. *Para qué sirve la Escuela*. 1993.Pág.32

una asignatura sobre microeconomía estamos trabajando la oferta y la demanda y proponemos como estrategia la realización de un estudio de caso, procuraremos que se sitúe en una empresa del entorno próximo para posibilitar, así, que el estudiante comprenda mejor el contexto en el que se desarrolla.

La evaluación auténtica se centra principalmente en los destinatarios y en la alineación entre objetivos, metodologías y resultados. A grandes rasgos, se puede decir que se opone a las aproximaciones centradas tan sólo en los resultados o a las más tradicionales, que se basan fundamentalmente en el profesor y la docencia.

Las prácticas escolares en las Ciencias Sociales no se han mantenido hasta el momento actual al margen de los procesos didácticos centrados exclusivamente en resultados. Por consiguiente, se han reforzado ciertas prácticas evaluadoras que no siempre han perseguido el aprendizaje, sino que más bien se han utilizado como instrumento de «medición y calificación del estudiante» (Sánchez y Gairín, 2008: 177). Igual que en otras áreas, este paradigma ha sido el eje vertebrador de la enseñanza centrada en el profesor.

De este modo, los procedimientos de las funciones de evaluación contribuyen al aprendizaje de los estudiantes y tienen que ser coherentes con el mismo. Éste es un acontecimiento complejo, con múltiples dimensiones, cuya evaluación tiene que prever, valorar y saber captar esta complejidad y sus matices.

# **CAPÍTULO III**

# 3. LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DE ACUERDO CON LOS CRITERIOS DEL PROSIEC.

# 3.1 LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL PROSIEC<sup>28</sup>

Para poder evaluar en el Proyecto Salesiano de Innovación Educativa y Curricular es necesario conocer *cuáles son las competencias* a desarrollar en la escuela entendiendo que "…la competencia es esencialmente un tipo de conocimiento que va más allá de la memorización o rutina y tiene que ver con un conocimiento derivado del aprendizaje significativo…". (Marlen Baquero, Nubia. 2002).

Lo que significa que el proceso de enseñanza aprendizaje y de *evaluación por competencias* difiere mucho de lo que hasta el momento se hace, esto es: evaluar aprendizajes memorísticos, mientras que lo que se quiere es evaluar lo que el (a) alumno (a) toma como parte suya y lo integra no sólo a su saber sino a su actuar y relacionar con su entorno; difícil tarea en cuanto a evaluar, pero es lo que se estima adecuado para mejorar la calidad de la educación.

"La competencia es formar seres humanos capaces de resolver los problemas que enfrentan cada uno de ellos y que enfrenta la sociedad en su conjunto".<sup>29</sup> Este criterio que se identifica con la propuesta de evaluación del PROSIEC, es la opción que tiene el alumno (a) para, a más de conocer, poder valerse de ese conocimiento para resolver sus problemas y los del entorno.

Son competentes aquellos sujetos que poseen determinadas capacidades agregadas y complejas muy particulares para desempeñarse en distintos ámbitos de la actividad

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> PROSIEC, Proyecto Salesiano de Innovación Educativa y Curricular, 2007. Pág. 242

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> BRASLAVSKY, Cecilia *Una función para la Escuela*: 2004 Pág. 29.

humana, son capaces de construir y reconstruir el conocimiento o sus saberes como resultado de la interacción con todo cuanto les rodea, adaptándose y construyendo el mundo en que se sitúan.

De allí que en la escuela las competencias a formar son: intelectuales, prácticas, interactivas, sociales, éticas y estéticas; que a su vez tienen ámbitos de realización: el de la comunicación, el de la sociedad, el ecológico y tecnológico; los mismos que contribuyen a una formación holística identificada con las dimensiones evangelizadora, asociativa, educativo-cultural y vocacional del PROSIEC.

Paralelamente, la evaluación se relaciona con la formación de valores como la identidad llevada a la práctica en el aprecio de su identidad personal, al reconocerse como individuo único y valioso integrado a sus congéneres; tienen confianza en sí mismo, a partir del hecho de que son capaces de resolver problemas y situaciones de índole familiar en sus hogares, es agente social en el grupo al que pertenece, académico, en los centros educativos a los que asiste y laboral cuando desempeña competentemente sus actividades productivas.

Para elevar los niveles de productividad y competitividad en el marco de la producción de nuevas tecnologías, la modificación de los procesos productivos y de las formas de organización del trabajo y los cambios en el orden económico internacional requieren de profundas transformaciones del sistema educativo.<sup>30</sup>

Las transformaciones educativas y el entorno de la evaluación son necesarias para poder ser los ejecutores de un cambio, no sólo personal, sino particular como parte de un todo en el que se incluye la vida humana, su entorno natural y la proyección de búsqueda de solución a los problemas que diariamente afronta, aplicando las competencias crecientemente demandadas y vinculadas con, la necesaria capacidad de autonomía en torno a la toma de decisiones y, la posibilidad de pensar

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> FILMUS, Daniel. ¿Para qué sirve la Escuela? 1993.p.32

estratégicamente, planificar y responder creativamente a demandas cambiantes que el entorno le presente como un sujeto en constante desarrollo y evolución.

Surge entonces la necesidad de plantear la *evaluación por competencias* en el ámbito del desempeño o la actuación, en cualquier actividad, justificándose aquello de que se nos dice si alguien sabe hacer algo o si está capacitado para una tarea en particular que le destaca dentro del grupo.

Al plantear la evaluación por competencias como una estrategia de la enseñanza aprendizaje, su importancia trasciende por cuanto permite establecer los aciertos que se van dando en el proceso de enseñanza aprendizaje, los afianza y mantiene como una acción intrínseca; y las dificultades que se presenten serán motivos de análisis, para de esta manera poder ir superándolas con la participación de estímulos extrínsecos del entorno educativo inherentes a la operativización del sistema de evaluación establecido en el PROSIEC para la Educación General Básica.

Recordando que *tradicionalmente la evaluación* era una actividad exclusiva del profesor, en *la evaluación de competencias*, se le recomienda que continúe evaluando para determinar qué tanto han aprendido los estudiantes; sin embargo, a quien más le interesa la evaluación es al propio estudiante, por tanto es él quien puede evaluarse a sí mismo, a esto se llama autoevaluación, como ya hemos definido en este capítulo; y si hay la participación de otros compañeros llegamos a la llamada coevaluación, también ya definida.

En las instituciones educativas, se considera esencial la evaluación, desde el enfoque de buscar mejorar los procesos y resultados del proceso educativo, puesto que permitirá identificar las características personales de los alumnos y finalmente dar oportunidades de afianzar los aciertos y corregir los errores que ha cometido el profesor en el proceso de enseñanza.

En la evaluación de competencias los instrumentos de evaluación generalmente son: la entrevista, el diálogo, la discusión crítica y las pruebas; el diálogo el más usual y recomendado de todos estos medios, por cuanto permite al profesor conocer el desarrollo del conocimiento del aprendiente en relación al entorno en que éste se desenvuelve y de esta forma evaluar los saberes alcanzados que se relacionan con su realidad

Es importante recordar que las competencias pueden ser evaluadas mediante tres modalidades:

Las interpretativas,

Argumentativas y

Propositivas.

El evaluar el aprendizaje *por las competencias interpretativas*, busca identificar y comprender las ideas principales de un texto; se la define como la capacidad del aprendiente para dar sentido a los problemas que surgen de una situación. En esta instancia se espera que él entienda verdaderamente el sentido que tiene esa área del conocimiento para su vida. Se evalúa entonces las acciones orientadas a encontrar el sentido de un texto, de una proposición, de un problema, de una gráfica, de un mapa, de un esquema en que el aprendiente entrega argumentos en favor o en contra de una teoría o de una propuesta. Son aquellas acciones que se fundamentan en la reconstrucción local y global de un texto, por ejemplo, se evidencia que el aprendiente sea competente a nivel interpretativo cuando explica conceptos básicos, cuando hace una exploración del tema y sus aplicaciones para la vida cotidiana, construyendo conceptos a través de la consulta y la investigación.

La evaluación *por competencias argumentativas*, busca desarrollar la capacidad que el aprendiente tiene para dar razón de una afirmación, articula conceptos, teorías y sustenta conclusiones propuestas. En esta competencia argumentativa el aprendiente debe hacer un razonamiento, es decir que debe explicar el por qué de las cosas con

argumentos que refuten o apoyen las ideas del texto. Son las razones que el estudiante manifiesta ante un problema; explica o expone con argumentos sólidos lo que ha aprendido ante una situación de la vida cotidiana. En otras palabras dan razón de una afirmación y se expresan en el por qué de una proposición en la articulación de conceptos y teorías, en la demostración matemática, en la conexión de reconstrucciones parciales de un texto que fundamenta la reconstrucción global, en la organización de premisas para sustentar una conclusión, en el establecimiento de relaciones causales. Entre otras acciones de la competencia argumentativa, el aprendiente será competente a nivel argumentativo en la medida que esté capacitado para hacer una proposición de exposición de conceptos construidos y trabajos desarrollados por sus mismos compañeros y que responda adecuadamente en evaluaciones escritas donde el estudiante demuestra su capacidad conceptual y práctica.

Al evaluar por competencias propositivas, encontraremos en el aprendiente la generación de hipótesis, establecimiento de conjeturas y posibles deducciones. El aprendiente estará en capacidad de proponer alternativas viables a la solución de los problemas que le son planteados, lo que implica comprender el sentido de un texto, entendido como un tejido complejo de significación. Las acciones cognoscitivas se encuentran orientadas a identificar y reconocer situaciones diversas de su entorno, de una proposición, de una gráfica, de un mapa, de un esquema, de los argumentos en pro o en contra de una teoría o de una propuesta, fundamentándose reconstrucción local y global del texto que permite la generación de hipótesis, establecimiento de conjeturas, encontrar posibles deducciones; de esta manera el alumno estará en capacidad de proponer alternativas viables a la solución de problemas que le son planteados. Estas acciones que implican la generación de hipótesis, la resolución de problemas, la construcción de mundos posibles en el ámbito estético, el establecimiento de regularidades y generalizaciones, la elaboración de alternativas de explicación a un evento o a un conjunto de ellos o la confrontación de perspectivas presentadas en un texto, son características de la evaluación por

competencias propositivas en donde el estudiante por ejemplo, demuestra ser competente para desarrollar proyectos individuales como apoyo al proyecto de la feria de la ciencia y propone problemas aplicados a la vida cotidiana para que sean resueltos a través de la hipótesis y la generación de nuevos conceptos y nuevas teorías de conocimiento.

Han de destacarse en los procesos de las orientaciones evaluativas del Proyecto Salesiano de Innovación Educativa y Curricular que definen la evaluación desde el sistema preventivo de Don Bosco, una evaluación con criterios y políticas, aplicando sus propias modalidades y la meta-evaluación, incluyendo la idoneidad evaluativa, los indicadores, instrumentos e informes de evaluación que son los que determinan el resultado final de un proceso.

Para la ilustración de esta investigación se establecerá la clasificación generalizada que sobre la evaluación se planea de conformidad con los diferentes modelos pedagógicos de uso frecuente en los procesos de enseñanza aprendizaje y que se los explica a continuación.

#### 3.1.1 Según su finalidad y función

#### 3.1.1.1 Es diagnóstica, formativa y sumativa.

Se conoce como *Evaluación Diagnóstica* aquella en que juzgamos de antemano lo que ocurrirá durante el hecho educativo o después de él. Su fin es tomar las decisiones pertinentes para hacer al hecho educativo más eficaz y logre sus objetivos evitando fórmulas y caminos equivocados. En cuanto a su función, se dirige a identificar la realidad particular del alumno, comparándola con la realidad pretendida en los objetivos de enseñanza-aprendizaje como un proceso integral. En cuanto al tiempo o momento ésta se realiza al inicio del acto educativo, ya sea todo un año lectivo, de acuerdo a un plan o una parte del mismo; se recomienda la utilización de instrumentos

como medio de recolección de información, pueden ser, las pruebas objetivas estructuradas y la exploración o reconocimiento de la situación real de los estudiantes en relación con el hecho educativo.

- La Evaluación Formativa es importante porque es utilizada para designar al conjunto de actividades probatorias y apreciaciones mediante las cuales juzgamos y controlamos el avance mismo del proceso educativo en general y analizando los resultados de enseñanza. Tiene como fin tomar decisiones sobre las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su función principal es la de dirigir el aprendizaje para obtener mejores resultados. Tiene ejecución durante todo el hecho educativo o en cualquiera de los puntos del proceso en que aparezcan dificultades o problemas que impidan continuar con éste o alcanzar sus objetivos. En esta evaluación se puede utilizar una serie de instrumentos como: pruebas informales, observación y registro del desempeño, interrogatorios, etc.
- La Evaluación Sumativa es utilizada para designar la forma mediante la cual medimos y juzgamos el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificación y promocionar al siguiente año. Tiene como propósito asignar calificaciones a los aprendientes que refleje la proporción cuantitativa de los objetivos logrados en el curso. Explora el aprendizaje en los contenidos incluidos, localizando el nivel individual de logros; es utilizado al finalizar el acto educativo a través de diferentes pruebas objetivas como los instrumentos más idóneos para este tipo de evaluación. En cuanto al tiempo tiene relación al sistema que utiliza la institución: trimestral, quinquemestral, etc.

Esta forma evaluación es la que más se acerca al Proyecto Salesiano de Innovación Educativa y Curricular (PROSIEC) porque es una estrategia aplicable en el proceso de enseñanza aprendizaje orientada a la consecución de los objetivos planteados, útil

para evaluar los procesos desarrollados, cuyos resultados han de favorecer el mejorar la calidad de la educación al final del acto educativo o del proceso de enseñanza aprendizaje.

### 3.1.2 Según su extensión.

Este tipo de evaluación se dirige a la relación de tiempo en cuanto al cumplimiento de los planes y programas educativos en relación con los objetivos planteados. Según la extensión de los aprendizajes, puede ser:

Evaluación global: pretende abarcar todos los componentes o dimensiones de los alumnos, del centro educativo. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible, precisamente, por su extensión integral.

Evaluación parcial: esta pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa educativo, de rendimiento de un alumno, etc.

Las dos anteriores se concretan en el proceso evaluativo resultados del análisis, respecto al control del período de tiempo: el global, porque abarca la totalidad de los procesos donde se puede observar los cambios que se realizan en uno de sus componentes o dimensiones que afecta al resto, permitiendo la comprensión de la realidad objeto de evaluación que no siempre es necesaria o factible de conocerse; el parcial, en cambio, se circunscribe a la valoración de determinados componentes o dimensiones de una institución educativa, de un programa, rendimiento del alumno o autoevaluación del docente.

### 3.1.3 Según los agentes evaluadores.

Contempla dos tipos de evaluación, los mismos que son muy necesarios en el proceso de enseñanza ya que se complementen mutuamente. Estos son:

Evaluación interna: es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, etc.

A su vez, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización como son: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

- Autoevaluación: los evaluadores evalúan su propio trabajo así: un alumno y su rendimiento, un centro o programa y su propio funcionamiento, etc. Los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas.
- Heteroevaluación: evalúan una actividad, objeto o producto, evaluadores distintos a las personas evaluadas (el Consejo Escolar al Claustro de profesores, un profesor a sus alumnos, etc.)
- Coevaluación: es aquella en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente, alumnos y profesores, maestros y maestros, equipo directivo al Consejo Escolar y viceversa. Evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

Este tipo de evaluaciones ya fueron descritas en numerales anteriores de este capítulo, por lo que se estima son necesarias en un centro educativo que se preocupa por mejorar la calidad de la educación y que se fundamenta en el Proyecto Salesiano de Innovación Curricular y Educativa (PROSIEC).

Evaluación externa: se presenta cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser conocida como "evaluación de

expertos". Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la administración educativa, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc.

Este tipo de evaluación no es muy aplicada en los centros educativos objeto de estudio, ya que perentoriamente se plantea una evaluación de algún equipo de expertos a no ser las experimentadas en los últimos meses por parte del Ministerio de Educación con el fin de implementar las nuevas políticas educativas ya vigentes.

Tanto la evaluación interna como la externa son muy necesarias y se complementan mutuamente, de manera especial, cuando de acuerdo a las necesidades educativas se constituyen en una necesidad de la evaluación externa para conocer los logros alcanzados, resultados que facilitan para que el propio centro educativo o programa se evalúe a sí mismo, llegando a tener mucha trascendencia en la vida de éste.

### 3.1.4 Según el momento de aplicación.

De acuerdo al momento de aplicación de la evaluación ésta puede ser:

Evaluación inicial, aplicada al comienzo del curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc. Consiste en la recolección de datos que se hace al inicio de cualquier actividad institucional o de aplicación de programa, etc. Es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.

Evaluación procesual, consiste en valorar a través de la recolección continua y sistemática, datos del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. Se la realiza a lo largo del período de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

Evaluación final, como su nombre lo indica consiste en la recolección y valoración de datos al finalizar un período de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para la consecución de unos objetivos.

Las instancias de evaluación que tienen que ver con períodos de tiempo definidos por quienes esperan tener resultados sobre los procesos de evaluación no son frecuentes; ya que la complementación del desarrollo curricular es netamente interna y permite el rectificar errores, si estos aparecen en el proceso se busca la remediación adecuada; pero serían de gran utilidad para que haya un seguimiento adecuado y permita en forma concreta conocer los resultados, hacer las rectificaciones pertinentes que permitan alcanzar los objetivos propuestos en los procesos educativos y en la evaluación misma.

#### 3.1.5 Según el criterio de comparación.

La evaluación según el criterio de comparación es el resultado de comparar cualquier valoración del objeto de evaluación, con un patrón, criterio o grupo testigo, no es muy aplicable en nuestro entorno, pero sí se aplica con frecuencia cuando se trata de evaluar desde el punto de vista investigativo.

En este sentido, se pueden distinguir dos situaciones distintas:

En caso de que la referencia sea el propio sujeto (sus capacidades e intereses, las metas que se había propuesto alcanzar, considerando el tiempo y el esfuerzo invertidos por el sujeto, y teniendo en cuenta sus aprendizajes previos) o cualquier otro objeto de la evaluación en sí mismo (las características de partida de un programa, los logros educativos de un centro en el pasado, etc.), estaremos empleando la AUTOREFERENCIA como sistema.

En el caso de que las referencias no sean el propio sujeto, centro, programa, etc., lo que se conoce como HETEROREFERENCIA, nos encontramos con dos posibilidades:

- b.1) Referencia o evaluación criterial: Aquella en las que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidas. Es el caso en el que comparamos el rendimiento del alumno con los objetivos que debería haber alcanzado en un determinado plazo de tiempo, o los resultados de un programa de educación compensatoria con los objetivos que éste se había marcado, y no con los resultados de otro programa.
- b.2) Referencia o evaluación normativa: El referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas o profesores).

Lo correcto es conjugar siempre ambos criterios para realizar una valoración adecuada, aunque en el caso de la evaluación de alumnos, es siempre más apropiada la evaluación que emplea la autorreferencia o la evaluación criterial. El empleo de uno u otro tipo de evaluación dependerá siempre de los propósitos de la evaluación y de su adecuación al objeto de nuestra evaluación.

En los centros educativos que están orientados por el Proyecto Salesiano de Innovación Educativa y Curricular hay poco conocimiento de estos tipos de evaluación y, resultado de ello, no son aplicado. Reconociendo que son valiosos en la medida que haya real maduración conceptual y de aplicación de la evaluación con objetivos, esto es, que no solo sea una medición sino una evaluación tendiente a hacerla integral, y que, cualitativamente estime los logros u objetivos alcanzados en el proceso de enseñanza aprendizaje para de esta manera llegar a cimentar o cumplir los objetivos curriculares de la misma.

El Proyecto Salesiano de Innovación Educativa y Curricular, siendo particular y diferente al que se aplica en los centros educativos de educación básica, incluyendo a los fiscomisionales, se orienta a cumplir con paradigmas de control del rendimiento y desarrollo o crecimiento de los aprendientes. Tiene particularidades en ser holística, trata de comprender el comportamiento humano, se orienta a la exploración y descubrimiento social, percibe la realidad en forma dinámica, utiliza métodos cualitativos para alcanzar datos reales; al no ser generalizable, cada caso tiene un estudio particular, tiene normativa personalista, utiliza las técnicas de la observación, entrevista y debate y, finalmente no es el maestro el único que evalúa, ya que el estudiante es parte del proceso y los dos son los actores de la evaluación. En ningún caso se ha logrado instituir la evaluación por objetivos, como se plantea la revisión bibliográfica anterior.

# 3.2 ESTRATEGIAS DE OPERATIVIDAD DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL PROSIEC.

La operatividad de la evaluación por competencias en el PROSIEC, es un proceso a través del cual nos permite observar, recoger y analizar la información obtenida de un grupo de estudiantes, para luego emitir juicios de valor y proceder a la toma de decisiones, con el propósito de seleccionar estrategias para mejorar el currículo, retroalimentar al educando, regular los procesos de la acción pedagógica, reajustar la programación, metodología, medios y materiales para en definitiva lograr las capacidades formativas de éstos.

Tiene como funciones lograr que a través de la motivación diagnóstica y pronóstica, producir retroalimentación, que estimule el logro de mejores resultados, superando las dificultades de aprendizaje que se han observado en la evaluación, procurando en determinado momento identificar el nivel de las destrezas y conocimientos previos y encontrando alguna insuficiencia académica de los alumnos para de esta manera poder retomar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Permite predecir el desenvolvimiento futuro de los educandos a partir de las evidencias o información obtenida, facilita la determinación de posibles logros a través de la acción educativa, asegura el reajuste inmediato requerido para el logro de las capacidades y el mejoramiento del currículo a través del reforzamiento en el aula y la toma de decisiones en base a la autoconciencia del docente para mejorar el rendimiento escolar.

En la evaluación de capacidades, por ejemplo, habrán de considerarse los propósitos del área de acuerdo a cada una de las capacidades que deben desarrollar los aprendientes, los procesos han sido involucrados necesariamente en el área, los indicadores han de evidenciar el aprendizaje alcanzado tomando en cuenta las tareas que se ejecutan para evidenciar el aprendizaje.

Desde el enfoque del Proyecto Salesiano de Innovación Educativa y Curricular, la operativización del sistema de evaluación se incluye en las orientaciones evaluativas que determinan que no puede haber innovación educativa y curricular sino se hace un cambio en el sistema de evaluación vigente.

Considerada la evaluación como el *Talón de Aquiles, el Iris del Ojo Institucional*, y otras comparaciones más que dan a ver que es fundamental y debe ser identificatoria del proceso de enseñanza aprendizaje que entrega la escuela; son los logros que verdaderamente alcanza el proceso de enseñanza aprendizaje. Debe dejarse de lado la práctica tradicional de evaluar como un sistema domesticador, centrada en un paradigma de control y optar en forma comprometida con una práctica evaluativa centrada en el paradigma del desarrollo. Lo que amerita, necesariamente un modelo teórico desde el sistema preventivo estableciendo políticas, criterios y gestión para alcanzar una verdadera administración salesiana de la evaluación.

Se hace imperativo entonces lo que ya hemos manifestado, los paradigmas se regirán por el de control y el de crecimiento integral del aprendiente. El primero centrado en la medición, la prueba, el examen, el control cuantitativo del rendimiento en el

aprendizaje; y el segundo, que concibe en cambio la evaluación como un proceso de crecimiento humano armónico, holístico que acompaña al aprehendiente en todo su proceso de maduración espiritual, afectiva, social, intelectual y profesional.

Para concretar el tema de esta investigación debemos recordar que la base de esta operativización del sistema de Evaluación es el Sistema Preventivo de Don Bosco, aclarando que en verdad no existe una concepción salesiana de evaluación, como tampoco existe una democracia cristiana, se deduce que siendo los dos conceptos seculares que no se originan ni en la Biblia ni en la Educación Salesiana, tendrá sentido la evaluación, cuando vista desde el Sistema Preventivo Don Bosco esté lleno de perspectivas y prácticas originales y carismáticas que diferencien claramente de otras concepciones y propuestas evolutivas, lo que no significa, sin embargo, que estemos fuera de las teorías y metodologías actuales de evaluación sino que tengan iluminación, interpretación y vivencia en la luz de este carisma.

El punto de encuentro del carisma de Don Bosco como educador y las concepciones pedagógicas actuales, sin lugar a dudas se encuentra en las coordenadas del Sistema Preventivo: razón-religión y amabilidad, cristalizado en ser buenos cristianos y honrados ciudadanos.

Las aproximaciones conceptuales desarrolladas en este capítulo en que se han contrastado lo que de evaluación generalmente se define en el campo del acto educativo como elemento complementario del proceso de enseñanza aprendizaje, con la realidad de la evaluación en la escuela Don Bosco de la ciudad de Esmeraldas a efecto de operativizar el sistema de evaluación establecido en el PROSIEC para la educación general básica, serán las que fortalecerán los criterios de evaluación que tengan cada uno de los docentes.

El Proyecto Salesiano de Innovación Educativa y Curricular no plantea un enfoque definido y definitivo sobre la evaluación, sin embargo en forma clara fundamenta los preceptos, criterios, políticas y gestión de una evaluación centrada en el sistema

Preventivo de Don Bosco, que sin ser una concepción cuantitativa o cualitativa se dirige a un proceso de acompañamiento reflexivo a educantes y aprendientes con nueva vitalidad y dinamismo para que las valoraciones sean más humanas, justas y adecuadas a las condiciones del mundo cambiante en que vivimos.

# 3.3 LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS SEGÚN LOS CRITERIOS DEL PROSIEC.

El Proyecto Salesiano de Innovación Educativa y Curricular **PROSIEC**, determina criterios, políticas y gestión de la evaluación con una visión diferente, al considerar que evaluar significa, en definitiva, *juzgar*, es *hacer de Dios*, <sup>31</sup> emitiendo juicios justos como un concepto pedagógico, en tanto que los seres humanos podemos equivocarnos y dañar a los demás al juzgar sin un verdadero conocimiento de causa, de allí que los criterios de evaluación del PROSIEC hacen referencia a principios religiosos, filosóficos, pedagógicos, que orientan la práctica evaluativa en cada una de las instituciones en que se aplica éste, basados en criterios de:

- Los sujetos de la evaluación son actores sociales del CEP, Consejo de Evaluación y Promoción.
- Potenciar los procesos de formación y aprendizajes para la comprensión y la transformación.
- Los procesos pedagógicos y evaluativos se desarrollan en forma sinérgica, complementaria e incluyente.
- En la praxis se ha de armonizar la evaluación de procesos (cualitativa) y la evaluación de resultados (cuantitativa).

-

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> PROSIEC, Proyecto Salesiano de Innovación Educativa y Curricular, 2007. Pág. 242

- Se aplica en todos los contextos específicos: aula, laboratorio, biblioteca, patio, taller, capilla, hogar, barrio...
- Siempre se planea y realiza en un clima de serenidad y familiaridad.
- Está al servicio del crecimiento holístico y con sentido preventivo, no punitivo.

Además en principios como los siguientes:

- 1. Centralidad de la persona. El centro de la Comunidad Educativa Pastoral Salesiana es la persona, como sujeto "único e irrepetible con obligaciones y derechos, abierto a los de- más, al mundo y a Dios". Siendo los niños, niñas y jóvenes sujetos de su propia educación, se han de apropiar del proceso de maduración en la fe, de los procesos de aprendizaje y de todas las actividades orientadas a su formación integral.
- 2. Educación en la fe para sintetizar en la vida la fe y la cultura, aceptando la fe como el valor central de la persona. Una fe crítica, vivencial y comprometida que estimula y profundiza el proceso de humanización según el modelo de Jesucristo.
- **3. Formación al amor y la sexualidad** proceso fundamentado en la dignidad de la persona para que la niñez, la adolescencia y la juventud alcancen su realización integral viviendo desde su naturaleza sexuada el amor y la sexualidad con res- peto y responsabilidad.

-

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> "La gestión y la convivencia escolar, según la propuesta Educativa Salesiana". Cap. I, Art. 1; 1998, p.9

- **4. Opción por los pobres**, preferentemente por los/as niños/ as, adolescentes y jóvenes que tienen menos oportunidades, que viven en situaciones de vulnerabilidad.
- **5. Familiaridad.** Es el clima de acogida, confianza, reconocimiento positivo que tiene como fuente la amabilidad. Éste favorece auténticos encuentros interpersonales, es la expresión de la riqueza personal en la participación y en la corresponsabilidad..."<sup>33</sup> para desarrollar la capacidad de crear lazos de comunión. Se manifiesta en la práctica de la reciprocidad y solidaridad (diálogo, corresponsabilidad, coeducación, interculturalidad) en la realización de la misión establecida en el Proyecto Educativo Pastoral Salesiano.
- 6. Ciudadanía, como proceso formativo que se desarrolla desde la vida cotidiana y en todos los ambientes, ejerciendo obligaciones y derechos orientados hacia el bien común. La formación ciudadana implica formación de la conciencia moral, lectura crítica de la realidad sociopolítica y la construcción de estructuras de solidaridad.
- 7. Inclusión, porque la educación entendida como vocación al crecimiento humano, y así como proceso de liberación, es un derecho de todos; ningún tipo de discriminación justifica la exclusión. La preferencia por los más necesitados y la justicia son valores que favorecen la construcción de estructuras solidarias.
- **8. Interculturalidad,** entendida como actitud de apertura crítica y comprometida con la diversidad cultural. La interculturalidad exige: reconocimiento positivo del otro y aportes recíprocos con identidad; no es un hecho dado, es vocación y tarea de todos.

155

ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCACIÓN SALESIANA "CUMBAYÁ II", REGIÓN SINAB – ANDINA. Editorial Don Bosco. Cuenca – Ecuador, 2001, p. 148

- **9. Preventividad,** entendida como el "arte de educar en positivo" proponiendo el bien en experiencias adecuadas y envolventes para potenciar el crecimiento desde dentro, apoyándose en la libertad interior. Es el arte de ganar el corazón de los jóvenes de modo que caminen con alegría y satisfacción hacia el bien.<sup>34</sup>
- 10. Corresponsabilidad. Es la responsabilidad mancomunada, en la asidua construcción de la Comunidad Educativa Pastoral Salesiana. Las intervenciones de cada uno de los actores sociales contribuyen al logro de objetivos comunes. Se potencia cuando está regida por una mentalidad proyectual.
- 11. Libertad y responsabilidad,<sup>35</sup> porque no se trata única- mente de la posibilidad de elegir entre dos o más alternativas, sino de proponer el criterio fundamental para que la persona sea realmente libre. Dicho criterio lo encontramos en la verdad y en el bien. Cuando la persona actúa en el bien y en la verdad es una persona realmente libre. Es más responsable en la medida que reivindica sus propios actos y consecuencias. La libertad es don y a la vez, tarea.
- **12.** Educación en y para el trabajo. "Imitando la solicitud de Don Bosco, nos dirigimos a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes trabajadores, a fin de hacerlos idóneos para ocupar con dignidad su puesto en la sociedad y en la Iglesia, y para que tomen conciencia de su papel en la transformación cristiana de la vida social". <sup>36</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> CEFS – Colombia. Propuesta educativa salesiana, fundamentos pedagógicos, N<sup>a</sup> 5, p. 11

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> SAAVEDRA ALEJANDRO, SDB. Citado en el marco doctrinal del Proyecto Inspectorial de Educación Salesiana. Imprenta Don Bosco, Quito – Ecuador, 2004, p.34

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> CONSTITUCIONES Y REGLAMENTOS SALESIANOS DE DON BOSCO, Ediciones CCS, 2010, Art. 27

# 1. ESTRATEGIAS PARA OPERATIVIZAR LA PROPUESTA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DESDE EL ENFOQUE DEL PROSIEC.

En el contexto de los procesos de enseñanza aprendizaje del nivel básico general y en las distintas prácticas donde interviene el aprendizaje, podemos identificar la internalización de las estrategias, las cuales a partir de su empleo son medidas socialmente; ya que solo después de su uso se van interiorizando y formando parte del repertorio de los aprendientes.

Partiendo de este punto encontramos la primera fase, en la que el aprendiente tiene una deficiencia cognoscitiva en el proceso de aprendizaje.

En una segunda fase, ya es posible el uso de las estrategias como mediadores o instrumento cognitivo; pero todo a través de la ayuda externa de una persona que le proporcione directamente inducciones o instrucciones para hacerlo.

Por último en la tercera fase, encontramos al aprendiente que ha internalizado plenamente el empleo de las estrategias por competencias, existe un dominio del contenido de su aplicación, por lo tanto tiene posibilidad de transferirlas cuando el aprendiz lo requiera. Las estrategias de aprendizaje por competencias son desarrolladas de manera voluntaria e intencionalmente por cualquier aprendiente sea niño o niña, siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar cualquier problema de contenido de aprendizaje y que le ubique en su entorno de manera adecuada.

La operativización del sistema de evaluación por competencias para la Educación General Básica desde el enfoque del PROSIEC tiene criterios, políticas y gestión de evaluación que hace referencia a los principios religiosos, filosóficos, pedagógicos, que fundamentan y orientan la práctica educativa en los centros escolares salesianos de todo el país. Las políticas son particulares en cada institución y en el caso de la escuela Fiscomisional Don Bosco, de la ciudad de Esmeraldas, se contextualiza con principios y objetivos particulares, dirigidos al servicio de los educandos de escasos recursos económicos, de

hogares católicos interesados en dar una educación y formación integral, brindándoles de esta manera, la oportunidad de continuar los diferentes niveles y formarse para contribuir positivamente al desarrollo de la comunidad a la que se pertenece.

A partir de la definición y consideraciones cerca de las estrategias por competencias del aprendizaje, cabe señalar las siguientes características:

- a) Son procedimientos variados y flexibles.
- b) Promueven la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actúa en consecuencia (aprender a aprender).

En los talleres de socialización de los instrumentos para la "Propuesta de evaluación por competencias del área de estudios sociales en el sexto y séptimo año de la educación general básica desde el enfoque del PROSIEC", deberán considerarse las siguientes estrategias, sintetizadas en el siguiente cuadro:

|                        | Estimación                    | Cuantitativa        | Desempeños Niveles            |
|------------------------|-------------------------------|---------------------|-------------------------------|
| POR                    |                               |                     | Dominio-Avance-Inicio         |
| 1                      | Coordenadas                   | Buenos cristianos   | Evangelizadora                |
| EVALUACIÓN<br>COMPTENC | Razón-religión-<br>amabilidad | Honrados ciudadanos | Asociativa Educativo-cultural |
|                        | Apreciación                   | Cualitativa         | Procesos de Desarrollo:       |
|                        |                               |                     | Avanzado-Progresivo-          |

Considerando los criterios, políticas y la gestión que particulariza a cada institución educativa del sistema, es necesario definir las modalidades que permitirán la

operativización de la "Propuesta de evaluación por competencias del área de estudios sociales en el sexto y séptimo año de la educación general básica desde el enfoque del PROSIEC", en que el currículo salesiano incluye las siguientes formas de evaluaciones:

- Por competencias, porque esta evaluación considera el nivel de desempeño alcanzado en el aprendizaje en un período de tiempo concreto, el desarrollo de capacidades múltiples y el dominio de conceptuaciones en contextos determinados. Se orienta a desarrollar una lista de desempeños constantes en cada plan general y específico en cuanto a procesos, áreas, Educación General Básica, bachillerato, etc. Son los principales indicadores referentes a esta evaluación.
- Diacrónica, caracterizada por la valoración apreciativa y estimativa al concluir un período de tiempo de forma general o global de las acciones realizadas por un aprendiente, orientadas por la valoración, no por partes del proceso sino en su totalidad, resultado de los juicios de valor y del estudio, es decir del desempeño global del aprendiente.
- Sincrónica, resultado de la entrega de juicios valorativos en cualquier momento. Se orienta contrariamente a la anterior para conocer la calidad del proceso en cualquier instante de su desarrollo y no en su totalidad, es importante para el aprendiente, porque lo ubica conscientemente en el momento que está pasando, sus posibilidades, limitaciones y alternativas de mejoramiento en el proceso de formación y aprendizaje.
- Sinfónica, es conjunta y simultánea de los procesos de formación y aprendizajes totales en un tiempo determinado. Se orienta a cumplir las dos anteriores para emitir juicios de valor en que cada agente evaluador, elabora su informe de acuerdo a una tabla de indicadores, común a todos ellos, frecuentemente a cargo de una comisión formada por maestros/as que procesan la información de varias fuentes, las consolidan y elaboran informes holísticos de la totalidad.

- Diversificada, emite juicios valorativos en una amplia gama de medios expresivos, palabras, gráficos, música, teatro, escultura, video, todo esto, orientados a la ejecución de una mejor autoevaluación; sistemáticamente es muy importante, pues permite conocer toda la capacidad de la persona con valor holístico por permitir conocer el despliegue de las inteligencias múltiples.
- Interactiva, con el uso de las tecnologías de la información y comunicación TICs., se orienta a que cada centro educativo salesiano cuente con programas computarizados, para que sea sistematizado la evaluación de la formación y aprendizaje de los aprendientes, al que tengan acceso todos los participantes del proceso educativo.
- Institucional, anual o semestral, el proyecto institucional es evaluado en todos sus componentes y particularmente, el proceso evaluativo, el mismo que debe estar orientado para conocer la calidad de la evaluación, que depende de factores como la capacitación permanente que la institución dé a todos los agentes evaluadores y, la que se haga del sistema de evaluación vigente. Debe estar ejecutada por una comisión representativa con un formato diseñado de forma contextual.

Estos modelos o formas de evaluación son valederos y deben ser conocidos por todos los integrantes de la comunidad educativa, con el objetivo de lograr la "Propuesta de evaluación por competencias del área de estudios sociales en el sexto y séptimo año de la educación general básica desde el enfoque del PROSIEC", y que se concrete finalmente en la **Evaluación de la Evaluación o Meta-evaluación** en que se generaliza la evaluación a toda la institución en unidad de criterios, políticas y demás aspectos fundamentales para alcanzar la calidad de educación que exige la comunidad y cada uno de los niveles que tiene el Ecuador, fundamentalmente, en nuestro caso, con la aplicación de la propuesta del PROSIEC.

### CAPÍTULO IV

# 4. LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

### 4.1. Propuesta de una guía de trabajo

El objetivo de esta guía es describir con claridad los aspectos esenciales que componen un proceso de evaluación basado en competencias del ámbito de las Ciencias Sociales. Esta descripción se ha llevado a cabo identificando los diferentes pasos que hay que seguir desde un punto de vista práctico.

De manera genérica, se pueden identificar dos bloques diferenciados. Un primer bloque tiene que ver con el conjunto de consideraciones y actuaciones previas que tienen que formar parte del proceso y que son requisito indispensable para hacer viable cualquier estructura de evaluación basada en competencias. Por otra parte, el segundo bloque presenta una propuesta para la concreción de este proceso.

### 4.2. Consideraciones Previas.

### 4.2.1. Reflexión y planificación.

Desarrollar un proceso de evaluación basado en competencias requiere tener en cuenta algunas consideraciones que pueden condicionar su viabilidad y la eficacia:

- El diseño curricular propuesto tiene que estar basado en competencias.
- Se tiene que partir de una delimitación conceptual del término competencia teniendo en cuenta criterios de utilidad (plasticidad) y como resultado de un consenso entre los diferentes agentes implicados en el diseño curricular y la actividad docente.

- Conviene asumir un modelo de clasificación de estas competencias desde una perspectiva global institucional/organizacional.
- Tanto la estructura curricular como el despliegue de su organización docente tienen que ser claros. Esta organización puede ser diversa:
  - Distribuida de manera tradicional en unidades básicas como asignaturas, materias, módulos, etc.
  - ♦ Basada en metodologías integradas como aprendizaje basado en problemas, proyectos, resolución de casos, etc., que incorporan una secuencia propia que permite la evaluación en clave de competencias.
  - ♦ Aquella que prevé espacios curriculares propios que son especialmente propicios para la evaluación de competencias (por ejemplo, prácticum).
- Es necesario partir de una planificación y una coordinación previas que integren el conjunto del profesorado que pertenece a la titulación.
- Se tienen que establecer diferentes niveles de decisión y ejecución ya desde el momento de la planificación.
- La toma de decisiones se tiene que basar en la calidad del proceso docente tomando como referencia la calidad de los titulados.

### 4.3. Evaluación de competencias paso a paso.

Teniendo en cuenta las observaciones anteriores, se ha considerado útil describir el proceso de evaluación de competencias concretando los pasos que hay que seguir y utilizando dos bloques diferenciados: bloque de definición y bloque de desarrollo de la evaluación.

La diferencia entre estos dos bloques, aparte de su contenido, radica fundamentalmente en las personas o colectivos que se encargan de realizarlos. Estos bloques podrían responder a diferentes niveles de responsabilidad.

### Paso 1. Tener claramente definidas las competencias de la titulación de referencia.

Las competencias tienen que estar correctamente enunciadas. La novedad que comporta el conjunto de nuevos términos asociados a la planificación y la acción docentes no ayuda a que los profesionales de la docencia (especialmente docentes) adopten dinámicas asociadas a propuestas como la evaluación de competencias.

Por lo tanto, es deseable que ya desde el enunciado de las competencias se promueva la claridad terminológica, que, sin duda, favorecerá la claridad en la acción. Desde este punto de vista, a modo de ejemplo, una propuesta para el enunciado de las competencias sería la siguiente:

### «El alumno egresado de EGB, tiene que ser competente en... [Substantivo].....».

Este uso del sustantivo puede parecer irrelevante, pero en la práctica denota un sentido global y facilita el proceso de redacción de objetivos de manera diferenciada de las competencias.

# Paso 2. Determinar los componentes que definen cada competencia por medio de una matriz

Esta matriz es entendida como un instrumento para utilizar en el momento del diseño con el que se quiere describir de manera precisa aquello que se pretende conseguir desde el trabajo de cada una de las competencias.

Arends (2004), citado por López Carrasco (2007), habla de esta matriz en términos de rúbrica, es decir, como una herramienta que sirve para hacer una descripción detallada del tipo de cumplimiento esperado por parte de los estudiantes, como también los criterios que hay que utilizar para hacer el análisis.<sup>37</sup>

### ¿Por qué conviene utilizar la rúbrica/ matriz en este sentido?

163

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> CARRASCO, López. "Tratado hacia una pedagogía del conocimiento", 2001:145

### 1. Para profesores/as:

- Ayuda en la definición de la excelencia y el plan de instrucción, de modo que los estudiantes puedan conseguirlo.
- \* Alinea los objetivos del currículo y la propuesta de evaluación.
- \* Ayuda a ser cuidadosos, honestos y consistentes con las calificaciones.
- \* Reduce el tiempo utilizado para evaluar el trabajo del estudiante.
- ❖ Puede promover la consistencia entre las expectativas y los resultados en diferentes niveles de desagregación (cursos, departamentos, etc.).

### 2. Para estudiantes:

- ❖ Aclara las expectativas de los profesores.
- Crea un alto nivel de expectativas con una realización de calidad claramente indicada.
- Ayuda al proceso de acto y coevaluación.
- Proporciona un feedback orientado que identifica cómo y dónde hay que mejorar.

A partir de este planteamiento, la tabla 31 ofrece de manera sintética los aspectos relevantes a la hora de definir los elementos básicos que hay que tener en cuenta para definir las competencias.

 $Tabla\ N^o\ 33$  Elementos básicos para la definición de competencias

|   | COMPETENCIA   |
|---|---|
| Descriptores (dimensiones, categorías, Atributos) | La competencia tiene que estar enunciada y definida de manera completa desglosando el contenido en descriptores que se pueden establecer en clave de contenidos, objetos, áreas, etc. (con un criterio consensuado). En el contexto universitario, parece que establecer estos descriptores en clave de contenidos es la manera más próxima para el docente.  |
| Niveles   | <ul> <li>Los niveles determinan el grado de consecución de las competencias.</li> <li>Tienen que estar definidos de manera consensuada en la fase de planificación previa.</li> <li>Se tienen que definir considerando un criterio. A modo de ejemplo, se pueden señalar dos propuestas de criterios para establecer una gradación de niveles: <ul> <li>Autonomía, profundización o complejidad (U. Deusto).</li> <li>Complejidad, autonomía, proacción, creatividad, sentido crítico, argumentación (U. Girona).</li> </ul> </li> <li>Su definición es de una gran ayuda para la definición de indicadores.</li> </ul>   |
| Indicadores (estándares, objetivos)               | <ul> <li>Son las metas que, una vez conseguidas por el estudiante, lo sitúan en condiciones de llegar a un determinado nivel de competencia (entendiendo que se supera un nivel con la consecución de unos o más indicadores).</li> <li>Dependiendo de su nivel de desagregación, los indicadores pueden ser por sí mismos el dato observable para identificar, o bien pueden estar descompuestos en datos/actitudes observables que tendrían que permitir la verificación de que el indicador se ha alcanzado.</li> <li>Son un aspecto clave del proceso y la redacción tendría que orientarse hacia la medibilidad. Este apartado está en clara relación con la redacción tradicional de objetivos didácticos; por lo tanto, la redacción tendría que prever estrategias similares a las utilizadas en la redacción de objetivos. Sería especialmente relevante tener en cuenta las diferentes tipologías de objetivos (teóricos, procedimentales y actitudinales) con vistas a determinar las actividades de aprendizaje y evaluación para diseñar en la propuesta docente.</li> </ul> |

Tabla 34. Modelo de matriz de definición de competencia

| DESCRIPTOR            | NIVEL 1  | NIVEL 2 | NIVEL 3 |
|-----------------------|--|---------|---------|
| Contenido/objeto/etc. | Indicador 1: Dato/actitud observable  Indicador n: Dato/actitud observable |         |         |
| Contenido/objeto/etc. |  |         |         |

Tabla 35. **EJEMPLO DE MATRIZ DE LA COMPETENCIA DE ESTUDIOS SOCIALES PARA SEXTO AÑO DE EGB** 

| DESCRIPTOR  | NIVEL 1   | NIVEL 2   | NIVEL 3  |
|---|---|---|--|
| Conocimiento y<br>comprensión de los<br>hechos históricos de la<br>revolución de Quito.   | Utiliza libro del<br>profesor guía y del<br>alumno.   | Utiliza libro del<br>profesor guía y alumno,<br>artículos de revistas,<br>libros, datos<br>estadísticos, etc.                           | Utiliza artículos de<br>revistas, libros, datos<br>estadísticos, legislación,<br>etc., obtenidos en<br>Bibliotecas particulares<br>y públicas.               |
| Comprensión de la inserción del proceso guayaquileño en el sudamericano, liderado por Simón Bolívar y la guerra por la liberación de la Sierra. | No menciona ni se puede deducir de dónde ha obtenido las fuentes de información utilizadas.  Utiliza un solo recurso de información (por ejemplo libro guía del profesor) | Utiliza diversos recursos como fuente de información: Internet (por ejemplo, Google), bases de datos, catálogos, revistas, entre otros. | Explicita las estrategias de búsqueda utilizadas: palabras clave, uso de límites (estadísticas, , años, etc.). Utiliza herramientas de gestión bibliográfica |
| ()  | ()  | ()  | ()   |
| ()  | ()  | ()  | ()   |

### Paso 3. Desarrollo curricular en unidades básicas de asignación de créditos.

Es el momento en el que se decide establecer una serie de unidades básicas (tradicionalmente, asignaturas, módulos, materias, etc.) y se las distribuye a lo largo de los años de educación que se llevan a cabo. Estas unidades tienen que estar compuestas a partir de la definición de las rúbricas realizadas con anterioridad.

Derivada de esta distribución, la planificación previa ya facilita la composición de cada una de las unidades básicas establecidas con los componentes siguientes: competencias, descriptores, niveles e indicadores.

Una vez establecidos los componentes de cada unidad básica derivados de las rúbricas, el profesor/a o grupo de profesores/as encargado de desarrollar una unidad básica tiene que establecer el conjunto de actividades formativas y estrategias de evaluación que se utilizarán.

Los componentes de una unidad básica se concretarían a partir de los elementos descriptos en la tabla 34:

Tabla Nº 36

Componentes de unidad básica de asignación de créditos

| C            | omponentes deri | -  | ntes para el<br>o docente |    |                              |
|--------------|-----------------|----|---------------------------|----|------------------------------|
| Competencias |                 |    |                           |    | Estrategias<br>de evaluación |
| ()           | ()              | () | ()                        | () | ()                           |

Todo este proceso no es posible ni viable desde una concepción individual y privada de la docencia. Este camino se compone de decisiones que tienen que ser tomadas desde algún tipo de consenso y coordinación previos.

Este análisis se lleva a cabo sobre la base de dos tipos de información:

- ¿Cuáles son las actividades, las estrategias y las metodologías de evaluación más utilizadas en el ámbito de las Ciencias Sociales?
- ¿Cuáles de estas metodologías son más adecuadas según la tipología de competencias para evaluar?

### Paso 4. Desarrollo de la evaluación basada en competencias.

Se tiene que partir del hecho de que el proceso de evaluación se concreta en el registro sistemático de información relevante orientado a la toma de decisiones tanto en la calificación de los estudiantes como en la mejora del mismo proceso.

Esta doble idea puede ser desarrollada de manera diversa, de modo que se dé respuesta a aquello que tiene que orientar la acción evaluadora. La propuesta que se describe en la tabla 33 es una posible organización de la información de una unidad básica; esta propuesta no tiene que ser considerada como la única válida y viable en todos los contextos.

Con relación a la propuesta descrita en la tabla 35, conviene dejar claro que los componentes derivados de la matriz son responsabilidad del nivel medio de decisión descrito anteriormente.

Por lo tanto, aunque el docente puede haber participado en la definición, no es una tarea que le corresponda hacer en el momento de abordar su propuesta didáctica; el docente recoge esta información y la toma como referencia para concretar su propuesta formativa

Tabla 37. **Propuesta de Matriz para el docente en una unidad básica** 

| C            | omponentes deriv | _       | ntes para el<br>o docente |                           |   |
|--------------|------------------|---------|---------------------------|---------------------------|---|
| Competencias | Descriptores     | Niveles | Indicadores               | Actividades<br>formativas | Estrategias<br>de evaluación                  |
|              |                  |         |                           |                           | Prueba de<br>desarrollo<br>Exposición<br>oral |

Tabla 38

Ejemplo de los elementos del proceso de evaluación
Asignatura: Estudios Sociales (VI Año de EGB)

|              | Componentes deriv |         | ites para el<br>o docente |                           |                                 |
|--------------|-------------------|---------|---------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| Competencias | Descriptores      | Niveles | Indicadores               | Actividades<br>formativas | Estrategias<br>de<br>evaluación |
|              |                   |         | Localiza                  |                           |                                 |
| La vida      | Los recursos      | 2       | geográficamente           | Observación               | Prueba de                       |
| económica    | naturales del     |         | los recursos              | Descripción.              | desarrollo                      |
|              | Ecuador.          |         | naturales del             | Interrelación             | Exposición                      |
|              |                   |         | Ecuador, desde            | Presentaciones            | oral                            |
|              |                   |         | la interpretación         | orales.                   |                                 |
|              |                   |         | de mapas                  | Sesiones                  |                                 |
|              |                   |         | temáticos y el            | magistral.                |                                 |
|              |                   |         | análisis de la            |                           |                                 |
|              |                   |         | importancia               |                           |                                 |
|              |                   |         | económica y               |                           |                                 |
|              |                   |         | social.                   |                           |                                 |
|              |                   |         |                           |                           |                                 |
|              |                   |         |                           |                           |                                 |

Tabla 39

Ejemplo de los elementos del proceso de evaluación
Asignatura: Estudios Sociales (VII Año de EGB)

| C                          | Componentes deri                                       |         | ntes para el<br>o docente  |  |  |
|----------------------------|--|---------|--|--|--|
| Competencias               | Descriptores   | Niveles | Indicadores  | Actividades<br>formativas  | Estrategias<br>de evaluación               |
| La sociedad<br>ecuatoriana | Planteamiento<br>de la<br>importancia de<br>la familia | 2       | Explica la importancia de la familia como espacio de socialización y de fortalecimiento de valores | Observación.  Descripción.  Interrelación  Prácticas en el aula.  Debates, | Prueba de<br>desarrollo<br>Exposición oral |

Tabla 40 Instrumento para la prueba de desarrollo y la exposición oral

### PRUEBA DE DESARROLLO Prueba que incluye preguntas sobre un tema. El estudiante tiene que desarrollar, relacionar, organizar y presentar los conocimientos que tiene sobre el tema. Estudiante Notable (3) Excelente (4) Suspenso (1) Aprobado (2) INDICADOR: X Explica la importancia de la familia como espacio de socialización y de fortalecimiento de valores Explica la existencia de escenarios de desigualdad y pobreza en X Ecuador, desde de la observación y descripción del entorno social. EXPOSICION ORAL Exposición oral por parte de los estudiantes del tema: "La sociedad ecuatoriana" INDICADOR: Determina las razones que generan X conflictos sociales y su incidencia en las personas, desde la interpretación, descripción, comparación de dichos fenómenos y el planteamiento de soluciones. Identifica los grupos religiosos presentes en el Ecuador, valorarlos Χ y respetarlos como factor de diversidad cultural.

# 4.4. Destrezas del Área de Estudios Sociales

| 4 | 3 | 2 | 1 | Z°   |  |
|---|---|---|---|--|--|
|   |   |   |   | Nómina   | DESTREZA: ANÁLISIS DE HECHOS Y SITUACIONES |
|   |   |   |   | Posición correcta del<br>instrumento Uso<br>adecuado del instrumento<br>Precisión al medir | ISIS DE HE                                 |
|   |   |   |   | Precisar datos<br>importantes del hecho,<br>fenómeno o situación.                          | CHOS Y                                     |
|   |   |   |   | Realización de comparaciones.  | SITUA                                      |
|   |   |   |   | Elaboración de conclusiones.   | CIONE                                      |
|   |   |   |   | Elaboración de juicios de valor.   | S  |
|   |   |   |   | Total  |  |
|   |   |   |   | Promedio   |  |

| Z°                           |                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------------|----------------------|---|---|---|---|
| DESTREZA: DOMINIO CONCEPTUAL | Nómina               |   |   |   |   |
| NIO CO                       | Lecciones<br>Orales. |   |   |   |   |
| NCEPT                        | Lecciones escritas   |   |   |   |   |
| es. UAL                      | Exposiciones         |   |   |   |   |
| ies                          | Evaluacione          |   |   |   |   |
|                              | Total                |   |   |   |   |
| 0                            | Promedio             |   |   |   |   |

| 4 | သ | 2 | _ | z   | D   |
|---|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   | Nómina  | DESTREZA: UBICACIÓN Y LOCALIZACIÓN EN EL MAPA, EN LA ESFERA, EN UN<br>CROQUIS, ETC. |
|   |   |   |   | Determinar qué<br>Clase de mapa es.   | ALIZAC<br>CROQI   |
|   |   |   |   | Identificar la simbología.  | JÓN EN  |
|   |   |   |   | Precisar los puntos<br>Cardinales y colaterales.  | EL MAI  |
|   |   |   |   | Determinar la posición<br>geográfica del lugar motivo de<br>estudio.  | A, EN LA F  |
|   |   |   |   | Identificar la latitud y longitud<br>en que se encuentra ubicado el<br>sitio motivo de estudio. ( <i>en años</i><br>superiores) | SFERA, EN   |
|   |   |   |   | Total   | J N   |
|   |   |   |   | Promedio  |   |

# 4.5. PROPUESTA DE UNA GUÍA DE TRABAJO EDUCATIVO EN COMPETENCIAS PARA LOS SEXTOS Y SÉPTIMOS AÑOS DE EBG DE LA ESCUELA FISCOMISIONAL "DON BOSCO"

El objetivo de esta guía es describir con claridad los aspectos esenciales que componen un proceso de evaluación basado en competencias del ámbito de las Ciencias Sociales. Esta descripción se ha llevado a cabo identificando los diferentes pasos que hay que seguir desde un punto de vista práctico.

De manera genérica, se pueden identificar dos bloques diferenciados. Un primer bloque tiene que ver con el conjunto de consideraciones y actuaciones previas que tienen que formar parte del proceso y que son requisito indispensable para hacer viable cualquier estructura de evaluación basada en competencias. Por otra parte, el segundo bloque presenta una propuesta para la concreción de este proceso.

### 4.5.1. Consideraciones previas.

### Reflexión y planificación.

Desarrollar un proceso de evaluación basado en competencias requiere tener en cuenta algunas consideraciones que pueden condicionar su viabilidad y la eficacia:

- El diseño curricular propuesto tiene que estar basado en competencias.
- Se tiene que partir de una delimitación conceptual del término competencia teniendo en cuenta criterios de utilidad y como resultado de un consenso entre los diferentes agentes implicados en el diseño curricular y la actividad docente.
- Conviene asumir un modelo de clasificación de estas competencias desde una perspectiva global institucional/organizacional.
- Tanto la estructura curricular como el despliegue de su organización docente tienen que ser claros. Esta organización puede ser diversa:

- 1. Distribuida de manera tradicional en unidades básicas como asignaturas, materias, módulos, etc.
- 2. Basada en metodologías integradas como aprendizaje basado en problemas, proyectos, resolución de casos, etc., que incorporan una secuencia propia que permite la evaluación en clave de competencias.
- 3. Aquella que prevé espacios curriculares propios que son especialmente propicios para la evaluación de competencias.
- Es necesario partir de una planificación y una coordinación previas que integren el conjunto del profesorado que pertenece a la titulación.
- Se tienen que establecer diferentes niveles de decisión y ejecución ya desde el momento de la planificación.
- La toma de decisiones se tiene que basar en la calidad del proceso docente tomando como referencia la calidad de los titulados.

### Decisiones desde el punto de vista metodológico.

Es necesario tener bien definidos los elementos que conforman cada competencia con la finalidad de poderlas evaluar de manera ajustada. Esta definición se podría hacer por medio de una matriz. También hay que considerar lo siguiente:

- Es conveniente partir de una definición de evaluación que oriente el proceso de toma de decisiones.
- Cualquier actividad formativa es susceptible de ser utilizada en la evaluación.
- Existen más agentes de evaluación además del profesor (autoevaluación y coevaluación).

De manera genérica, la evaluación de competencias transversales está más ligada a las metodologías docentes utilizadas y, en cambio, las competencias específicas están más próximas a los contenidos y a los procedimientos que hay que desarrollar mediante estas actividades.

### Evaluación de competencias paso a paso

Teniendo en cuenta las observaciones anteriores, se ha considerado útil describir el proceso de evaluación de competencias concretando los pasos que hay que seguir y utilizando dos bloques diferenciados: bloque de definición y bloque de desarrollo de la evaluación

La diferencia entre estos dos bloques, aparte de su contenido, radica fundamentalmente en las personas o colectivos que se encargan de realizarlos. Estos bloques podrían responder a diferentes niveles de responsabilidad.

### Bloque de definición (nivel medio).

### Paso 1. Tener claramente definidas las competencias de la titulación de referencia.

Las competencias tienen que estar correctamente enunciadas. La novedad que comporta el conjunto de nuevos términos asociados a la planificación y la acción docentes no ayuda a que los profesionales de la docencia (especialmente docentes) adopten dinámicas asociadas a propuestas como la evaluación de competencias.

Por lo tanto, es deseable que ya desde el enunciado de las competencias se promueva la claridad terminológica, que, sin duda, favorecerá la claridad en la acción. Desde este punto de vista, a modo de ejemplo, una propuesta para el enunciado de las competencias sería la siguiente:

# Paso 2. Determinar los componentes que definen cada competencia por medio de una matriz<sup>38</sup>

Esta matriz es entendida como un instrumento para utilizar en el momento del diseño con el que se quiere describir de manera precisa aquello que se pretende conseguir desde el trabajo de cada una de las competencias.

Arends (2004), citado por López Carrasco (2007), habla de esta matriz en términos de rúbrica, es decir, como una herramienta que sirve para hacer una descripción detallada del tipo de cumplimiento esperado por parte de los estudiantes, como también los criterios que hay que utilizar para hacer el análisis.

### ¿Por qué conviene utilizar la rúbrica/ matriz en este sentido?

Hay mucha documentación en la que se describe dónde y cuándo hay que utilizar la rúbrica, cómo se construye y su diferente tipología según el nivel de detalle de sus componentes (holística/analítica); no obstante, en este momento del proceso nos interesa justificar su uso; es decir, expresar por qué conviene utilizar la rúbrica. En este sentido, es útil hacer referencia a los planteamientos de Jamison (1999) y Volk (2002), que otorgan importancia al uso de las rúbricas de acuerdo con su utilidad para profesores/as y estudiantes.

### Para profesores/as:

- Ayuda en la definición de la excelencia y el plan de instrucción, de modo que los estudiantes puedan conseguirlo.
- Alinea los objetivos del currículo y la propuesta de evaluación.
- Ayuda a ser cuidadosos, honestos y consistentes con las calificaciones.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> En algunos contextos, esta matriz para la definición de los elementos de la competencia se puede encontrar con la denominación de *rúbrica*. En este capítulo, el término *rúbrica* aparece en el sentido de matriz de definición de la competencia. Por lo tanto, no se tiene que confundir con su uso concreto como herramienta para la evaluación de actividades formativas concretas a modo de registro de observación

- Reduce el tiempo utilizado para evaluar el trabajo del estudiante.
- Puede promover la consistencia entre las expectativas y los resultados en diferentes niveles de desagregación (cursos, departamentos, etc.).

### Para estudiantes:

- Aclara las expectativas de los profesores.
- Crea un alto nivel de expectativas con una realización de calidad claramente indicada.
- Ayuda al proceso de acto y coevaluación.

| ELEME                       | NTOS BÁSICOS PARA LA DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS<br>COMPETENCIAS <sup>39</sup>  |
|-----------------------------|--|
| Descriptores                |  |
| (dimensiones,               | La competencia tiene que estar enunciada y definida de manera completa   |
| categorías,                 | desglosando el contenido en descriptores que se pueden establecer en clave   |
| atributos).                 | de contenidos, objetos, áreas, etc. (con un criterio consensuado).   |
| atributos).                 | de contenidos, objetos, areas, etc. (con un criterio consensuado).   |
| Niveles                     | <ul> <li>Los niveles determinan el grado de consecución de las competencias.</li> <li>Tienen que estar definidos de manera consensuada en la fase de planificación previa.</li> <li>Se tienen que definir considerando <i>un criterio</i>. A modo de ejemplo, se</li> </ul>  |
|                             | pueden señalar dos propuestas de criterios para establecer una gradación de niveles:   |
|                             | <ul> <li>Autonomía, profundización o complejidad (U. Deusto).</li> <li>Complejidad, autonomía, proacción, creatividad, sentido crítico, argumentación (U. Girona).</li> </ul>  |
|                             | Su definición es de una gran ayuda para la definición de indicadores.  |
| Indicadores<br>(estándares, | • Son las metas que, una vez conseguidas por el estudiante, lo sitúan en condiciones de llegar a un determinado nivel de competencia (entendiendo que se supera un nivel con la consecución de unos o más  |
| objetivos).                 | <ul> <li>Dependiendo de su nivel de desagregación, los indicadores pueden ser por sí mismos el dato observable para identificar, o bien pueden estar descompuestos en datos/actitudes observables que tendrían que permitir la verificación de que el indicador se ha alcanzado.</li> <li>Son un aspecto clave del proceso y la redacción tendría que orientarse hacia la medibilidad. Este apartado está en clara relación con la redacción tradicional de objetivos didácticos; por lo tanto, la redacción tendría que prever estrategias similares a las utilizadas en la redacción de objetivos. Sería especialmente relevante tener en cuenta las diferentes tipologías de objetivos (teóricos, procedimentales y actitudinales) con vistas a determinar las actividades de aprendizaje y evaluación para diseñar en la propuesta docente.</li> </ul> |

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> La conveniencia de utilizar los contenidos como descriptores de la competencia en el ámbito de la educación estaría avalada, además de una cuestión de familiaridad del profesorado, desde la misma definición de las directrices de las enseñanzas que ya están descritas en estos términos.

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### A MANERA DE CONCLUSIÓN.

Entendemos que la formación por competencias no es un modelo pedagógico, sino la posibilidad de abordar con diferentes diseños una perspectiva de formación. Se requieren, por lo tanto, unos cimientos claros, sólidos y compartidos institucionalmente, a fin de que el enfoque no quede como una simple declaración de principios o que sólo haga hincapié en aquellos elementos de carácter puramente eficientistas. Lo más interesante de esta perspectiva es la visión de globalidad y de sistema activo que proporciona al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, los cimientos del modelo no tienen que recaer en la metodología de trabajo o de evaluación por competencias, sino en los valores y las finalidades que orienten todo el diseño curricular.

Adaptación a la terminología. Cada institución, tiene un camino recorrido. Los acuerdos, los diseños, los trabajos y las experiencias emprendidos por el profesorado se tienen que reanudar; se tendría que reflexionar sobre sus aportaciones, contrastarlas con esta forma de trabajo y adaptar aquello que se considere de utilidad para el avance del trabajo curricular. Hay que hacer notar que no todo es trasladable. Probablemente se hace necesario traducir al lenguaje institucional las aportaciones existentes para que los diseños sean relevantes y significativos para el profesorado implicado.

Sensibilización. Aquí es preciso tener en cuenta lo que comporta globalmente una evaluación por competencias, y lo que implica para el diseño de las asignaturas. Tal como se ha dicho más arriba, se pueden adaptar partes o aspectos concretos, no hay que hacer una implantación directa de la propuesta. Hay que recordar también que la evaluación que hará el profesor es de aspectos de una competencia y que no desarrolla ni agota una competencia completa. Así pues, hace falta aclarar y delimitar qué aspectos están definidos institucionalmente, qué aspectos son contribuciones de los módulos y qué valora cada profesor en particular.

### RECOMENDACIONES.

### 1. Capacitación del profesorado y de los agentes implicados.

Hay que prever la importancia de acompañar todo el proceso de cambio que comporta este diseño con estrategias de formación, que faciliten y favorezcan el desarrollo profesional de los agentes implicados. En este sentido, se pueden observar los ejemplos de estrategias de formación del profesorado desarrolladas por criterios del PROSIEC y su impacto en las mejoras y en las innovaciones con motivo de la adaptación a las demandas del proceso EGB ecuatoriano.

## 2. Diseño, con sentido práctico, de la matriz de desarrollo de las competencias establecidas.

Se aconseja buscar criterios consensuados sobre la cantidad de niveles y de indicadores para el trazado de la matriz de competencias. Hace falta graduar la justa implantación y favorecer en primer lugar experiencias colectivas de profesores, para que el aprendizaje sea compartido y se favorezca la cultura de colaboración.

# 3. Distribución de las competencias y los aspectos de competencias que hay que evaluar por cada profesor o grupo de profesores.

Hay que recordar que un profesor no «certifica» la consecución de una competencia, sino que colabora en su evaluación, y que la evaluación es gradual y tiene que prever una variedad de metodologías, de agentes y de momentos, con el fin de captar las evidencias y su consecución desde una perspectiva formativa y procesual. No se tiene que perder, en ningún momento, la finalidad formativa, como dimensión esencial de la evaluación.

# 4. Revisión frecuente de la coherencia del diseño curricular y su evaluación con el perfil profesional y el contexto.

Es importante vincular las competencias con el perfil, para favorecer la relevancia y para que las metodologías de evaluación sean pertinentes a las demandas del perfil. Se hace necesario revisar permanentemente la coherencia y reajustar el diseño y las metodologías de evaluación.

# 5. Favorecimiento de la participación de los agentes en el proceso de revisión permanente.

Las voces de los participantes y de los estudiantes, como primeros implicados, tienen que estar presentes de manera continua en este proceso de construcción colectiva. Por lo tanto, habría que revisar en qué momentos puntuales es valiosa la aportación de los implicados en el proceso de evaluación.

### **GLOSARIO**

### Autoevaluación.

Evaluación hecha por cada uno, en este caso el estudiante, sobre su propio cumplimiento.

### \* Coevaluación.

Proceso mediante el que un igual evalúa el cumplimiento de un compañero de acuerdo con unos criterios establecidos previamente.

### \* Competencia.

Coordinación dinámica de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para llevar a cabo una tarea profesional de forma eficaz.

### \* Contenidos

Los contenidos o saberes son el apoyo para la acción y pueden ser de tipos cognoscitivos, motivacionales, afectivos y procedimentales.

### **Cumplimiento del estudiante**

Actuación del estudiante ante una actividad o problema de aprendizaje o de evaluación.

### **&** Elementos de la competencia

Actuaciones concretas y específicas mediante las que se pone en acción la unidad de competencia que se quiere describir, trabajar o evaluar.

### **Evaluación basada en competencias**

Perspectiva que comprende la evaluación de las competencias y la evaluación por competencias.

### \* Evaluación criterial

Evaluación que fundamenta el enfoque de las competencias y hace referencia al hecho de que las valoraciones se efectúen sobre la base de acuerdos (criterios) consensuados colectivamente, sobre cuya base se definen niveles de consecución y desarrollo de esas competencias.

### **\*** Evaluación de competencias

Proceso mediante el que se determina el grado en que un estudiante tiene una determinada competencia, o una dimensión de la misma.

### Evaluación de certificación

Consiste en una serie de pruebas a las que se somete a los estudiantes con el fin de determinar si poseen las competencias en una determinada área de acuerdo con criterios públicos de alto grado de idoneidad. Hay tres tipos de certificaciones: a) de la institución educativa, que tiene que determinar si los estudiantes poseen las competencias en el nivel esperado al finalizar un determinado programa o ciclo; b) del Estado, mediante la aplicación de pruebas masivas para determinar el grado de desarrollo de las competencias cognitivas, y c) de las organizaciones profesionales, que buscan certificar como tal las competencias mediante análisis independientes y objetivos (Tobón et al., 2006: 148).

### Evaluación de promoción

Evaluación llevada a cabo por el docente al finalizar un estudio o módulo que establece el grado de desarrollo de competencia/s en los estudiantes, sobre la base de unos indicadores definidos previamente, con el fin de determinar si pueden ser promocionados o no a otro módulo o módulos en los que es estrictamente necesario poseer estas competencias (Tobón et al., 2006: 146).

### Evaluación por competencias

Evaluación que sigue los principios del enfoque educativo de las competencias y que hace del proceso de evaluación un proceso de análisis, estudio, investigación y retroalimentación entorno al aprendizaje, sobre la base de indicadores concertados y construidos por una comunidad académica de referencia (Tobón et al., 2006: 132).

### BIBLIOGRAFÍA

### a. Textos

- 1. ALLES, Martha A, Desempeño por competencias: Evaluación de 360°Ediciones Granica, S.A. 2006
- ARANCIBIA C., Violeta. Medición de la Calidad de la Educación en América Latina. Monterrey, OREALC, 1994.
- 3. **GIMENO SACRISTÁN**, José (Morata): Educar Por Competencias, ¿Qué Hay De Nuevo? 1ª Edición (09/2008).
- 4. **MARTÍN BRIS,** Mario: La calidad educativa en el mundo globalizado. Alcalá, Madrid. 2001
- PÉREZ JUSTE, Ramón: (2001) Hacia una educación de calidad. Edit.
   NARCEA Madrid, España. 2002.
- SARASTEGUI.- Exégesis del Conocimiento por Competencias –tomo1
   Barcelona-España 1995
- 7. PROYECTO SALESIANO DE Innovación Curricular Educativa. Año 2010
- 8. **STONE, M.** La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- SUÁREZ, B. La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro. Disponible en: http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/

otros/La%20 formacion%20 en%20 competencias%20 MEC.pdf

- 10. **VILLA, A.; POBLETE, M**. (dirs.). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Mensajero, ICE Universitat de Deusto, 2007.
- 11. **VILLARDÓN,** L. Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. Education Siglo XXI, 2006, nº 24. Disponible en: http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/index

### b. REFERENCIAS DE INTERNET

- 1. <u>www.uis.edu.co/portal/doc\_interes/documentos/Formacion\_por\_Compete\_ncias\_Puig\_Hartz.pdf</u>
- 2. acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/NESTOR%20BRAVO/primera%20s esi%F3n/Aplicacion\_evaluación\_por\_competencias.
- 3. www.eeooiinet.com/n apeoiclm/docs/evaluar competencias.pps
- 4. ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: sicevaes.csuca.org/attachments/134
- 5. EVALUAR POR COMPETENCIAS: www.slideshare.net/sistematizacion/evaluar-por-competencias-presentation La evaluación según la asignatura el maestro y la evaluación, las técnicas en la enseñanza de las c. sociales:www.monografías.com/trabajos11/eval/eval.shtml-59k

# c. ORIENTACIONES Y RECOMENDACIONES PARA EL DISEÑO Y LA EVALUACIÓN

- 1. **AUTORES DIVERSOS (2007).** Educar por competencias: inicio del debate. Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 2007, núm. 52. Hay un artículo que de manera explícita se refiere a la evaluación.
- 2. **ALDANA LEÓN, W**. Evaluamos competencias en Ciencias Sociales 1°, 2°, 3°. Bogotá: Magisterio, 2001.
- 3. **ALDANA LEÓN, W**. Evaluamos competencias en Ciencias Sociales 4°, 5°, 6°. Bogotá: Magisterio, 2001.
- 4. **GOUVERNEMENT DU QUÉBEC**. L'Évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence. Version préliminaire. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.
- 5. **MATEO, J**. Claves para el diseño de un marco conceptual para la medición y evaluación educativa. Revista de Investigación Educativa, 2006, nº 24(1), p. 165-186. Disponible en: http://www.um.es/depmide/RIE/contenido/24-1\_8.html (abstract)