

Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo

Daniel Ríos Muñoz¹
David Herrera Araya¹

Resumen

Este artículo tiene por objetivo principal ser un aporte a las discusiones y reflexiones sobre el rol formativo de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. Se plantea su relación con los perfiles curriculares que se orientan a los nuevos contextos laborales. Se sostiene la necesidad de establecer lineamientos, diseños, implementaciones y desarrollos instrumentales para determinar los impactos de los aprendizajes por competencias como una forma de evidenciar la apropiación de saberes integrales complejos. Se asume el desafío que tiene la práctica evaluativa por competencias al incorporar a los principales actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, a objeto de realizar una evaluación más participativa y democrática. Para ello se realiza una breve descripción y análisis teórico-conceptual sobre las competencias en el mundo educativo. Se profundiza sobre la evaluación por competencias como una nueva práctica evaluativa destacando los criterios integrales y formativos de estas prácticas. Se analiza cómo la evaluación por competencias puede orientar e influir en el mejoramiento de los aprendizajes y prácticas pedagógicas. Para concluir se plantean unas consideraciones finales de la evaluación por competencias a modo de balance y desafíos para el ámbito educativo, sobre todo aquellos relacionados por la preocupación en el proceso previo al resultado final de un producto de aprendizaje.

Palabras clave

Competencias – Evaluación por competencias – Aprendizajes.

¹- Universidad de Santiago de Chile,
Santiago, Chile.
Contactos: daniel.rios@usach.cl;
davidherrera07@gmail.com

The challenges of competence-based assessment in the educational field

Daniel Ríos Muñoz¹

David Herrera Araya¹

Abstract

The objective of this article is to make a contribution to the discussion and reflection of the formative role of the competence-based assessments in the educational field. Its relationship with the curriculum profiles that is oriented to the new labour context is established. The need to create guidelines, designs, implementations and instrumental developments to determine the impact of learning by competences as a way of evidencing the appropriation of complex integral knowledge is sustained. In order to promote a more participatory and democratic approach to the evaluation system, it is assumed the challenge of competence-based assessments that involve incorporating the main actors of the teaching and learning process. For this purpose a brief description and theoretical-conceptual analysis on the competences in the educational field is carried out. Assessment of competence is pinpointed as a new practice, highlighting the integral and formative criteria of these practices. Additionally, it is analysed how the evaluation by competences can improve learning and pedagogical practices. In conclusion, competence-based assessments are presented as a balance between opportunities and challenges for the educational field, especially those related to the concern in the process prior to the final result of a learning process.

Keywords

Competences – Competence-based assessment – Learning goals.

1- Universidad de Santiago de Chile,
Santiago, Chile.
Contacts: daniel.rios@usach.cl;
davidherrera07@gmail.com

Educación, currículum, evaluación y competencias

En los últimos veinte años el mundo educativo ha experimentado un proceso de discusión profunda sobre el rol de las instituciones escolares, universitarias y técnico-profesionales para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Específicamente, el cómo reorientar las prácticas pedagógicas, las didácticas, los sistemas evaluativos y la articulación curricular para entregar las herramientas y habilidades necesarias a los estudiantes para que puedan desenvolverse positivamente en la sociedad (TEJADA; RUÍZ, 2016; JOVER; GARCÍA, 2015; LARSEN; GAERTNER, 2015; GARCÍA et al., 2008; CANO, 2008). La respuesta proveniente de la Comunidad Europea de Educación, de la OCDE - Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2002) y de la Unesco (2005) es la implementación de sistemas educacionales por competencias.

Los perfiles por competencias se han erigido como los referentes de vanguardia para la articulación del currículum y prácticas pedagógicas en la formación educativa. Su orientación se sustenta en lograr establecer vínculos sólidos e integrados entre una formación de aprendizajes capaces de responder a los problemas del mundo laboral, con las necesidades de fomentar el desarrollo de capacidades individuales y colectivas para la mejora en la toma de decisiones. Esto incluye diferentes dimensiones de lo que entendemos por ámbito educativo-escolar, ya que estas instituciones deben incorporar el desarrollo de competencias relacionadas estrechamente con los procesos de aprendizaje para la vida.

Si bien este cambio de paradigma en lo educativo (TEJADA; RUÍZ, 2016; CANO, 2008, 2015; DE MIGUEL, 2005; PERRENOUD, 2004; LE BOTERF, 2005) se ha fortalecido desde lo curricular y pedagógico en las instituciones de educación superior como forma de incorporar las transformaciones laborales ocurridas en la actualidad, también manifiesta importantes

desafíos para los ámbitos escolares en la integración de nuevas lógicas educativas que se esfuerzan para enfrentar los cambios del mañana.

El desarrollo de las discusiones sobre los perfiles curriculares por competencias se ha centrado en la esfera de la educación superior (BOLÍVAR, 2015; COLL; MAURI; ROCHERA, 2012; CASANOVA, 2012; CANO, 2008). Principalmente en cómo implementar diseños curriculares que estén integrados a los respectivos perfiles de egreso de las carreras. Sin embargo, en términos generales, las discusiones no han profundizado sobre las relaciones entre la educación escolar y superior en la formación continua de los estudiantes referidos a los procesos de innovaciones educativas centradas en la construcción de competencias para la vida. Más aún, la implementación y monitoreo del logro de estos aprendizajes no han sido acompañados por el desarrollo de diseños y procesos evaluativos que evidencien los impactos de las competencias en la formación de los estudiantes.

En este sentido, la evaluación ha quedado marginada parcialmente de los procesos de innovación curricular y en las discusiones teórico-educativas sobre su rol para el perfeccionamiento de las competencias. A su vez, la dificultad reside en qué entendemos por *competencias* y cómo se logra transformarlas en un *objeto evaluativo* que tenga su propio diseño, implementación y formalización en los diferentes instrumentos evaluativos. O por el contrario, como las incorporamos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el interior de la educación superior y escolar si aún no existe claridad sobre las orientaciones curriculares y definiciones de las competencias en el sistema educativo nacional. Aquí es donde surge la primera dificultad: qué son las competencias y cómo las integramos a las prácticas y culturas evaluativas de las instituciones educativas.

Para profundizar sobre estos aspectos, el artículo presenta una breve descripción y análisis teórico-conceptual sobre las competencias

en el ámbito educativo. Luego se profundiza sobre la evaluación por competencias como una nueva práctica evaluativa, destacando los criterios integrales y formativos que deben tener estas prácticas en la evaluación. Hay un tercer apartado que se preocupa por cómo la evaluación por competencias puede orientar e influir en el mejoramiento de los aprendizajes y prácticas pedagógicas. Por último, las conclusiones –que no pretenden ser determinantes sino orientadores para una nueva práctica evaluativa– a modo de balance y desafíos para el ámbito educativo.

La competencia como la integración de saberes complejos

El cambio de paradigma educativo impulsado en los últimos veinte años por las competencias, ha implicado un debate interesante sobre qué entendemos por competencias. Específicamente, el desarrollo de una concepción educativa que se esfuerza por vincular y establecer relaciones de los saberes complejos y cómo estos logran profundizar y consolidar aprendizajes para la vida desde una perspectiva que el sujeto sea capaz de integrarlos en su mundo laboral (BOLÍVAR, 2015). Sin embargo, esta mirada tecnificista-operacional reduce la complejidad de delimitar y definir las competencias.

Siguiendo los postulados del paradigma interpretativo sobre las competencias (TARDIF, 2008; TEJADA; RUÍZ, 2016; LE BOTERF, 2010), estas deben ser visualizadas como un saber combinado e integrado desde los conocimientos, procedimientos y actitudes que son solo definibles en la acción y en la experiencia para lograr su desarrollo y práctica (TEJADA, 2012). En efecto, incorpora el contexto y los recursos que es capaz de movilizar el sujeto a partir del análisis de una problemática determinada con la finalidad de tomar las decisiones adecuadas para enfrentar dicho contexto.

Por lo tanto, no es posible *transmitir* esos saberes desde la relación docente y estudiante,

más bien, es la interacción entre docente-estudiante que construye el aprendizaje a partir de la ejecución de las actividades y condiciones educativas que obligan a movilizar los recursos del sujeto (aprendiz) para enfrentar una situación dada (ION; SILVA; CANO, 2013; CANO, 2008).

A partir de esta delimitación conceptual, es importante rescatar los siguientes aspectos constitutivos de las competencias:

1. Las competencias son saberes combinados que integran el ser, *el saber hacer* y *el saber estar*. El dominio de estos saberes – conceptuales, procedimentales y actitudinales– están en relación para el *ser capaz* de actuar con efectividad frente a contextos escolares y laborales. Aquí, la capacidad tal como es comprendida por Perrenoud (2004) es de carácter flexible y creativo, cercana a una perspectiva cognitivista donde el sujeto puede elegir y movilizar sus recursos personales, de redes (datos, teorías, especialistas, entre otros) y realizar con estos una atribución contextualizada en un espacio, tiempo y sustentado en una relación para la transferencia de esas capacidades en la resolución de problemas (CANO, 2008).

Esto no significa simplemente el hecho de *saber actuar*. Como ha sido planteado por diversas concepciones (PERRENOUD, 2004; LASNIER, 2000; FERNÁNDEZ, 2005; 2010; LE BOTERF, 2005; TEJADA; RUÍZ, 2016), el ser competente significa tener la capacidad de disponer de un equipamiento educativo-profesional y los recursos adecuados para desarrollar una actividad en forma eficaz (TEJADA, 2011; TEJADA; RUÍZ, 2016). Para ello, es necesario no reducir las competencias a la suma de los factores tridimensionales de la educación, más bien, es analizarlas como un conjunto integrado que interactúa entre sí y que no puede estar aislado, ya que dependen de un contexto específico y de factores personales para lograr un desarrollo apropiado en el ámbito que se desea transferir.

2. Las competencias solo pueden ser definidas y analizadas en la acción (TEJADA;

RUIZ, 2016; GARCÍA et al., 2008; CANO, 2008; DE MIGUEL, 2005; PERRENOUD, 2004). La competencia reside en la capacidad de movilizar los recursos intelectuales, contextuales, personales y materiales para enfrentar un problema determinado que va más allá del *poseer*, más bien aduce la necesidad de ser capaz de transferir o movilizar dichos recursos para resolver la situación contextual.

3. Se vinculan a factores de personalidad, pero se pueden aprender. Pasar del saber a la acción significa establecer una reconfiguración, una reconstrucción como un proceso de práctica-acción sustentado en el desarrollo dialéctico que interacciona con el contexto y los recursos. Aquí la experiencia es el terreno elemental para lograr las vinculaciones de los *componentes* que integran las competencias. Nunca se es competente y por ello, se aprende a lo largo de la vida y depende de las necesidades que el contexto impone para su cambio, giro o inclusive, su replanteamiento.

4. Las competencias adquieren sentido en la acción y práctica a partir de la experiencia. La reflexión es esencial para no replicar mecánicamente una actuación dada a partir de un contexto particular. Esto implica una reflexión sobre la misma práctica en el sentido de fortalecer, corregir y retroalimentar individual y colectivamente a modo de aprendizajes la movilización y transferencias de recursos orientados a la solución y mejora continua del problema o situación enfrentada. Tal como es señalado por Le Boterf (2010) es la situación la que determina una respuesta contextualizada. A partir de esta idea, la *dirección* de la competencia actúa desde el análisis (singular y plural) con la finalidad de utilizar los recursos (saberes) adecuados según la necesidad diagnosticada.

En síntesis, esta perspectiva sobre las competencias plantea que son un ensamblaje con una dinámica de carácter interaccional entre los agentes educativos, a partir de un proceso que signifique diferenciar el *ser competente* (dominio de la acción) con tener competencias (relacionado con los recursos). En

definitiva, no es suficiente poseer los recursos –saberes– también es necesario tener claro cuándo y cómo utilizar y transferir esos saberes considerando los contextos particulares en los cuales se desenvuelve el sujeto (TEJADA; RUIZ, 2016; TEJADA, 2011; 2012).

Esta breve descripción teórico-conceptual posee implicancias interesantes sobre el qué evaluar (objeto evaluativo) y los procedimientos para efectivamente incorporar una evaluación que se haga cargo de las competencias como una interacción de saberes. Esto nos pone en la situación si la evaluación por competencias constituye un nuevo modelo evaluativo o puede ser visualizado como un complemento de otros enfoques que buscan evidenciar los aprendizajes logrados en los estudiantes.

La evaluación por competencias: ¿hacia una nueva práctica evaluativa?

El contexto impuesto por la globalización ha generado nuevas demandas a todo el sistema educativo y con ello, la necesidad de innovar y reformular las prácticas pedagógicas y evaluativas. Así, las competencias surgen como una respuesta a la necesidad de articular positivamente los saberes desde su carácter holístico e integrado con las capacidades que los sujetos deben poseer para enfrentar el mundo laboral. Es por ello que las competencias emergieron como una respuesta capaz de enfrentar las relaciones entre lo académico, los aprendizajes y los desafíos laborales de los sujetos. Sin embargo, la duda es cómo transformar estos nuevos contextos en rediseños o formulaciones innovadoras en las prácticas evaluativas que trabajen con las competencias como un *objeto evaluativo*. Esta conversión inserta a la evaluación en tensiones/desafíos permanentes para abordar estas nuevas prácticas en dos niveles (CANO, 2008).

En primer lugar, la evaluación se encuentra en una *encrucijada* didáctica (CANO, 2008), ya que esta es efecto y

causa de los aprendizajes. Así, al orientar al currículum puede generar espacios de innovación de los aprendizajes formativos que desea implementar. A su vez, puede establecer lineamientos certeros sobre el qué, cómo, cuándo, dónde y a través de qué evaluar. Tal como ha sido planteado por Scriven (2007), Hall y Burke (2003) y Kaftan, Buck y Hall (2006), en lo formativo se juega la esencia de la evaluación como proceso integral del aprendizaje y la construcción de conocimientos, siempre y cuando establezca un diseño formativo que potencie dichos procesos educativos.

En segundo lugar, la evaluación por competencias obliga a la utilización de una diversidad de instrumentos y a incorporar diferentes agentes educativos. Aquí, los procesos de diagnóstico, retroalimentación, contextualización, registros, evidencias y resultados implican la incorporación de docentes, estudiantes y directivos. Esto significa un cambio en la práctica evaluativa para poder integrar las competencias en los procesos de aprendizajes y desempeños como una forma de establecer vinculaciones sobre los conocimientos y los contextos en los cuales se pueden transferir para mejorar la toma de decisiones. La idea de fondo es que la evaluación por competencias puede y debe explicitar esas relaciones del diseño con los resultados obtenidos para contribuir a la mejora continua de los aprendizajes.

Es por ello que la evaluación debe contribuir al autoaprendizaje y la autorregulación de los estudiantes, con la finalidad de que sean más conscientes de sus propias prácticas y aprendizajes. El sentido de esta premisa se orienta a que los instrumentos sean diseños no solo para el desarrollo de una tarea específica, también para involucrar niveles de pensamiento y desafíos que incluyan situaciones o contextos similares al de la realidad. El fundamento es potenciar y constatar el cómo se resuelven las tareas, cuáles son los puntos fuertes y cuáles se deben mejorar o reformular aprovechando los contextos evaluativos y las prácticas de

aprendizaje como un refuerzo orientado al desarrollo de los aprendizajes para la vida.

Como es sostenido por autores como Jaimes y Callejas (2009), la evaluación debe contemplar el saber, el *saber hacer* y el *saber ser*, punto en el que se intersectan especialmente los diferentes aprendizajes desde una mirada transversal, ya que estos se posicionan y construyen desde la cotidianidad educativa. Como plantea Tobón “la evaluación de las competencias [debe] integrar lo cualitativo con lo cuantitativo, pues con palabras no se puede medir, y con números no se puede comprender ni explicar” (2004, p.138), en el sentido que ambas contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta mirada, la evaluación por competencias utiliza el concepto de valoración en un sentido multidimensional. Knust y Gómez (2009) sostienen que este punto de vista hace referencia al conocimiento integral y a situaciones evaluativas de carácter auténtico, privilegiando los procesos más que los resultados finales. Por lo tanto, la evaluación se convierte en uno de los estímulos más significativos para el desarrollo de aprendizajes como una herramienta y una práctica que orienta el involucramiento de los estudiantes para promover la reflexión, la autoevaluación y la autorregulación de las competencias aprendidas (KNUST; GÓMEZ, 2009).

En este mismo sentido, Álvarez y Villardón (2006) plantean un factor más técnico sobre la evaluación por competencias señalando que debe ser entendida como el conjunto de actividades que son parte de un proceso sistemático de recogida de información, la cual debe ser después analizada e interpretada, con el fin de emitir juicios sobre las acciones realizadas por el sujeto, la comunidad o institución evaluada. Esto requiere necesariamente la articulación de criterios educativos comparativos para sustentar la toma de decisiones.

Ambas definiciones dan cuenta de que la evaluación por competencias es un constructo

global, es un cuerpo que se debe diseñar y estructurar para fortalecer el proceso evaluativo. Además, se deben establecer criterios, los cuales son necesarios para poder visualizar y evidenciar los logros obtenidos por los estudiantes, docentes e inclusive, por la misma unidad educativa que busca la mejora continua de sus aprendizajes –ya sean institucionales, curriculares, organizativos o pedagógicos-.

Sin embargo, la literatura ha propuesto concepciones sobre la evaluación por competencias centradas en los procesos técnicos asociados a la conformación de perfiles de egresos profesionales. Con esta óptica, el objeto evaluativo se vuelve cuantitativo en cuanto establece lineamientos genéricos para comparar un *antes* y un *después* de la formación. Así, Delgado y otros autores (2005, p. 38-39) afirman que la evaluación por competencias es:

[...] un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que apoyar un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y los fracasos de la formación. (DELGADO et al., 2005, p. 38-39).

De la definición, podemos señalar dos ideas interesantes a discutir. Por una parte, esta perspectiva pone el énfasis en el resultado logrado y, por consiguiente, la evaluación por competencias actúa como el proceso de certificación de la formación constatada en el perfil de egreso. Aquí el agente educativo es unidireccional, responsable de dar cuenta de la garantía, señalando si se han cumplido o no los criterios educativos institucionales propuestos en la formación del estudiante. Por otra parte, plantea el interés sobre los resultados en donde la educación superior se interesa en potenciar y relevar la articulación existente entre la formación académica, los planes

de desarrollo profesional, la organización institucional con las estructuras laborales y los cambios que ella ha presentado en los últimos treinta años (ION; SILVA; CANO, 2013, ION; CANO, 2012). Como indica Ibáñez (2007) la evaluación por competencias debe preocuparse por la efectividad de los planes de estudios, asegurando el cumplimiento y medida del logro vinculado al perfil de egreso profesional.

Con estos mismos principios *funcionales* de la evaluación por competencias, García y otros autores (2008) sostienen que la evaluación por competencias requiere un modelo de evaluación propio, en el sentido que se preocupe por esquematizar en forma clara y sintética, patrones y componentes evaluativos, considerando su representación arquetípica, procesos de retroalimentación, funciones de los agentes involucrados y secuencias concretas que evidencien los desarrollos de los aprendizajes logrados. Sin embargo, la visión introduce una noción interesante para incorporarla en la evaluación por competencias como un proceso que da cuenta de aprendizajes complejos e integrarles. El establecimiento de nodos procesuales que pongan énfasis en el desarrollo y no meramente en el resultado, manifiesta un avance significativo para ser incluido en los diseños instrumentales y por supuesto, en las actividades contextuales para poner en prueba los aprendizajes.

Las consecuencias de estas discusiones sobre una evaluación por competencias integrales o funcionales, permite indicar que la orientación desea en la consolidación de aprendizajes y saberes relacionados con los desafíos de la educación en el siglo XXI son los más complejos, contextualizados, referenciados y, sobre todo, aplicados a la toma de decisiones. Si bien no es posible olvidar los aspectos constitutivos de un perfil de egreso educativo y laboral, el logro de estas metas de los aprendizajes debe estar relacionado con el desarrollo de las competencias complejas y por ende, de una evaluación al servicio de estos objetivos en cuanto a procesos.

Sobre estas implicancias, autores como Cano (2008), Tejada (2012), Tejada y Ruiz (2016) y Tobón (2004) en términos generales plantean lo siguiente:

Estos efectos sobre la evaluación pueden ser sintetizados siguiendo las palabras de Bolívar:

Cuadro 1

Las acciones fundamentales asociadas a las competencias.	Efectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación.	Ejemplos de prácticas e instrumentos evaluativos.
Integrar (habilidades, saberes, destrezas, actitudes)	Evidenciar la integración de los saberes.	Proyectos, practicum, inducciones, propedéutico.
Ejecuciones sobre el proceso.	Evaluar acciones procesuales.	Instrumentos evaluativos holísticos (escalas, rúbricas, etc.)
Acciones o problemas en contextos determinados.	Evaluar los saberes en el contexto de cuándo, cómo y dónde (porque esos y no otros).	Simulaciones y formatos de proyecto para su aplicación.
Dinámicas integrales de desarrollo.	Evaluar y potenciar el desarrollo (retroalimentación).	Rúbricas y evaluaciones que incluyan diagnósticos y progresos.
Autonomía y autoaprendizaje.	Autorreflexión y autorregulación de los aprendizajes.	Portafolios, espacios de discusión e interacción como foros, debates, etc.

Fuente: elaboración propia basada en Cano (2008).

La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizando conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos, sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico. (2008, p. 84).

Bolívar (2008; 2011; 2015) también ha planteado la necesidad de reformular los enfoques y modos de la evaluación. Utilizando el ejemplo francés (2015), propone incorporar los indicadores evaluativos considerando las competencias que las escuelas, liceos y universidades desean fomentar como las comunes y esenciales del currículum para el siglo XXI (BOLÍVAR, 2015). Aquí, lo fundamental está dado por los estándares de aprendizajes

evaluables, los cuales han sido integrados progresivamente en el currículum nacional y en algunas instituciones de educación superior. La apuesta es una evaluación transversal, de carácter auténtico (AHUMADA, 2001, 2005; DÍAZ-BARRIGA, 2011; DÍAZ-BARRIGA; BARROSO, 2014), procesual y focalizada en la retroalimentación como práctica para orientar y potenciar los saberes complejos (DÍAZ-BARRIGA; BARROSO, 2014).

Por lo tanto, estamos en presencia de una práctica evaluativa interesante, que recoge diferentes aspectos teóricos y educativos de los últimos veinte años para incorporarlos en la evaluación por competencias. Gran parte de las recomendaciones sobre cómo abordar este fenómeno apuntan a la interacción entre lo curricular, la práctica y la evaluación como un replanteamiento de lo que *debe* ser aprendido y puesto en práctica (BOLÍVAR, 2015). En efecto, esto no significa el reemplazo o construcción completa de los modelos evaluativos existentes (técnico, subjetivista, crítico y mixto), más bien un desafío que complementa visiones provenientes desde el socio constructivismo y cognitivismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las competencias ofrecen esta oportunidad. Reformular los lineamientos evaluativos para romper con las tradicionales nociones de la asignatura, el contenido mínimo y sobre todo, los resultados preestablecidos sin ninguna capacidad de expresar la transversalidad de los aprendizajes y la evaluación.

La evaluación por competencias orientada al mejoramiento de los aprendizajes y las prácticas pedagógicas

La evaluación por competencias también pone su atención en los agentes evaluadores – estudiantes y docentes-. El cambio propuesto por las competencias inspiradas en el Marco Común Europeo de Competencias Claves y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) apuesta por focalizar su esfuerzo en los procesos formativos de los aprendizajes en los estudiantes expresados en competencias. Estos fundamentos suponen un énfasis en los procesos educativos desarrollados por los estudiantes, pero no descuida el rol de los docentes como el agente evaluador guía de estos procesos –vinculado por ejemplo a prácticas de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación-. En efecto, la necesidad de reforzar los mecanismos de la evaluación obliga a los docentes a innovar constantemente en sus prácticas pedagógicas para colaborar con los procesos de aprendizaje integral y autónomo, a través del reforzamiento de evaluaciones de carácter auténtico y contextual (DÍAZ-BARRIGA; BARROSO, 2014).

Es por ello que los procedimientos evaluativos implementados por los docentes, también permiten realizar reflexiones sobre las propias prácticas pedagógicas en aras de vislumbrar los aspectos que deben ser reformulados para potenciar los nuevos requerimientos que proponen las competencias. De esta manera, se convierte en una necesidad esencial de las nuevas prácticas evaluativas

que los docentes permitan a los estudiantes participar en el desarrollo de sus propios juicios valorativos –por ejemplo mediante la coevaluación y la autoevaluación- sobre el trabajo, acciones y reflexiones realizadas, tanto en forma individual como colectiva, con la finalidad de profundizar y consolidar la toma de conciencia sobre los logros y deficiencias detectadas en un ambiente de aprendizaje integral, democrático y orientado a la interacción de los sujetos.

Para Ríos, estos procedimientos evaluativos no sólo se preocupan por evidenciar los conocimientos adquiridos, sino que también incluyen las acciones y reflexiones en forma transversal, instando a los estudiantes a un verdadero “[...] diálogo evaluativo...progresivamente dialéctico...en que [los] actores se convierten en sujetos que realizan valoraciones de sí mismos y de los demás, en un intercambio de subjetividades personales cuya síntesis es la construcción de la intersubjetividad.” (RIOS, 2007, p. 5)

El autor también señala que estos procesos reflexivos en los que participan los estudiantes colaboran fundamentalmente en el desarrollo de las capacidades de la crítica y autocrítica, además de fortalecer diferentes actitudes relacionadas con su *saber ser* como la responsabilidad, la honestidad, la lealtad, el compañerismo, entre otras, las cuales refuerzan su desarrollo integral como sujetos conscientes de sus aprendizajes (RÍOS, 2007).

De esta manera, la evaluación puede ser vista como un elemento del desarrollo de la práctica pedagógica y docencia. Según las ideas de Bolívar (2007; 2011; 2015) estas pueden estructurarse en seis puntos. El primero de ellos tiene relación con la selección de competencias como resultados esperados de aprendizaje, basado en el perfil de egreso del estudiante. En segundo lugar, el establecimiento de objetivos acordes a lo estipulado en el proyecto de titulación y que faciliten el proceso de adquisición/ desarrollo de competencias. En tercer lugar, el establecimiento de niveles o indicadores de

logros como criterios de evaluación. En cuarto lugar, la definición de actividades o tareas que permitan el desarrollo de las competencias. En quinto lugar, la planificación y confección de herramientas que permitan la recogida de datos en los distintos momentos de la evaluación. Y, finalmente, la emisión de una reflexión sobre el desarrollo del sistema de evaluación, lo que permite analizar y valorar información para sistematizar la toma de decisiones. Este último punto es interesante de analizar, cuando se propone desde la declaración de Bolonia y la EEES, que el protagonismo del proceso de aprendizaje recaerá en los estudiantes, siendo el docente sólo un guía mediador del aprendizaje, por lo que la orientación de sus prácticas debe conducir a estrategias que le permitan *mediar/colaborar/guiar* los niveles de aprendizaje.

Desde la praxis el modelo de evaluación por competencia exige al docente que al iniciar el proceso de evaluativo, debe dar a conocer a los estudiantes cuáles serán las metas u objetivos esperados. Del mismo modo, al estudiante se le debe enseñar a ser crítico con su propio desempeño para así colaborar en la construcción de una conciencia orientada a la autoevaluación. En otras palabras, “debe tener control de sus propios procesos de aprendizaje, de sus fortalezas y debilidades, para autorregular sus errores, potenciarlos y participar en la elaboración de planes de mejoramiento” (JAIMES; CALLEJAS, 2009, p. 43).

Al contemplar la evaluación por competencias como un modelo, nos referimos a lo planteado por García y otros autores entendido como “los patrones conceptuales que permiten esquematizar [...] las partes y los elementos que se desean observar [...] exhibiendo las distribuciones de la frecuencia y de secuencias de la forma ideal” (GARCÍA et al., 2008, p. 103). Los modelos son visiones estructuradas y sintéticas que ayudan a los docentes y especialistas a “la elaboración y análisis del objeto que seleccionen para su valoración” (p. 103). Según estos autores, los procedimientos evaluativos orientados a reforzar y fomentar

la práctica docente como herramienta para la acción del aprendizaje deben estar guiados por los siguientes principios:

Orientación formativa. El modelo permite al profesor reflexionar y retroalimentar sobre su acción en la docencia y plantear acciones para su mejora.

Orientación participativa. La evaluación/formación de la práctica docente no es elaborada e instrumentada por las autoridades de una institución educativa, o por un grupo de especialistas ajenos a los profesores, es el docente quien se involucra en el proceso y participa en su diseño.

Orientación humanista. Considera al docente como una persona, como un ser humano, con preocupaciones, intereses, necesidades, emociones; de ahí que busca la preservación de su dignidad, autoestima e individualidad.

Enfoque multidimensional. Son muchos rasgos, acciones, conductas y actitudes que gravitan en torno a la relación cotidiana de maestro-alumno en el aula. (p. 104).

El fundamento de estos planteamientos es organizar prácticas evaluativas que integren el rol docente y del estudiante en el análisis y reflexión de los progresos basados en competencias. Como es planteado por Jaimes y Callejas (2009), el sentido es siempre la *mediación* para alcanzar los resultados esperados. El sentido de la mediación se refiere al accionar docente dentro del proceso para guiar al estudiante en la consecución de una determinada meta. Así, la evaluación desde sus temporalidades y acciones se erige como un proceso de retroalimentación mediante el cual los docentes y los estudiantes obtienen información cualitativa y cuantitativa sobre el grado de construcción y desarrollo de sus saberes en forma integral, teniendo en consideración los resultados finales y el proceso, en base a normas establecidas de manera democrática y consensuada.

La evaluación por competencias en el ámbito educativo propone una transformación no sólo en el área misma de la evaluación, sino en todo lo que atañe al proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que la enseñanza debe dejar de centrarse en la clase magistral y en pruebas de lápiz y papel, porque lo importante del enfoque en cuestión es que el estudiante sea un sujeto práctico y promotor de sus propios aprendizajes en contextos auténticos para fomentar la toma de decisiones y la transferencia de los conocimientos (LAHN, 2011). Por ello se recomienda que la enseñanza se dirija como mínimo a tres áreas de aprendizajes: el cooperativo, el basado en problemas y al método de caso (BENITO; CRUZ, 2005; RUÉ, 2007).

Tal como es señalado por Benito y Cruz la evaluación por competencias debe consolidar los procesos de:

[...] adquisición efectiva de las numerosas competencias que definen cada situación, requiere que el alumno aprenda haciendo. Resultaría imposible garantizar que nuestros alumnos aprendan a comunicar si en nuestras enseñanzas no hay espacio para que ellos expongan trabajos. (2005, p. 15).

Según García y otros autores (2008), debe garantizar la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando los siguientes criterios educativos y pedagógicos:

1. Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase), tomando en consideración los niveles de desempeño o estándares de aprendizaje y el monitoreo procesual de los mismos.

2. Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula, fomentando la interrelación de los factores de enseñanza y aprendizaje vinculados al logro de las metas mediante la consecución de modalidades, apropiaciones, recursos y herramientas adecuadas que fomenten un clima de aprendizaje y por ende, potencien los procesos formativos propios de la evaluación.

3. Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico, lo que implica la comunicación de ideas, sentimientos, saberes en una diversidad de contextos dialógicos y prácticos para dar a entender los procesos pedagógicos y evaluativos orientados en el desenvolvimiento social e individual de los aprendizajes logrados.

La idea es evidenciar y consolidar los procesos de valoración e impacto de la evaluación por competencias a nivel de los docentes y de estudiantes a partir del impacto que tiene en la enseñanza y aprendizaje. De este modo, debemos evaluar el logro de los saberes diversificando las estrategias e instrumentos de acuerdo a los propósitos educativos. Estos deben estar involucrados con estándares de calidad de excelencia para la mejora continua mediante el seguimiento de las trayectorias docentes y de los estudiantes utilizando la autoevaluación de los desempeños y la reflexión de los aprendizajes logrados.

En síntesis, la evaluación por competencias exige un modelo evaluativo centrado en los procesos y procedimientos, fundamentalmente en la capacidad del saber hacer pero integrando la conjunción de los saberes complejos e integrales. Además, debe evidenciar resultados paso a paso y no solamente orientados al resultado final de *un producto* de aprendizaje. La idea es reforzar las capacidades y competencias del estudiante para enfrentar contextos de cambio y transferencia de recursos educativos en diferentes espacios centrados en la toma de decisiones, para evitar la mecanización de las competencias como una forma de reproducir el modelo productivo. En palabras de Bolívar debemos evitar caer en “la competencia del mundo empresarial y profesional como un modelo de formación vinculado a las políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado laboral y la gestión de los recursos humanos” (2007, p. 42).

Conclusión

Dadas las complejidades de la evaluación por competencias, no existe ningún modelo,

enfoque, teoría o agente evaluador que pueda concentrar la totalidad de las acciones y procedimientos para evidenciar sus procesos y logros de aprendizaje. Tal como hemos planteado, las competencias complejas actúan de manera integral en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, requieren de prácticas evaluativas que responden a diferentes enfoques o modelos. Sin embargo, esto no es una limitación a priori, más bien permite desde una óptica ecléctica potenciar el desarrollo de innovaciones evaluativas centradas en procedimientos auténticos y contextuales para reforzar los aprendizajes por competencias.

Esta mirada trata de evitar la mecanización y transferencia automática de la evaluación y el currículum por competencias. La evaluación por competencias no puede focalizarse solamente a la consecución de objetivos concretos que den cuenta de su adquisición como capacidades y saberes para el desenvolvimiento futuro en el mundo laboral. En palabras de Bolívar (2007), debemos superar la dimensión reduccionista y homogeneizante que puede presentar la evaluación por competencias. Por lo tanto, debemos orientar estos nuevos procesos evaluativos en la “movilización estratégica de los elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) como recursos disponibles” (VILLARDÓN, 2006, p. 61) que pueda ser observada en la práctica y en el proceso. Para ello, se debe considerar “la evaluación como un objeto, procedimiento, acción, práctica y proceso formativo para *el desarrollo de competencias* para construir una concepción más amplia

e integral de la evaluación orientada al aprendizaje de competencias (p. 61).

Es por esto que el ámbito educativo debe potenciar las articulaciones entre lo académico y laboral como una arista más, pero no debe, sin duda alguna, focalizarse solo en este tipo de vinculaciones. La oportunidad está en una evaluación para el desarrollo de las competencias de manera integral, tal como lo hemos manifestado a través de este trabajo.

Por tanto, es necesario reforzar la triangulación de los agentes evaluadores (TEJADA; RUÍZ, 2016), donde estudiantes y docentes son actores principales de las prácticas y acciones evaluativas en espacios dialógicos y consensuados sobre cómo llevar adelante el análisis y reflexión de los aprendizajes logrados. La mejora continua es el norte y por ello, potenciar espacios de discusión real y diseñar actividades contextualizadas ayuda a este camino educativo.

En definitiva, debemos visualizar el enfoque evaluativo por competencias en su sentido formativo y como una oportunidad de desarrollo de aprendizajes que refuerzan y consolidan los procesos de autoaprendizaje y autorregulación de las prácticas pedagógicas y estudiantiles, fomentando la responsabilidad, crítica y autocrítica de los propios estudiantes para que mejoren sus procesos de aprendizaje. Esto nos hace poner en relieve la necesidad de modificar las prácticas y las culturas evaluativas institucionales tanto en el ámbito superior como en el escolar para implementar diseños y prácticas orientadas hacia este fin en términos formativos, para asegurar aprendizajes, y no meramente instrumentales.

Referencias

AHUMADA, Pedro. **La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo**. Valparaíso: Ediciones Universitarias Universidad Católica de Valparaíso, 2001.

AHUMADA, Pedro. La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. **Perspectiva Educativa**, Viña del Mar, v. 45, n. 1, p.11-24, 2005.

ÁLVAREZ, Concepción; VILLARDÓN, Lourdes. Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. **Cuadernos Monográficos del ICE**, Bilbao: 12, 2006.

BENITO, Agueda; CRUZ, Ana. **Nuevas claves para la docencia universitaria**: en el espacio europeo de educación superior. Madrid: Narcea, 2005.

- BOLÍVAR, Antonio. **Ciudadanía y competencias básicas**. Sevilla: Fundación Ecoem, 2008.
- BOLÍVAR, Antonio. **Competencias básicas y currículo**. Madrid: Síntesis, 2010.
- BOLÍVAR, Antonio. **Diseñar y evaluar por competencias en la universidad: el EEES como reto**. Vigo: Universidad de Vigo, 2007. (Formación e innovación educativa na universidad).
- BOLÍVAR, Antonio. **Las competencias básicas para la vida más transversales: buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula**. Guatemala: Ministerio de Educación, 2011. USAID del pueblo de los Estados Unidos de América. Reforma Educativa en el Aula.
- BOLÍVAR, Antonio. Un currículum común consensuado en torno al marco europeo de competencias clave: un análisis comparativo con el caso francés. **Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España**, Granada, n. 23, p. 1-35, 2015.
- CANO, María Elena. Evaluación de la formación: algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. **Educador**, Barcelona, v. 51, n. 1, p. 109-125, 2015.
- CANO, María Elena. La evaluación por competencias en la educación superior. **Profesorado**, Granada, v. 12, n. 3, p. 1-16, 2008.
- CASANOVA, María Antonia. Diseño curricular como factor de calidad educativa. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo**, Madrid, v. 10, n. 4, p. 7-20, 2012.
- COLL, Cesar; MAURI, Teresa; ROCHERA, María José. La práctica de la evaluación como un contexto para aprender a ser un aprendiz competente. **Profesorado**, Granada, v. 16, n. 1, p. 49-59, 2012.
- DE MIGUEL, Mario. Cambio de paradigma metodológico en la educación superior: exigencias que conlleva. **Cuadernos de Integración Europea**, Valencia, n. 2, p. 16-27, 2005.
- DELGADO, Ana et al. **Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior**. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. Competencias en educación: corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, México DF, v. 2, n. 5, p. 3-24, 2011.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida; BARROSO, Ramsés. Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. **Perspectiva Educativa**, Viña del Mar, v. 53, n. 1, p. 36-56, 2014.
- FERNÁNDEZ, Amparo. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. **Revista de Docencia Universitaria**, Valencia, v. 8, n. 1, p. 11-34, 2010.
- FERNÁNDEZ, Amparo. **Nuevas metodologías docentes**. Valencia: ICE Universidad Politécnica de Valencia, 2005.
- GARCÍA, Benilde et al. Modelo de evaluación por competencias docentes para la educación media y superior. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educación**, Madrid, v. 1, n. 3, p. 96-108, 2008.
- HALL, Kathy; BURKE, Winnifred. **Making formative assessment work: effective practice in the primary classroom**. Maidenhead: Open University Press, 2003.
- IBÁÑEZ, Carlos. **Metodología para la planeación de la educación superior: una aproximación desde la psicología interconductual**. México, DF: Mora-Cantúa, 2007.
- ION, Georgeta; CANO, Elena. La formación del profesorado para la implementación por competencias de estudiantes universitarios. **Educación XXI**, Madrid, v. 15, n. 2, p. 249-270, 2012.
- ION, Georgeta; SILVA, Patricia; CANO, Elena. El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. **Profesorado**, Granada, v. 17, n. 2, p. 283-301, 2013.
- JAIMES, Gladys; CALLEJAS, Mauro. **La autonomía, los procesos de pensamiento y las TIC: competencias del siglo XXI**. Temática contemporánea de aplicación en escuelas, colegios y universidades. Bogotá: Limusa Noriega, 2009.
- JOVER, Gonzalo; GARCÍA, Alicia. Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey. **Education in the Knowledge Society**, Salamanca, v. 16, n. 1, p. 32-43, 2015.

KAFTAN, Juliann; BUCK, Gayle; HAACK, Alysa. Using formative assessments to individualize instruction and promote learning. **Middle School Journal**, Westerville, v. 37, n. 4, p. 44-49, 2006.

KNUST, Ronald; GÓMEZ, Sonia. La Evaluación con enfoque por competencias: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias? **Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias**, Talca, v. 3, n. 1, p. 104-125, 2009.

LARSEN, Katie; GAERTNER, Matthew. **Measuring mastery: best practices for assessment in competency-based education**. Center on higher education reform. Pearson: Center for College & Career Success-AEI, 2015.

LAHN, Leif. Professional learning as epistemic trajectories. In: LUDVIGSEN, Sten et al. **Learning Across Sites: new tools, infrastructures and practices**, New York: Earli, 2011. p. 53-68.

LASNIER, Francois. **Réussir la formation par compétences**. Montréal: Guérin, 2000.

LE BOTERF, Guy. **Construire les compétences individuelles et collectives**. París: Eyrolles, 2010.

LE BOTERF, Guy. La gestión de competencias alcanzadas por la edad. **Revista de la Asociación Española de Dirección de Personal**, Madrid, n. 33, p. 40-60, 2005.

OCDE. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. La definición y selección de competencias claves: resumen ejecutivo. París: OCDE, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Diez nuevas competencias para enseñar**. Barcelona: Graó, 2004.

RÍOS, Daniel. Sentido, criterios y utilidades de la evaluación del aprendizaje basado en problemas. **Educación Médica Superior**, La Habana, v. 21, n. 3, p. 1-9, 2007.

RUÉ, Joan. **Enseñar en la Universidad**. El EEES como reto para la educación superior. Madrid: Narcea, 2007.

SCRIVEN, Michael. The logic of evaluation. In: HANSEN, Hans et al. **Dissensus and the search for common ground**. Windsor: OSSA, 2007. p. 1-16.

TARDIF, Jacques. Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a la implementación. **Profesorado**, Granada, v. 12, n. 3, p. 1-16, 2008.

TEJADA, José. La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. **Educación XXI**, Madrid, v. 15, n. 2, p. 17-40, 2012.

TEJADA, José. La evaluación de competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. **Revista de Educación**, Madrid, n. 354, p. 731-745, 2011.

TEJADA, José; RUÍZ, Carmen. Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. **Educación XXI**, Madrid, v. 19, n. 1, p. 17-38, 2016.

TOBÓN, Sergio. **Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica**. Bogotá: ECOE, 2004.

UNESCO. **Educación para todos: el imperativo de la calidad**. París: Unesco, 2005.

VILLARDÓN, Lourdes. Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, n. 24, p. 57-76, 2006.

Recibido en: 19.05.2016

Aprobado en: 13.09.2016

Daniel Ríos Muñoz es profesor de química y biología. Doctor en Educación, profesor de evaluación educativa en el Departamento de Educación y director del Programa de Magíster en Educación de la Universidad de Santiago de Chile.

David Herrera Araya es profesor de Historia y Ciencias Sociales. Magíster en Historia, magíster en Educación, profesor de Evaluación Educativa en el Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile.