

## ÍNDICE

---

|   |          |
|---|----------|
| <b>LA EVALUACIÓN</b> .....  | <b>1</b> |
| <b>I.A. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN CENTRADA EN COMPETENCIAS</b> ..... | <b>2</b> |
| <b>I.A.1. La evaluación auténtica</b> .....                                 | <b>2</b> |
| <b>I.A.2. Evaluación referida al criterio</b> .....                         | <b>3</b> |
| <b>I.A.3. Apoderamiento de la evaluación por parte de los alumnos</b> ..... | <b>4</b> |
| <b>I.A.4. Evaluación continua y formativa</b> .....                         | <b>5</b> |
| <b>I.B. ESTRATEGIAS, PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN</b> .....      | <b>6</b> |

### LA EVALUACIÓN

---

Los “sistemas de evaluación” constituyen el tercer elemento fundamental de la planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. Siendo coherentes con el cambio de paradigma propuesto, es decir, trasladar el centro de atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno, los sistemas de evaluación cobran especial protagonismo pues son el elemento principal que orienta y motiva el aprendizaje del alumno y la propia enseñanza.

Normalmente, para el alumno los exámenes son el elemento fundamental que orienta su trabajo, su aprendizaje. Lamentablemente el alumno adquiere una conciencia clara del formato, contenido y orientación de los exámenes una vez realizados; demasiado tarde. Es entonces cuando visualiza los criterios necesarios que podrían haber orientado las estrategias de aprendizaje idóneas para alcanzar buenos resultados. (De Miguel, 2005)

Por el contrario, desde la perspectiva de muchos profesores, la evaluación sería el elemento último y marginal en la planificación de su labor. Sería más bien una incómoda servidumbre calificadora o fiscalizadora que se procura simplificar al máximo. Hay profesores que tienen una concepción clara de lo que quieren que aprendan sus alumnos y orientan sus métodos de enseñanza a este propósito Sin embargo, no suelen establecer a priori cuáles serán las estrategias y contenidos de evaluación. Así, el profesor planifica y ejecuta focalizado en los métodos y contenidos de su enseñanza.

La primera tarea a afrontar para un cambio real de paradigma es resolver la importante “brecha” entre profesores y alumnos en torno a los referentes que

orientan sus estrategias de actuación. Focalizar el proceso en el aprendizaje del alumno supone necesariamente focalizar el proceso en los “sistemas de evaluación”. El alumno, de forma natural, está predispuesto a ello. Sin embargo, para el profesor este cambio requiere un cambio de concepto sobre su labor, un cambio de actitud y el aprendizaje de nuevas destrezas.

El profesor permanece anclado en un enfoque de los procesos de enseñanza y aprendizaje donde lo más importante es qué y cómo enseña él. Primero está el temario -los contenidos-, de ahí se definen coherentemente los métodos y técnicas de enseñanza y sólo finalmente y al margen del cuerpo principal del proceso se definen las estrategias y contenidos de la evaluación. Así, el profesor suele tener definidos el programa -temas- y los métodos de enseñanza de esos temas antes del comienzo de las clases pero es muy frecuente que sólo al finalizar el curso elabore con celeridad un protocolo de examen.

**Tabla 1. Evaluación tradicional - Evaluación centrada en competencias**

| Evaluación tradicional                                  | Evaluación centrada en competencias                   |
|---|---|
| Evaluación limitada                                     | Evaluación auténtica                                  |
| Evaluación referida a la norma                          | Evaluación referida al criterio                       |
| El profesor monopropietario de la evaluación            | Los alumnos se “apoderan” de la evaluación            |
| Evaluación final y sumativa                             | Evaluación continua y formativa                       |
| Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia | Mestizaje en estrategias y procedimientos evaluativos |

## I.A. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN CENTRADA EN COMPETENCIAS

En el acertado y clarificador informe de De Miguel (2005), de nuevo nos plantea muchas de las claves para la adecuada conceptualización de la evaluación centrada en competencias.

### I.A.1. LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Evaluar el desarrollo de competencias implica valorar de una forma integrada todos sus componentes, algo que se opone a una visión analítica y aditiva donde cada uno de ellos sería evaluado por separado.

En la evaluación tradicional se ha hecho especial énfasis en los conocimientos mientras que la evaluación de las destrezas o procedimientos solía ser incompleta y/o sin correlato aparente con el desempeño profesional. El propio concepto de competencias se enraíza precisamente en la necesaria pertinencia entre la formación académica y el desempeño laboral de los titulados. Desde la perspectiva de los empleadores o de la sociedad en general, se espera que los trabajadores sean bastante más que meros especialistas (con conocimientos) en una o varias materias, pero también que sean capaces de trabajar juntos, liderar un grupo, comunicarse, pensar creativamente, comprometerse socialmente, automotivarse, etc.

Por lo tanto, desearían que las calificaciones que figuran en el expediente académico del titulado reflejaran su nivel de logro en todos estos aspectos de manera integrada.

La evaluación por lo tanto no puede ser un acto casual, marginal o parcial sino un acto planificado, integral y pertinente a las competencias a alcanzar, a las demandas que plantea el desempeño profesional.

Este es precisamente el foco de atención de lo que ha venido denominándose el movimiento de la evaluación auténtica o "authentic assessment" que ha tenido fuerte empuje en el ámbito norteamericano. La evaluación auténtica presenta al alumno tareas o desafíos de la vida real para cuya resolución debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Esta evaluación es más holística que analítica al evitar presentar tareas que requieran el desempeño de una única habilidad, conocimiento o actitud. Es también pertinente al desempeño profesional al plantear al alumno desafíos que, siquiera virtualmente, sean reales y relevantes en el mundo laboral.

---

### I.A.2. EVALUACIÓN REFERIDA AL CRITERIO

---

Según De Miguel (2005), la evaluación tradicional suele tener un enfoque selectivo y a posteriori donde la calificación puede definirse más por comparación con el nivel medio alcanzado por el grupo -la norma- que con los niveles de competencia que, a priori, se han definido como bajos, medios o altos -criterio o niveles-.

En la programación tradicional los objetivos podían orientar los sistemas y contenidos de la evaluación pero raramente llegaban a precisarse los "niveles"

de logro de cada uno de los objetivos que podían considerarse como idóneos. En ausencia de este referente, las calificaciones del alumno estaban muy influidas intencionadamente o no por el rendimiento de sus compañeros.

En una evaluación alineada con las competencias resulta necesario ir más allá de la pura definición de estas competencias estableciendo para cada una de ellas o para cada conglomerado de competencias los niveles de logro o desempeño que se consideran adecuados. Es decir, es preciso definir los criterios o niveles y serán estos referentes los que orienten la calificación o evaluación del alumno. Resulta por lo tanto un planteamiento mucho más exigente y ambicioso que requerirá un mayor esfuerzo en la planificación y diseño de la materia por parte del profesor.

### I.A.3. APODERAMIENTO DE LA EVALUACIÓN POR PARTE DE LOS ALUMNOS

---

Siguiendo a De Miguel (2005), en la evaluación tradicional el profesor detenta en exclusiva la función evaluadora legitimando esta apropiación en su preparación y encargo laboral. Es el profesor quien puede definir los procedimientos y contenidos de la evaluación así como emitir juicios de valor sobre el desempeño de los alumnos en los protocolos de exámenes.

El nuevo paradigma focalizado en el aprendizaje del alumno implica necesariamente un papel activo y responsable por parte de éste y diluye la distinción entre lo que podemos considerar actividad de aprendizaje y actividad de evaluación.

La evaluación sería una actividad imbricada en el propio aprendizaje. El profesor no será el único actor de la evaluación sino un copropietario cogestor de la misma.

La autoevaluación y la evaluación por “pares” cobran importancia bajo este nuevo enfoque. Conseguimos con ello un papel activo del alumno. También conseguimos que se haga responsable de sus logros, se automotive, autorregule y autooriente su aprendizaje. Colateralmente conseguimos aumentar sustancialmente en calidad y cantidad las actividades evaluativas sin que ello suponga “enterrar” al profesor en una cadena sin fin de protocolos e informes.

El profesor puede y debe mantener su función fiscalizadora y final de la evaluación por vocación, garantía social y obligación laboral. Sin embargo,

ahora puede delegar en los alumnos una parte importante de las actividades evaluativas conservando las funciones de diseño y planificación de las mismas.

También hay que destacar que existen competencias de orden superior, tanto en conocimientos y destrezas como en actitudes, relativas a la evaluación. En definitiva delegando en los alumnos responsabilidades evaluativas no sólo los hacemos más activos en su aprendizaje sino que también adquieren competencias de auto y heteroevaluación, auto y heterorregulación y auto y heteromotivación muy importantes en el desempeño profesional.

#### I.A.4. EVALUACIÓN CONTINUA Y FORMATIVA

---

La evaluación tradicional suele tener una orientación marcadamente sumativa y final. La evaluación sumativa tiene como función fundamental el calificar o certificar el nivel del alumno al terminar un determinado período. Esta función certificadora y garantista sigue siendo esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, bajo el nuevo paradigma la evaluación debe asumir más funciones, mayor profundidad y mayor cobertura. Las actividades de evaluación sumativas y finales deben complementarse con actividades de evaluación formativas y continuas.

El foco en el aprendizaje del alumno conlleva integrar dentro de este aprendizaje las actividades evaluativas prestando al alumno la necesaria y continua retroalimentación sobre sus logros y dificultades. Asimismo, la evaluación continua a lo largo del curso va orientando al alumno en sus decisiones estratégicas sobre lo que debe aprender y cómo aprenderlo. Tiene también una función motivadora, reforzando un esfuerzo mantenido mediante el logro de sucesivas metas próximas.

La evaluación continua y formativa orienta también al profesor sobre las fortalezas y debilidades de su actuación permitiendo reorientar la enseñanza de manera rápida y eficaz.

Sin embargo, conviene advertir que la implementación de estrategias de evaluación continua y formativa debe ser prudente y realista. Con frecuencia los mejores propósitos de muchos profesores naufragan de manera traumática por prácticas inviables y desubicadas. Este tipo de evaluación no debe llegar a ser la actividad principal ni de profesores ni de alumnos. Debe estar integrada de

manera razonable en las propias actividades de enseñanza y aprendizaje y es preciso ser estratégicos en su definición para que esta actividad no requiera ni tiempo ni esfuerzo extraordinario. En primer lugar, la actividad evaluativa debe implicar aprendizaje haciendo evidente su rentabilidad inmediata. La previa elaboración de protocolos de evaluación es otra de las estrategias más importantes. Que estos protocolos sean autoadministrables o permitan la evaluación por pares es otra inteligente estrategia. La evaluación no debe implicar nunca enterrar a profesores y alumnos bajo una montaña de papeles ni hacer sentir a los alumnos bajo continuo examen.

### **I.B. ESTRATEGIAS, PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN**

Puesto que los componentes de las competencias a evaluar son de muy diferente naturaleza (conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores), el alineamiento de la evaluación con las competencias obliga al uso combinado y hasta integrado de diferentes estrategias y procedimientos. Por otro lado, en un mismo curso deberán realizarse actividades evaluativas de tipo sumativo y final -garantistas y posiblemente comparativas- y actividades evaluativas formativas y continuas. Finalmente, la evaluación debe integrarse, incluso camuflarse, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y también debe ser viable que los alumnos se autoadministren la evaluación.

La concepción tradicional de la evaluación estaba muy enfocada a una única prueba final con un único formato o procedimiento evaluativo; habitualmente ensayo o tipo test. Bajo el nuevo paradigma las necesidades desbordan ampliamente esta práctica y se impone un verdadero mestizaje de estrategias y procedimientos. La elección de las estrategias y de los procedimientos debe realizarse de manera conjunta dando un sentido holístico e integrado al conjunto de actividades evaluativas.

En lo referente a las estrategias, caben diversas clasificaciones.

**Tabla 2. Estrategias de evaluación centrada en competencias**

| <b>Estrategias de evaluación centrada en competencias</b>  |
|--|
| Evaluación global al final de periodos amplios de formación (por ejemplo, después de los dos primeros cursos). |
| Evaluación global al final de la titulación (memoria, proyecto, etc.... con equivalencia en créditos, etc.).   |

|  |
|--|
| Evaluación acumulativa por materias sin evaluación global final ni por periodos amplios. |
|--|

|   |
|---|
| Evaluación acumulativa por materias con evaluación global final y/o por periodos amplios. |
|---|

Constituyen por lo tanto diferentes escenarios evaluativos entre los que se podría seleccionar el más adecuado a nuestro caso o seleccionar una combinación articulada de ellos.

La evaluación debe ser diversa y mestiza también en los procedimientos y técnicas a utilizar; en los formatos evaluativos. Existe una amplia variedad de formatos y todos ellos pueden ser los más apropiados en contextos y propósitos particulares pero la calidad en los procedimientos evaluativos ahora también se define por la variedad en los formatos utilizados habida cuenta de la diversidad de propósitos y contenidos a abordar. En la Tabla 9 se presenta una clasificación de los principales procedimientos y técnicas de evaluación entre los cuales un profesor debiera seleccionar los que en conjunto sean más adecuados a sus necesidades.

**Tabla 3. Procedimientos y técnicas de evaluación**

| <b>Estrategias de evaluación centrada en competencias</b>   |
|---|
| Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos,...).                                  |
| Pruebas de respuesta corta.   |
| Pruebas de respuesta larga, de desarrollo.  |
| Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas-trabajos,...).  |
| Trabajos y proyectos.   |
| Informes/memorias de prácticas.   |
| Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas.  |
| Sistemas de Autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo).   |
| Escalas de actitudes (para recoger opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, conductas de interacción, ...). |
| Técnicas de observación (registros, listas de control, ...).  |
| Portafolio.   |