



LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN

Tiburcio Moreno Olivos

Currículo: doctor en Pedagogía. Profesor investigador y miembro del Grupo Institucional de Investigación Educativa (GIEE) de la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa. Sus líneas de investigación versan sobre evaluación, currículo, innovación pedagógica y formación.

Recibido: 26 de mayo de 2012. Aceptado para su publicación: 18 de septiembre de 2012

Como citar este artículo: Moreno, T. (julio-diciembre, 2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09

Resumen

La educación por competencias ha resurgido en todo el mundo con gran fuerza desde finales del siglo pasado. Las reformas del sistema educativo mexicano emprendidas en la última década y que comprenden todos los niveles tienen un elemento en común: un currículo con un enfoque basado en competencias. Al igual que en otros países, en México estamos viviendo una efervescencia por las competencias; no obstante, la confusión y la incertidumbre parecen ser el signo distintivo de estas reformas. Es cierto que el concepto de competencias es polisémico y complejo, que no existe una teoría unificada que sustente este enfoque y que carecemos de experiencia en la puesta en práctica de un currículo basado en competencias. Si a esto le sumamos la dificultad propia que entraña la evaluación del aprendizaje, diremos que las condiciones están puestas para que la ambigüedad y el desconcierto reinen en los centros educativos, tal como está sucediendo. Este artículo tiene como objetivo contribuir al debate teórico actual en torno a la evaluación de competencias, así como aportar algunos rudimentos de tipo metodológico que permitan a los profesores mejorar sus concepciones y prácticas de evaluación.

Palabras clave: educación por competencias, evaluación de competencias, currículo basado en competencias, aprendizaje por competencias.

Abstract

Since the end of last century, competency based education has reappeared worldwide with great strength. Mexican educational reforms carried out in last decade in the whole educational system have one common element: a competency based curriculum. As it is occurring in other countries, Mexico is experienced a state of effervescence for competency based education. Yet confusion and uncertainty seem the distinctive seal in all those reforms. While it may be true that definition of competency is polysemic and complex, there is not an unified theory for implementing competency based curriculum. If we added up to such situation the difficulties posed by assessment of learning under this approach, we might say that conditions are set up for a state of ambiguity and bewilderment as it happening nowadays at schools. The purpose of this paper is to contribute to the theoretical debate on assessment in competency based education and to and share some basic methodological tools that might help teacher improve their theoretical conceptions and assessment practices on

competency based education.

Keywords: education competencies, competency assessment, competency-based curriculum, learning skills.

PRESENTACIÓN

La educación por competencias es un tema que ha resurgido en todo el mundo con un brío inusitado desde finales del siglo XX y especialmente en lo que va del presente. Es común encontrar constantes referencias a conceptos tales como formación por competencias, aprendizaje por competencias, currículo basado en competencias, evaluación de competencias, entre otros. Se alude a las competencias básicas o clave (*key competences*) para la educación básica obligatoria y a las competencias profesionales para la educación superior. Existen distintos enfoques y clasificaciones de las competencias, según el marco teórico y cultural que se adopte.

Las reformas del sistema educativo mexicano puestas en marcha en la última década abarcan todos los niveles, desde preescolar hasta la universidad; dichas reformas tienen un elemento común que comparten todos los tramos de enseñanza: un currículo con un enfoque basado en competencias. Este proceso de transformación se ha emprendido sin encontrar serios obstáculos, verbigracia, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (SEP, 2008a), y otras veces, ha causado ámpulas en ciertos sectores y grupos de investigación educativa, como con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) para la primaria (SEP, 2008b).

Durante este periodo, sobre las competencias, se han organizado un sinnúmero de foros académicos, tanto nacionales como internacionales, a lo largo y ancho del país. El suizo Perrenoud y el colombiano Tobón encabezan el ranking de los conferenciantes foráneos más “taquilleros” en el tema, con dos enfoques de las competencias muy distinto uno del otro.

El enfoque de las competencias propuesto por Perrenoud (2010) es mucho más amplio y comprensivo y está orientado por una perspectiva socioconstructivista. Según Jonnaert, “el socioconstructivismo es, cuando más, una hipótesis epistemológica según la cual un sujeto se construye conocimientos a partir de lo que ya conoce” (2001, p. 10). Su mirada crítica acerca de las competencias nos alerta a tomar con reservas el tema, al tiempo que nos recuerda que el único sentido de ser de la escuela es preparar para la vida y que asistimos a ella para egresar menos desprotegidos al momento de enfrentar las situaciones de nuestra existencia, en contraste con la tentación del circuito cerrado que es “la escuela por y para sí misma”.

Según Perrenoud, el enfoque por competencias nos obliga (en principio) a interesarnos por la vida futura de aquellos que no llevarán a cabo estudios superiores, y a prepararlos para lo que verdaderamente les espera. Este enfoque amplía el sentido de escolaridad, y lo vincula a las prácticas sociales y a la vida; lo vuelve accesible para quienes no iniciaron, desde la escuela primaria, un largo camino hacia los estudios superiores. Desde esta lógica, este enfoque podría otorgarle mayor sentido a la profesión docente y modificar la relación pedagógica, al imprimirle un significado más cooperativo y menos conflictivo. En el desarrollo de competencias, el formador debe estar junto al estudiante, acompañándolo como un asesor y estimulándolo a reflexionar, en lugar de sólo volcarse en los conocimientos que deberán ser asimilados.

En contraposición, la perspectiva de Tobón acerca de las competencias parece mucho más estrecha y limitada (más adelante se ahonda en este punto), como

si existiese un traslape entre las competencias del ámbito de la formación profesional o laborales y las competencias escolares. Se pierde de vista que los debates sobre competencias no impliquen los mismos retos, ya sea que se trate de la educación escolar o de la formación profesional. Además, su postura es ambigua respecto a la relación entre el enfoque de las competencias y el modelo pedagógico: "... el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos" (Tobón, 2007, p. 6). Consideramos, al menos dudoso, que desde un modelo pedagógico tradicional (unidireccional y cerrado) el enfoque de competencias con base en una perspectiva socioconstructivista pueda implementarse en la escuela.

Aunque en menor proporción, también se han publicado diversos textos y materiales curriculares alusivos al tema, la mayoría de los cuales, según nuestra consideración, presentan ciertas debilidades: i) generalmente contienen una visión reduccionista e instrumental de las competencias, inspirada en una perspectiva cognitivo-conductual; ii) proceden de otros países y, por ende, aluden a contextos, situaciones y ejemplos que no siempre encajan bien en la realidad de la escuela mexicana; y iii) en el caso particular de los materiales curriculares de cuño nacional, éstos muestran una excesiva simplificación de la temática, como si los maestros fuesen incapaces de un pensamiento educativo más elaborado y profundo (al respecto, se puede consultar SEP, 2011).

Al igual que ocurre en otros países, en México estamos viviendo una efervescencia por las competencias (Moreno, 2009, 2010a); no obstante, la confusión e incertidumbre parecen ser el marchamo distintivo de estas reformas, aunque es verdad que este signo suele ser característico de todas las reformas educativas en el mundo, en nuestro caso el asunto adopta un cariz particular porque son las propias autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) las que han contribuido—quizá de modo involuntario—al galimatías en el que nos encontramos en este momento en torno a las competencias.

Como ya hemos mencionado, el enfoque de competencias promovido desde las instancias oficiales ha sido poco consistente, a partir del momento en que se pone en marcha un ambicioso proyecto de reforma sin tener un sólido programa de formación continua para maestros en servicio de acuerdo con el nuevo enfoque. También ha habido retraso en el diseño y la oportuna difusión de materiales didácticos que apoyen el trabajo de los docentes en el aula, según el cambio operado en los planes y programas de estudio de educación básica. Además, la evaluación del aprendizaje efectuada mediante pruebas nacionales (por ejemplo, Enlace) no parece medir competencias—al menos no las más complejas—, ya que existe consenso entre los especialistas en evaluación en que las pruebas escritas son un instrumento poco efectivo para este fin, por citar sólo algunas carencias y contradicciones.

Sabemos que el concepto de competencias es polisémico y complejo, que no existe una teoría unificada que sustente este enfoque y que carecemos de experiencia en la puesta en práctica de un currículo basado en competencias (Gimeno, 2008; Díaz Barriga, 2006a). Si a este embrollo le añadimos la dificultad propia de la evaluación del aprendizaje, diremos, sin temor a equivocarnos, que las condiciones están dadas para que la ambigüedad, la perplejidad y el desconcierto reinen en los centros educativos, tal como parece que está sucediendo en muchos de ellos.

El profesorado necesita referentes teórico-metodológicos y prácticos claros que le sirvan a modo de anclaje al cual asirse para no naufragar en esta ola de

reformas en la que se encuentra jalonado por fuerzas centrífugas. Un elemento fundamental del currículo que no ha merecido la debida atención por parte de los diseñadores e impulsores del cambio ha sido la evaluación del aprendizaje, a juzgar por la poca claridad que existe respecto a cómo valorar las distintas competencias (genéricas, específicas, transversales...) que se pretende que los alumnos adquieran y que se condensan en el perfil de egreso, más allá de algunas propuestas que se reducen al llenado de ciertos formatos y guías con indicadores a evaluar. Esta confusión está dada, en buena medida, por la complejidad y la falta de consenso del propio concepto de competencia. Tampoco se advierte una clara distinción entre competencias y estándares de desempeño, puesto que no son conceptos equivalentes.

La evaluación es un elemento clave del proceso formativo por las consecuencias e implicaciones que tiene para el alumno, el docente, el sistema educativo y la sociedad. Justamente, este artículo tiene como objetivo contribuir al debate teórico actual en torno a la evaluación de competencias, así como aportar algunas herramientas de tipo metodológico que permitan a los profesores mejorar sus concepciones y prácticas de evaluación.

El artículo se divide en cuatro apartados. En el primero, esbozamos el debate actual de las competencias en el país, y señalamos algunos de los inconvenientes que en la práctica está suponiendo la puesta en marcha de un currículo por competencias. En el segundo, buscamos esclarecer el concepto de competencias, así como identificar algunos de los enfoques dominantes de este tema. El tercero desarrolla ciertos principios pedagógicos que sustentan el enfoque de competencias y orientan una enseñanza pertinente con dicho enfoque. Por último, abordamos la evaluación de competencias, reconocemos su complejidad y proponemos algunos métodos y técnicas que el profesorado puede emplear en su práctica pedagógica.

LAS COMPETENCIAS: UN PANORAMA ABIGARRADO E INCIERTO

Las distintas reformas educativas en el país presentan ciertas inconsistencias:

- Carencia de un marco teórico sólido que sustente y contribuya a esclarecer el enfoque de competencias (condición propia de este enfoque en todo el mundo).
- Opacidad e insolencia conceptual, que deriva en serios obstáculos para operar la propuesta en la práctica, lo que genera un vacío metodológico que dificulta la enseñanza por competencias y su consiguiente evaluación.
- Escasos materiales curriculares complementarios al modelo propuesto, que sirvan de apoyo a la enseñanza y una deficiente difusión de éstos entre el profesorado.
- Propuesta de formación docente insuficiente, superficial y prescriptiva en la que se presentan las competencias como un asunto aséptico en el que la polémica, el debate y la falta de consenso (inherentes al tema) se eliminan; se privilegia una postura dogmática que poco contribuye a una formación amplia y sólida, tan necesaria para dotar al profesorado con competencias profesionales que le permitan atender con eficacia las demandas no sólo de esta reforma, sino de las que le seguirán una vez que la actual inicie su declive.
- Las reformas vigentes representan un enorme reto para el profesorado,

porque la enseñanza y la evaluación de competencias ponen a prueba su profesionalismo, capacidad de innovación y compromiso con un cambio genuino; se trata de procesos por naturaleza complejos que es difícil que se puedan lograr si el docente no domina mínimamente algunas habilidades y conocimientos pedagógicos (Barrón, 2009; García, 2000).

CONCEPTO Y ENFOQUES DE COMPETENCIAS

La competencia es un concepto polisémico y difícil de aprehender; existen diversas formas de concebirlo y el consenso parece una lejana quimera. En la bibliografía se pueden encontrar distintas posturas sobre las competencias, algunas francamente pobres y con escasa fundamentación conceptual (por ejemplo, los trabajos de Tobón y de Frade), alimentadas por una visión en exceso pragmática de las competencias, salpicadas de conceptos de distinta procedencia teórica (conductismo, constructivismo, cognitivismo, humanismo, paradigma de la complejidad, enfoques empresariales...) yuxtapuestos sin rigor ni consistencia, las cuales gozan de una inmerecida popularidad entre el profesorado del país; quizá en su simplicidad y excesiva superficialidad radica su éxito; hasta enfoques mucho más amplios y comprensivos que abordan las competencias como un objeto complejo, dinámico y multidimensional orientados por una perspectiva constructivista sociocultural (Escudero, 2008; Perrenoud, 2008; De Ketele, 2008; Tardif, 2008; Bolívar, 2008 y 2010; Roegiers, 2010).

Para ilustrar la crítica formulada a los autores antes aludidos, tomemos un extracto de uno de los escritos de Tobón en el que menciona que

... el enfoque de las competencias posibilita una serie de elementos para gestionar la calidad de la formación desde el currículum, lo cual se concretiza en el seguimiento de un determinado modelo de gestión de la calidad (por ejemplo, con normas ISO, el modelo FQM de calidad, o un modelo propio de la institución), que asegure que cada uno de sus productos (perfiles, mallas, módulos, proyectos formativos, actividades de aprendizaje, etc.) tenga como mínimo cierto grado de calidad esperada, lo cual implica tener criterios claros de la calidad, sistematizar y registrar la información bajo pautas acordadas, revisar los productos en círculos de calidad, realizar auditorías para detectar fallas y superarlas... (2007, p. 16)

Es evidente que el lenguaje empleado por el autor denota su adscripción a un enfoque de las competencias de corte netamente empresarial.

Por su parte, Laura Frade, en una conferencia que se encuentra disponible en internet (<http://www.youtube.com/watch?v=fJEjvWJyynw>), al referirse a la evaluación del desempeño, afirma que ésta “implica que tengamos dos pies cuando evaluamos, la evaluación formativa (de proceso) y la evaluación sumativa (de producto)”, lo que indica que las concibe como dos modalidades de evaluación separadas una de la otra y no como parte de un proceso integrado. Más adelante, al hablar de las características de lo que ella denomina evaluación del desempeño literalmente afirma:

La evaluación es objetiva ¿qué quiere decir objetiva?, que va a depender de instrumentos que me permitan identificar lo real, lo que existe, inde-

pendientemente de la subjetividad, o sea yo no puedo evaluar aquello que es subjetivo ¿sí?, aquello que depende de mi propia interpretación, “¡ay!, me cae gordo, es mala onda, pues le pongo cinco”, no, yo tengo que evaluar lo objetivo, lo que se ve, lo real...

Estas palabras denotan que ella confunde calificación con evaluación, y subjetividad con arbitrariedad. Su rústica noción de la evaluación del aprendizaje al más puro enfoque conductista nos retrotrae a un lenguaje de décadas pasadas teóricamente superado.

Ni qué decir respecto a que estos promotores de las competencias se hayan convertido en guías (una especie de asesores) para la SEP en su afán por sacar adelante la actual reforma educativa. Es obvio que un currículo de orientación constructivista, o más precisamente socioconstructivista, tiene poco o nada que ver con una concepción de las competencias de corte empresarial y conductista.

¿Cómo entendemos las competencias en este artículo? Es indudable que los individuos necesitan un amplio rango de competencias a fin de encarar los desafíos del mundo globalizado de hoy. La escuela del siglo XXI debe transitar de un modelo de pedagogía unidireccional centrado en la figura del profesor, cuya tarea principal ha sido la transmisión de conocimientos, hacia una pedagogía multidireccional y diferenciada que posibilite al alumno el desarrollo de una constelación de competencias tanto cognitivas como sociales, con las que haga frente de forma efectiva a los diversos problemas actuales (y futuros) caracterizados por ser abiertos, no estructurados y contradictorios, propios de la posmodernidad.

En este artículo, asumimos, de acuerdo con el proyecto DESECO (2000 y 2005), que una competencia es más que el dominio de conocimientos y habilidades. Ésta incluye la capacidad para satisfacer demandas complejas, poniendo y movilizandolos recursos psicosociales; por ejemplo, la capacidad para comunicarse efectivamente es una competencia que podría extraer del individuo un conocimiento del lenguaje, habilidades prácticas de informática y actitudes hacia aquellos con los que se comunica.

Las competencias se aprenden, se construyen en el tiempo, no son algo dado, innato y estable. Tampoco son un patrimonio exclusivo de la escuela, hay algunas que atañen promover a otros agentes e instituciones sociales.

Coincidimos plenamente con la idea de que no existen competencias sin conocimientos; los saberes son esenciales, aquéllas no se desarrollan en el vacío. Toda competencia implica una movilización de saberes. Si alguien posee conocimientos sobre un asunto, pero es incapaz de usarlos, se dice que no es competente. En cambio, alguien sí lo es cuando “aprende a hacer” algo y, además, es consciente de “por qué y para qué” lo hace (aprende a conocer) y puede comunicarlo de modo efectivo.

Un sujeto competente, entonces, es alguien que identifica varias opciones de respuesta y, además, sabe elegir el esquema de actuación correcto para resolver de forma efectiva y oportuna la situación-compleja que se le presenta, sea en su vida personal, social y laboral o profesional (Denyer, Furnémont, Poulain et al., 2007; Zabala y Arnau, 2008). Esta respuesta no puede ser simple ni mecánica o rutinaria, necesariamente tendrá que ser compleja, holística e integral, como lo son los problemas de la vida real (Rychen & Hersh, 2001 y 2006).

Una actuación competente incluye conocimientos, habilidades, actitudes y valores, pero el todo no es igual que la suma de sus partes; el resultado es algo más completo y diverso que estos tres ingredientes reunidos. El sujeto competente debe

responder empleando “toda su humanidad” y hacer una lectura correcta del contexto, porque las competencias siempre ocurren en un contexto (temporal y espacial) determinado y es sólo en ese marco que se pueden desarrollar y potenciar.

El concepto de competencias conlleva saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción; esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento: del saber qué al saber cómo. En la práctica, esto desplaza el peso del currículo de los principios, del marco conceptual, a los métodos. Sin duda que el método es importante, pero no deja de ser mera cuestión técnica, variable dependiente de los principios y del marco conceptual, que le dan, dentro de la estructura que representa el currículo como un todo, sentido y significado (Álvarez, 2008).

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

En la literatura especializada, identificamos ciertos principios pedagógicos que subyacen al enfoque de competencias:

- El propósito central del dispositivo escolar no es transmitir conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias.
- El objetivo no consiste en aprender los conocimientos disciplinares, sino en reconstruir los modelos mentales vulgares y los esquemas de pensamiento de los alumnos.
- El provocar un aprendizaje relevante demanda implicar activamente al alumno en su proceso de aprendizaje.
- El desarrollo de competencias requiere centrarse en situaciones reales y proponer actividades auténticas.
- La organización del tiempo y el espacio ha de ser flexible y creativa.
- El aprender en situaciones de incertidumbre y cambio permanente es una condición para el desarrollo de competencias básicas.
- Las estrategias didácticas más relevantes son la preparación de entornos de aprendizaje y la cooperación entre iguales.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición, la capacidad para comprender y gobernar el propio proceso de aprendizaje.
- El brindar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para experimentar, equivocarse y volver a intentar.
- La evaluación será necesariamente formativa y la función del docente de tutoría, lo que significa planificar, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los alumnos (Pérez, 2007).

Los principios pedagógicos anteriores subrayan que una enseñanza que se sustenta en el enfoque de las competencias será, necesariamente, una *enseñanza para la comprensión* y, por ende, requerirá una propuesta de evaluación congruente con tales preceptos.

CONSIDERACIONES PARA UN MODELO EVALUATIVO

Todo modelo de evaluación debe prever al menos los siguientes elementos: qué, cómo, cuándo, quién, para qué, por qué y qué hacer con los resultados. El qué, el cómo y el cuándo de la evaluación están establecidos, habitualmente, en el currículo formal; no ocurre lo mismo con los otros componentes del modelo, sobre todo se soslaya por qué evaluar y qué hacer con los resultados de la evaluación. Es

más, lo acostumbrado es que ni siquiera se planteen estas cuestiones y, en caso de hacerlo, la respuesta suele ser banal.

Sin embargo, estos dos elementos son medulares y demandan del docente una postura crítica respecto a su tarea de evaluador. Ante la pregunta ¿por qué evaluar?, una respuesta superficial sería: porque es una exigencia institucional, ya que el sistema educativo requiere evidencias del rendimiento académico del alumno, las cuales se expresan mediante las calificaciones que se le otorgan. No obstante, esta no es la respuesta que cabría esperar de un profesor que asume su papel como un profesional comprometido con el aprendizaje de sus alumnos; parece más bien la contestación de alguien interesado en satisfacer las exigencias de rendición de cuentas del aparato burocrático administrativo. Una cuestión central que todo docente debería plantearse es: ¿al servicio de quién está la evaluación que practico? Una respuesta honesta le dará algunas pistas del por qué y para qué de la evaluación que realiza y, sobre todo, si ésta guarda alguna posibilidad de contribuir a enriquecer los logros de aprendizaje de sus alumnos.

En cuanto a la pregunta: ¿qué hacer con los resultados de la evaluación?, los datos son usados, generalmente, para informar y servir a intereses que están fuera de la escuela, con lo que se pierde la oportunidad de hacer de la evaluación un medio que contribuye a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Otra cuestión nodal que el profesorado debería formularse es: ¿quién se beneficia de los resultados de la evaluación que practico? Es evidente que estas preguntas tienen fuertes implicaciones éticas que ningún docente como evaluador debería ignorar (Santos y Moreno, 2004; Moreno, 2011).

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

La propuesta evaluadora debe superar una visión estrecha que hasta ahora ha dominado el ámbito de la evaluación educativa, caracterizada por un afán excesivo por medir los productos de aprendizaje descuidando los procesos; por atender primordialmente contenidos de corte cognoscitivo; centrada en el profesor como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje; que emplea escasos instrumentos (pruebas escritas); homogeneizadora, dado que no considera los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros rasgos.

Una evaluación con las características mencionadas resulta contraproducente para una formación por competencias, ya que el desarrollo y la adquisición de éstas demandan una participación activa y comprometida del alumno con su propio aprendizaje. Nadie puede adquirir las competencias por otro. Si esta afirmación es válida para cualquier tipo de aprendizaje, todavía es más acuciante para el caso de las competencias, porque sólo mediante su actuación “en contexto” el sujeto puede demostrar el grado de dominio que posee de las competencias logradas.

Hay que transitar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje buscando mantener un equilibrio, porque ambos tipos son importantes (Stiggins, 2002; Moreno, 2012). Se trata de una evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto, prevé distintos contenidos y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, entre otros, así como diversas modalidades de evaluación: auto-evaluación, coevaluación y heteroevaluación. En definitiva, será una evaluación

continua, integral y humana, que reconoce y confía en la capacidad del alumno para aprender y, además, le comunica esta confianza en la interacción cotidiana.

ALGUNOS MÉTODOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN AFINES CON EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

A continuación, trataremos algunos de los dispositivos metodológicos que parecen pertinentes para la valoración de las competencias; hay que advertir que no en todos los casos se trata de propuestas novedosas de evaluación, su empleo en el campo de la educación y la formación data de mucho tiempo atrás; no obstante, la vigencia y eventual resurgimiento de algunos de ellos responde a un viejo anhelo de la pedagogía: acercar la escuela a la vida real. Algunos de estos métodos y técnicas de evaluación no surgen con el advenimiento del enfoque de competencias como a veces erróneamente se ha difundido, sino que aparecieron en la escena pedagógica desde hace más de un siglo, por ejemplo, el “Método de proyectos”, que germinó con el movimiento de la denominada “Escuela nueva” o “Escuela activa” y que surgió en Europa a finales del siglo XIX.

Ante las críticas por el excesivo acartonamiento y la artificialidad de prácticas pedagógicas que promueven un aprendizaje maquinal y rutinario, en los últimos años la denominada “evaluación alternativa” (Moreno, 2004) ha propuesto una gama de metodologías de evaluación que encajan bien con el enfoque de competencias. A continuación, abordaremos algunas de las propuestas evaluadoras más habituales, y haremos referencia a su pertinencia y utilidad para el desarrollo de las competencias. Aunque al lector, en algunos casos, le puede parecer que no se trata de dispositivos metodológicos novedosos, sino que son herramientas que conoce bien porque las ha usado antes para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, lo cierto es que ahora se trata de emplearlas con otra finalidad bien distinta: el desarrollo de competencias; por tanto, se hará con una perspectiva e intencionalidad diferente a lo convencional.

Observación

Consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otros sujetos, o determinados objetos y hechos para llegar al conocimiento profundo de éstos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inasequibles por otros medios. La observación es la mayor fuente de datos que posee una persona y ofrece información permanente acerca de lo que ocurre en su entorno. Al respecto, Eisner plantea que “las aulas, al igual que el vino, se conocen por las cualidades aromáticas y táctiles, así como por las visuales” (1998, p. 87).

La observación se considera la técnica reina para la evaluación de las competencias porque permite dar cuenta del grado de dominio que un individuo posee de ciertas competencias mediante su actuación en contexto. Las competencias se desarrollan en un continuo en el tiempo; no se trata de constatar si una persona posee una competencia o carece de ella, sino de conocer el grado en que ésta se ha conseguido y para ello la observación resulta fundamental.

Esta técnica es útil cuando se desea indagar las dificultades o necesidades de aprendizaje que tiene el evaluado para alcanzar un mayor perfeccionamiento de sus competencias y retroalimentar el proceso de aprendizaje oportunamente. Sin embargo, para que los datos recolectados posean fiabilidad y validez, la observación tiene que considerar una serie de condiciones: planificación, definición clara

y precisa de objetivos, sistematización, delimitación de los datos que se recogerán, registro de datos en los instrumentos o soportes convenientes y triangulación de las observaciones realizadas.

Algunos sesgos ocurren cuando su empleo es asistemático; no se tienen objetivos delimitados de antemano, se observa lo que más llama la atención, diferentes aspectos en distintos alumnos. Algún alumno puede permanecer sin que nadie haya observado nada sobre él; cuando no se llevan registros escritos de lo observado, los datos recolectados dependen de la memoria del observador y de su interpretación personal. Cuando la observación es efectuada por un solo individuo, se corre el riesgo de que la información obtenida esté sesgada por la subjetividad del observador.

Entrevista

Es una conversación intencional. Puede ser estructurada, semiestructurada o abierta, planteada y respondida de forma oral en situación de comunicación personal directa. Es una técnica básica de evaluación de competencias que se lleva a cabo a través del diálogo; se asume de manera previa que los participantes buscan el mutuo entendimiento, al erradicar cualquier acto coercitivo de autoridad. La entrevista no tiene que ser necesariamente formal; se puede llevar a cabo mediante conversaciones informales en distintos momentos y espacios de la jornada escolar. Este formato tiene la ventaja de propiciar un clima mucho más distendido y abierto que puede generar en el entrevistado una mayor confianza hacia el entrevistador (Casanova, 1999).

Se sugiere el empleo de la entrevista cuando se requiere obtener datos que algunos sujetos no facilitarían por escrito debido a su carácter confidencial, delicado, o porque suponen una fuerte implicación afectiva, profesional o de cualquier otro tipo. Por otro lado, se debe evitar su uso cuando las capacidades de comunicación del evaluador son endebles; cuando no se distingue lo que pueden ser argucias retóricas de argumentos racionales sostenidos; cuando no se garantiza que el respeto y el diálogo abierto entre las partes sea la condición que presida el encuentro.

PROYECTOS

Son actividades poco estructuradas y relativamente abiertas, tanto su definición como las decisiones de su estructura forman parte del trabajo que el estudiante debe realizar. Su resolución, por lo tanto, es compleja y siempre admite múltiples concreciones que pueden ser más o menos adecuadas en función de su ajuste a unos criterios ya establecidos (Díaz Barriga, 2006b).

Los proyectos pueden llevarse a cabo en la escuela o fuera de ella y estar vinculados al desarrollo de algún tipo de prácticas. En este segundo caso, se trataría de actividades con un mayor nivel de autenticidad por cuanto el estudiante se encuentra inmerso en un proyecto profesional o ciudadano que es real. Se trata de tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela, en las transformaciones sociales y en los saberes, la apertura hacia los conocimientos que circulan fuera del aula y que van más allá de los contenidos establecidos en el currículo formal.

El método de proyectos es importante, entre otras razones: para aprender a establecer relaciones con la cantidad ingente de información que actualmente se produce; por la perspectiva transdisciplinar desde la que hoy se organizan y problematizan los saberes científicos; por la significación que adquiere, en una sociedad que se mueve entre lo global y lo local, el contraste de puntos de vista; y

por la idea de que la realidad no es sino para el sistema o la persona que la define.

El desarrollo de un proyecto suele incluir los siguientes elementos: definición del tipo de trabajo; establecimiento de pactos o de un contrato respecto al aprendizaje que se espera conseguir; diseño de un plan de trabajo; búsqueda, análisis y selección de la información pertinente; y síntesis del resultado del trabajo. Además, la realización de un proyecto implica siempre un periodo relativamente largo y también puede ser llevado a cabo en equipo.

Los proyectos pueden contribuir, como apunta Henry (1994, citado en Hernández, 2000), a favorecer en los estudiantes la adquisición de competencias relacionadas con *la construcción de la propia identidad*, lo que se estudia responde a cuestiones “inquietantes” para los estudiantes, las cuales tienen que ver con las interpretaciones que construyen del mundo y las preguntas que se hacen sobre la realidad; *la autodirección*, porque posibilita el desarrollo de sus iniciativas para realizar procesos de indagación, ordenación e investigación; *la inventiva*, a través de la utilización creativa de recursos, métodos y explicaciones alternativas a las que suelen aparecer en los libros de texto; *la crítica*, respecto a la puesta en cuestión, revisión de lo que se impone y lo que se silencia, análisis e interpretación de las formas de poder que se transmiten en las formas canónicas de como son presentados algunos saberes; *el planteamiento y la resolución de problemas*, el diagnóstico de situaciones y el desarrollo de estrategias analíticas, interpretativas y evaluativas; *la integración conceptual*, pues favorece la síntesis de ideas, experiencias e información de diferentes fuentes y disciplinas; *la toma de decisiones*, ya que ha de elegir lo que es relevante en la investigación y lo que se ha de incluir en el proyecto para comunicarlo; y *la comunicación interpersonal*, puesto que ha de contrastar las propias opiniones y puntos de vista con otros, y hacerse responsable de ellas.

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Existen diversas formas de concebir el ABP; nosotros adoptamos la definición de McGrath (2002), que lo expresa como un “método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos”. El ABP representa un enfoque innovador que se fundamenta en el constructivismo y en el que, a partir de un problema inicial, se desarrolla un trabajo creativo de búsqueda de soluciones o interpretación de la situación objeto de estudio. Esto se realiza, principalmente, a través del trabajo en grupos tutorizados y del trabajo individual autodirigido, con la finalidad de combinar la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades generales y actitudes deseables para el desarrollo personal y profesional.

Este enfoque parte del planteamiento de un problema inicial –sin lecturas, conferencias o lecciones previas– que sirve de estímulo y expone la necesidad de adquirir nuevos saberes. A partir de este punto, el alumnado inicia el trabajo en equipos, formados por lo general al azar. Habitualmente, se actúa el siguiente esquema: en las primeras sesiones, se establecen las normas básicas del funcionamiento del grupo, las expectativas de los participantes, etcétera; se trata de una toma de contacto inicial en la que el alumnado comienza a identificar y definir el problema, elaborar hipótesis y explorar los conocimientos previos que posee sobre el tema para determinar cuáles deben ser adquiridos. Una vez seleccionados los temas objeto de aprendizaje –es preferible que los aspectos básicos sean estudiados por todos, y no divididos entre los miembros del equipo–, se establece un

tiempo de trabajo individual. Posteriormente, los miembros del equipo debaten, discuten, comparan y contrastan sus aprendizajes con los del resto. De este modo, aprenden unos de otros y se aplica la nueva información al problema, cambiando o revaluando las hipótesis iniciales. Si es necesario, se plantearán nuevos temas a aprender y, si no, se sintetiza lo que se ha aprendido y se reflexiona sobre el progreso logrado tanto por el grupo como por cada integrante.

En síntesis, el ABP se basa en un proceso cíclico con tres fases: reflexión cooperativa sobre el problema inicial e identificación de las necesidades de aprendizaje; estudio individual autodirigido sobre los temas de aprendizaje; y aplicación, en equipo, de los nuevos conocimientos al problema y síntesis de lo aprendido.

En cuanto a la evaluación basada en la resolución de problemas para que realmente puedan emplearse como actividades de evaluación auténtica, los problemas deben cumplir algunas condiciones:

- Insertarse en una situación que los estudiantes perciban como problemática y que, por lo tanto, se relacione con algún contexto relevante para ellos: el académico, el familiar, el personal, laboral, etcétera. Permitir la consulta de la información necesaria para avanzar en su resolución. Así, no sólo es preciso que los alumnos puedan acceder a diversas y variadas fuentes de información para resolver el problema, sino que, además, las decisiones respecto a cómo y por qué usar una información es objeto preferentemente de evaluación.
- Contar con criterios de solución que permitan establecer con claridad cuándo y por qué se ha resuelto el problema de forma satisfactoria. No se trata de que los problemas no admitan distintos niveles en su resolución; más bien, que la diferencia entre uno y otro nivel sea clara y poco discutible de forma que pueda justificarse qué respuesta es mejor que otra y por qué.
- Establecer los posibles itinerarios a seguir en su resolución y las variables –datos o aspectos– que deben ser tenidos en cuenta. La valoración del proceso resulta imprescindible para aprender a solucionar problemas similares y para interiorizar criterios eficaces de seguimiento de la propia acción (Castelló, Monereo y Gómez, 2009).

Estudio de casos

Es muy conocido el empleo de casos como herramienta de enseñanza, aunque no siempre resulte fácil distinguirlos de los problemas o los proyectos. Los casos se refieren a situaciones específicas y, a la vez, problemáticas que habitualmente fueron reales –o que pudieron haberlo sido– y que, por lo tanto, tienen un elevado nivel de autenticidad, y siempre que sean cercanos a la realidad social del alumno, pueden ser un interesante instrumento para la interiorización de las normas y reglas de cada contexto, lo que les convertirá en una herramienta de socialización. De acuerdo con Castelló, Monereo y Gómez (2009), su importancia como propuesta de evaluación de competencias se logra cuando los casos utilizados prevén las siguientes condiciones:

- Tratarse de casos reales –o que podrían serlo– y que, por lo tanto, se inserten en contextos cercanos al estudiante y permitan entender el sur-

gimiento y el desarrollo del caso.

- No contener en su formulación todas las variables relevantes y, por lo tanto, la propia delimitación sobre qué es relevante para su resolución, también forma parte de lo evaluable.
- Admitir varias soluciones posibles, pero siempre dentro de unas condiciones que hay que preservar. Por ello, en su evaluación no se trata tanto de conseguir la solución correcta como de que la solución adoptada sea respetuosa con un determinado conjunto de condiciones.

Entre las soluciones posibles, algunas pueden ser consideradas como mejores porque aportan más beneficios a los actores o se acercan más al objetivo final.

- Las condiciones que deben respetar las soluciones adoptadas en cada situación constituyen los criterios de evaluación de este caso concreto. Por ello, deben ser no sólo conocidas por todos los estudiantes, sino que resulta muy conveniente que ellos mismos valoren sus propuestas a la luz del cumplimiento de dichas condiciones.

Simulaciones

Las simulaciones con soporte de la tecnología e incluso, en algunos casos, con la ayuda de actores, pueden ubicarnos en escenarios diferentes y ayudarnos a proyectar nuestros conocimientos y a mostrar, en consecuencia, nuestro grado de competencia (Cano, 2008). Actualmente, disponemos de diversos programas informáticos que son excelentes simuladores y pueden ser útiles para evaluar tanto contenidos de las ciencias naturales como de las ciencias sociales. Algunos de estos simuladores son juegos a los que se puede dar un uso pedagógico. En internet se puede acceder a una amplia lista de simuladores, quizá valdría la pena empezar a incorporar algunos de ellos a nuestras actividades cotidianas de enseñanza y evaluación. En este caso, la propia actividad es de enseñanza y evaluación, y es relativamente fácil que cualquier simulación finalice con una evaluación y una autoevaluación tanto del producto conseguido (¿tuvo beneficios la empresa?) como del proceso (¿qué decisiones se tomaron?, ¿por qué?).

Se recomienda el empleo de las simulaciones en la formación profesional; por ejemplo, en la creación de empresas se emula el funcionamiento de entidades bancarias, o de verdaderos talleres de mecánica. Este tipo de prácticas tiene la ventaja de aproximarse a lo que serían actividades auténticas. Cuando nos referimos a *auténtico* queremos decir que está presente en la realidad para la que preparamos a los alumnos; resulta genuino en dicha realidad tanto si se trata de lograr que sean buenos ciudadanos, excelentes profesionales, o brillantes investigadores. Según Monereo y Castelló (2009, pp. 28-29), para que una actividad se considere como auténtica debe cumplir tres condiciones: ser realista en relación con el ámbito evaluado; ser relevante para el alumno; y promover la socialización del alumno.

Rúbricas

Son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y facilitar la proporción de retroalimentación.

Convencionalmente, se distinguen dos tipos básicos de rúbricas, que varían en

razón de su estructura o concepción formal: *analíticas y holísticas*. Desde un punto de vista temático, ambas pueden ser, a su vez, *genéricas* (referidas por ejemplo a competencias transversales, como la expresión oral o escrita) o *específicas* de un dominio, disciplina o tarea.

Las rúbricas responden eficazmente a dos desafíos fundamentales que plantea la evaluación auténtica y alternativa: evaluar los productos/desempeños del estudiante con objetividad y consistencia, y proporcionar retroalimentación significativa a los alumnos y otorgar calificaciones sin invertir grandes cantidades de tiempo. Las rúbricas son una herramienta de gran potencialidad didáctica, capaz de contribuir significativamente a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, más allá de la estricta parcela de la evaluación entendida en términos tradicionales.

Además, las rúbricas pueden ser un instrumento eficaz antes, durante y al término de una unidad didáctica o proceso determinado de enseñanza-aprendizaje en varios sentidos: ayudan al docente a clarificar y refinar los objetivos del aprendizaje y de la evaluación y a mantenerlos vinculados a los contenidos y las actividades del curso; facilitan la comunicación a los estudiantes de los resultados de aprendizaje esperados; permiten proporcionar retroalimentación descriptiva y oportuna tanto en contextos formativos como sumativos; y disponen de un escenario favorable para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes (Goñi, 2005).

Se sugiere el empleo de las rúbricas cuando se necesita emitir un juicio sobre la calidad de un trabajo y se tiene que evaluar un amplio rango de asignaturas y actividades; cuando se tienen que evaluar ensayos o trabajos individuales de los alumnos, actividades grupales breves, proyectos amplios realizados en equipo o presentaciones orales colectivas. Las rúbricas se pueden emplear para evaluar áreas técnicas, científicas o las ciencias sociales y humanidades. Cuándo y dónde usar una rúbrica no depende ni del área ni del tipo de asignatura, sino más bien del objetivo de la evaluación y de la tarea de aprendizaje propuesta.

Aprendizaje cooperativo

Los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias sistemáticas de instrucción que pueden ser utilizadas en cualquier curso o nivel académicos y aplicarse en la mayoría de las asignaturas de los currículos escolares (Sharan, 1980; Slavin, 1983). Existen distintos métodos de aprendizaje cooperativo y todos ellos presentan dos características generales comunes: la primera, división del grupo amplio de la clase en pequeños equipos heterogéneos que sean representativos de la población total del aula en cuanto a los distintos niveles de rendimiento, sexo y raza; y la segunda, llevar a los miembros de estos equipos a mantener una interdependencia positiva mediante la aplicación de determinados principios de recompensa grupal o de una determinada estructuración de la tarea que debe realizarse para conseguir los objetivos propuestos (comunes a todos los miembros del grupo) (Serrano y Calvo, 1994).

Pero ¿qué es lo que diferencia a estos nuevos métodos instruccionales de los tradicionales? Por un lado, el trabajo en pequeños grupos que presenten un cierto grado de heterogeneidad interna, orientado hacia una meta común cuyo logro sólo será posible si cada miembro del grupo lleva a cabo una tarea (o parte de ella) que le corresponde; de esta manera, son las relaciones alumno-alumno las que se destacan en este tipo de instrucción (sin que esto signifique que se olviden las que se establecen entre profesor-alumnos). Por otro lado, en los métodos de apren-

dizaje cooperativo el trabajo no se orienta exclusivamente hacia el producto de tipo académico, sino que también persigue una mejora de las propias relaciones sociales (Serrano y Calvo, 1994, pp. 17-18).

¿Por qué es tan importante el aprendizaje cooperativo? Porque la cooperación contribuye a desarrollar dimensiones del aprendizaje que son comúnmente admitidas: fomenta el desarrollo de actitudes que crean un clima de desarrollo intelectual en clase, estableciendo normas de funcionamiento de los grupos, aceptadas por todos sus miembros, y evitando la difusión de responsabilidad. Además, facilita la adquisición e integración de conocimientos, lo que genera mayor variedad de alternativas y ofrece una información valiosa sobre la precisión, veracidad y validez de la información empleada en la resolución de las tareas. Por otro lado, colabora a ampliar el conocimiento, dado el carácter multidimensional de muchas de las tareas, que abarcan aspectos como comparar, clasificar, inducir, deducir, analizar errores o abstraer.

La cooperación contribuye a que los estudiantes se involucren personalmente, a través del establecimiento de recompensas de grupo, basadas en el aprendizaje de sus miembros. También potencia un uso coherente del conocimiento en tareas tales como la toma de decisiones, la investigación o la resolución de problemas; dichas tareas implican el uso de numerosas estrategias cognitivas, como la identificación de hechos, la explicación de fenómenos o la evaluación de resultados, y desarrolla hábitos mentales favorables a través de mecanismos de retroalimentación (Gavilán, 2009).

Los beneficios del aprendizaje cooperativo parecen más que evidentes: promueve el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como sociales, y es particularmente positivo para aquellos alumnos con bajo rendimiento o que se encuentran en riesgo de fracaso escolar; contribuye a la construcción de relaciones interpersonales más horizontales en el aula; propicia una comunicación más fluida y abierta entre los participantes; genera un clima de cooperación y apoyo mutuo antes que de competitividad entre los alumnos. En este escenario, formas participativas de evaluación (como la autoevaluación y la coevaluación) obtienen "carta de naturaleza"; el alumno se involucra de forma responsable en el proceso de evaluación y, al hacerlo, aprende y desarrolla habilidades y actitudes positivas para evaluar de forma justa y objetiva su propio trabajo y el de sus pares, competencias nada desdeñables en la sociedad actual, caracterizada por una férrea competitividad y un exacerbado individualismo.

Los únicos elementos de evaluación comunes en el análisis de los métodos de aprendizaje cooperativo son los relativos: i) al tipo de fuente evaluadora: la evaluación está siempre realizada por un elemento implicado en la unidad básica de análisis, es decir, en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La fuente de evaluación es, por tanto, una fuente de evaluación interna. Sin embargo, dependiendo de los métodos esta fuente específica puede ser exclusivamente el profesor o pueden estar involucrados en ella los propios estudiantes; ii) a los objetivos: tomados en su clásica distinción de sociales y pedagógicos. Los sociales, particularizados en aspectos muy específicos (como puede ser la integración de minorías étnicas, de sujetos con alguna discapacidad, etcétera) y nunca en términos generales de evaluación social del sistema educativo, y los pedagógicos, en tanto que permiten delimitar los logros que los alumnos deben haber alcanzado en su formación.

La evaluación dentro de los métodos de aprendizaje cooperativos admite distintas opciones y combinaciones, pero como norma bastante generalizada se pue-

de afirmar que el proceso evaluador tiene en cuenta no sólo el logro de objetivos especificados para el equipo (puntuación de equipo) o para el alumno (puntuación individual), sino también las aportaciones de éste al equipo o del equipo al resto del grupo (si existe cooperación intergrupal). En ese sentido, cuando la fuente de evaluación es el propio alumno o el equipo (solo o en colaboración con el profesor), las evaluaciones adoptan la siguiente forma: en primer lugar, evaluaciones por parte del profesor y de los estudiantes de los productos y exposiciones del equipo; en segundo, evaluaciones por parte del profesor de las disertaciones del estudiante basadas en sus contribuciones personales al equipo y, finalmente, evaluaciones por parte de los compañeros de las contribuciones individuales que cada miembro hace a su equipo (para la determinación y el peso que cada elemento tiene en los métodos de aprendizaje cooperativo) (Serrano y Calvo, 1994, p. 35).

Portafolio

Es una colección de documentos que reflejan el rendimiento (resultados de exámenes, calificaciones, premios...) y los trabajos (composiciones, resúmenes de libros, cartas, cintas con exposiciones orales, dibujos, fotografías...) producidos por el alumno durante el proceso de aprendizaje, dentro o fuera del centro escolar. El alumno tiene libertad de elegir los documentos a incluir en su portafolio, pero tiene que especificar de qué tipo son. Los profesores u otros evaluadores revisan el portafolio y lo utilizan para evaluar al alumno, pero éste es parte importante del proceso. Puede decidir lo que va a contener el portafolio. Se le puede, incluso, invitar a comentar los documentos, discutir su importancia con el profesor e influir el modo en que serán evaluados.

El uso del portafolio tiene muchas implicaciones psicopedagógicas; en el campo de la enseñanza de las ciencias, por ejemplo, facilita el pensamiento científico desde el momento en que utiliza: evidencias para acompañar una afirmación o un fenómeno natural, considera las posibles consecuencias, muestra explicaciones alternativas, y proporciona el espacio para brindar nuevas vías de actuación, en lugar de explicar una serie de conceptos y procedimientos memorizados y requeridos por un sistema de evaluación cerrado. En la enseñanza de las ciencias sociales ocurre algo similar, ya que un buen uso del portafolio potencia: la comprensión profunda de hechos y conceptos mediante su análisis y la explicación que de ellos se hace a otras personas, la justificación de fenómenos sociales acontecidos y la argumentación de perspectivas personales adoptadas (Barberá, 2005).

El procedimiento en la construcción de un portafolio consta del siguiente esquema básico: comprensión del fenómeno (habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis); selección relevante (habilidades de discriminación y valoración); y justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación). Un elemento clave es el proceso de reflexión por parte del alumno; las habilidades metacognitivas deben conducirlo a la toma de conciencia de su propio aprendizaje.

Nosotros recomendamos ampliamente el empleo del portafolio como una técnica de evaluación de las competencias, porque cuenta con dos ventajas fundamentales que otros dispositivos no ofrecen: i) la alta motivación y constante estimulación que logra mantener en los alumnos, al tratarse de un trabajo continuado y no de un ejercicio aislado realizado en un contexto artificial; y ii) se tienen desde el inicio de las clases los criterios con que serán evaluados los alumnos. Entre estos criterios podemos mencionar la coherencia interna, relevancia y reflexión en las

elecciones, intencionalidad y explicación verbal, autorregulación y autoevaluación del aprendizaje, flexibilidad cognitiva..., estos criterios se deben compartir desde el primer momento y hacerse transparentes a los alumnos, ayudándolos a comprenderlos (Barberá, 2005, p. 501). Es importante considerar diferentes procedimientos de evaluación en el mismo portafolio.

Exámenes escritos

Son instrumentos utilizados en la evaluación del alumnado con una larga tradición. El examen es una prueba de evaluación estructurada en torno a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder. Por las características de su desarrollo, y según el tiempo de que disponga, suele contener pocas preguntas o problemas a resolver. Aunque su empleo para evaluar competencias es bastante limitado, esto no significa que debamos expulsarlo de las prácticas de evaluación de aula, sobre todo si admitimos que hoy por hoy continúa siendo uno de los medios existentes más comúnmente empleados por el profesorado.

El examen como instrumento bien utilizado cumple funciones que pueden ser válidas en el campo educativo. Las distorsiones y sinsentidos que con él se cometen no son imputables al instrumento en sí, sino a quienes llevan a cabo tales usos y abusos, producto muchas veces de la torpeza o la ignorancia. Dos cuestiones resultan prioritarias: los usos que se hacen del examen y el tipo de preguntas que en él se formulan. Los usos que se hagan del examen serán el criterio definitivo para evidenciar sus posibilidades.

Se recomienda el empleo de esta técnica cuando la información que arroja el examen sirve al profesor para mejorar su propia enseñanza y (re)orientar y ayudar a los alumnos en su aprendizaje; el examen puede desempeñar un papel constructivo en la formación del alumno. Se debe evitar su uso cuando el examen sólo sirve para medir y calificar la información transmitida que el alumno puede reproducir literalmente, por lo que se convierte en un artefacto carente de valor educativo; y cuando el examen exige respuestas atomizadas y automatizadas que obligan a repetir el conocimiento en los mismos términos que fue contado o transmitido sin salirse del guion previamente establecido. Aunque, en general, se reconoce que las pruebas o exámenes escritos son una herramienta limitada para evaluar las competencias, no se descarta su empleo en el aula dado que pueden ser útiles para valorar ciertos tipos de competencias menos complejas o de bajo nivel taxonómico de aprendizaje.

REFLEXIONES FINALES

Como el lector se habrá podido percatar, el aspecto abordado es complejo, multidimensional y resbaladizo; tiene muchas aristas y por cualquiera de ella que se decida entrarle es inevitable la sensación de que uno se encuentra entre arenas movedizas. La educación por competencias es un tema tan amplio que uno tiene que elegir una vía de acceso; en este caso, optamos por su evaluación y ni siquiera de ella hemos agotado todo lo concerniente, ya que hemos dejado fuera otros asuntos que son igual de significativos e inquietantes; por ejemplo, se podría haber dicho algo acerca del concepto de transfer; ahondado en las condiciones o características que debe contener una situación-compleja, dado que se considera el punto de partida o detonante clave para el desarrollo de competencias; aludido al valor de definir los indicadores cuando se planifica el sistema de eva-

luación, porque las competencias no se evalúan directamente, sino mediante los indicadores establecidos para cada una de ellas; se podría haber hablado de las condiciones técnicas para la implementación en el aula de la autoevaluación y la coevaluación..., pero por falta de espacio hemos centrado el esfuerzo sólo en algunas dimensiones de la evaluación.

Un currículo por competencias demanda un cambio sustancial en las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje por parte del profesorado. Dado que las competencias requieren tiempo para experimentarse y ejercitarse hasta que se consigue un nivel de desarrollo satisfactorio que ha sido ya establecido, necesariamente habrá que reducir los contenidos del currículo, elegir entre aquellos que en verdad resulten esenciales para el logro de una ciudadanía activa o para el ejercicio de una profesión en el caso de la educación superior. Un currículo saturado de contenidos (academista o enciclopédico, como lo denominan algunos) no casa bien con el enfoque de competencias; éste demanda un cambio significativo en la cultura escolar si en realidad se espera una auténtica transformación educativa.

Habrá que considerar que la evaluación de las competencias siempre será una aproximación al grado de dominio alcanzado en un momento determinado y de ninguna manera una medición exacta de su consecución por parte del alumnado. Además, como las competencias requieren tiempo para su desarrollo y maduración, lo más probable es que el dominio pleno de algunas de ellas en realidad se logre fuera del contexto de la escuela, en otro momento posterior y lejos de la mirada del profesor/evaluador, pues será en escenarios de la vida real –en situaciones inéditas o poco convencionales– cuando el alumno realmente pueda probar el dominio que posee de las competencias que la escuela intentó promover mediante el proceso formativo.

No cabe duda que a los estudiantes del siglo XXI les ha tocado afrontar una educación cada vez más competitiva y desafiante. Por el bien de las nuevas generaciones, los educadores tenemos el compromiso ético de mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. A pesar de las múltiples críticas que el enfoque de competencias en educación ha recibido, algunas con razón y otras sin fundamento, la formación por competencias puede ser una posibilidad real de cambio y no mera retórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En Gimeno, J. (Comp.). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-233). Madrid: Morata.
- Barberá, E. (2005, octubre-diciembre). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9 (031), 497-504.
- Barrón, C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, XXI (125), 76-87.
- Bolívar, A. (2008, junio). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 11: "Formación centrada en competencias (II)". Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- _____. (2010). *Competencias básicas y currículum*. Madrid: Síntesis.
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa* (5ª. ed.). Madrid: La Muralla.

- Castelló, M., Monereo, C. y Gómez, I. (2009). Las competencias de los alumnos y su evaluación. En Monereo, C. (Coord.). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 33-53). Barcelona: Graó.
- De Ketele, J. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART1.pdf>
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. et al. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DESECO (2000). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations*. Background Paper.
- _____. (2005). *The definition and selection of key competencies*. Executive Summary.
- Díaz Barriga, A. (2006a). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28 (2), 7-36. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- _____. (2006b). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, J. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 11: "Formación centrada en competencias (II)". Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- García, J. (2000, julio-diciembre). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5, (10), 303-325.
- Gavilán, P. (2009, enero-abril). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, año LXVII, (242), 131-148.
- Jimeno, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- _____. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Jimeno, J. (Comp.). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.
- Goñi, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. ICE-UB. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, (26), 39-51.
- Jonnaert, Ph. (2001). *Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios*. Texto de apoyo a la Segunda Conferencia Anual de Inspectores de la Enseñanza Media, Bobo Dioulasso, Burkina Faso, 18-22 de diciembre.
- McGrath, D. (2002). Teaching on the Front Lines: Using the Internet and Problem-Based Learning to Enhance Classroom Teaching. *Holist Nurs Pract*, 16 (2), pp. 5-13.
- Monereo, C. y Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En Monereo, C. (Coord.). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 15-31). Barcelona: Graó.
- Moreno, T. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias. *Revista de la Educación Superior, ANUIES*, XXXIII (3) (131), 93-110.
- _____. (2009, abril-junio). Competencias en educación superior: un alto en el camino

- para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, XXXI (124), 69-92. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- _____. (2010a, abril-junio). El currículum por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior, ANUIES*, XXXIX (2), (154), 77-90.
- _____. (2010b). *La evaluación de los alumnos en la universidad: un estudio etnográfico*. Pachuca, Hidalgo: UAEH.
- _____. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), 9 (2), 131-144. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol9num2.htm>
- _____. (2012). Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales. *Revista de Evaluación Educativa* (REVALUE), 1 (1). Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Pérez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, (1), 1-31.
- Perrenoud, P. (2008, junio). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 11: "Formación centrada en competencias (II)". Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- _____. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez editor (primera reimpresión, México).
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rychen, D. & Hersh, L. (Eds.) (2001). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen, Alemania: Honogre y Huber.
- _____. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos, M. y Moreno, T. (2004, octubre-diciembre). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, (23), 913-931. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/>
- SEP (2008a). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*. México.
- _____. (2008b). *Reforma Integral de la Educación Básica*. México.
- _____. (2011). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*. México.
- Serrano, J. y Calvo, M. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-272.
- Slavin, R. (1983). *Cooperative learning*. Nueva York: Longman.
- Stiggins, R. (2002, junio). Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 758-765.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART2.pdf>
- Tobón, S. (2007, enero-diciembre). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción Pedagógica* (16), 14-28.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias* (2ª ed.). Barcelona: Graó.