

EVALUACION POR COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LOS CICLOS: UN RETO Y UNA OPORTUNIDAD EN EL CAMINO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Mg. NYDIA MARGOTH CAICEDO CUENCA

Colegio Grancolombiano – Bogotá.
Coldigrancolombiano7@redp.edu.co – nimacacu@hotmail.com

RESUMEN

Dentro de la nueva estrategia de reorganización por ciclos de formación, la evaluación entra a jugar un papel importante, por su carácter polisémico y polivalente y porque reta a nuevos diseños curriculares, si queremos que realmente esa nueva forma de reorganización pedagógica tenga sentido. El presente trabajo muestra la posición desde la que se asume los conceptos de competencia, evaluación y evaluación por competencias, bajo la perspectiva de los ciclos. Cada uno de los conceptos citados ha sido deconstruido en el marco de la Educación Preescolar, Básica y Media y en el escenario de un modelo de formación con enfoque en competencias, tomando como referentes posiciones teóricas de vigencia actual, incluyendo planteamientos de Chomsky, del Constructivismo, de la teoría de las inteligencias Múltiples de Gardner y, un referente obligado al analizar sistemas dinámicos no lineales como el proceso de aprendizaje, la Teoría de la Complejidad, llamada también del Caos.

Un aporte personal a la reflexión sobre este enfoque y que se concreta en una construcción teórica aplicable en el contexto local, nacional y, por qué no, a nivel internacional, lo constituye el diseño como proceso, la definición de indicadores de desempeño académico y la forma particular como este proceso se asume en el contexto de la promoción por ciclos. Igualmente, la competencia puesta como ejemplo es el producto de la construcción de un sistema de competencias disciplinares para los ciclos, realizada por el colectivo docente del colegio, bajo la orientación y revisión de la autora y con el aporte del equipo directivo. Se espera que contribuya al debate generado en torno a la evaluación de los aprendizajes, ya que ofrece una alternativa para asumir el compromiso de ayudar a construir y evaluar competencias, en el marco de la educación Preescolar, Básica, Media y, Superior.

PALABRAS CLAVE:

- Competencia
- Competencia como proceso
- Evaluación
- Evaluación por competencias
- Indicadores de desempeño

EVALUACION POR COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LOS CICLOS: UN RETO Y UNA OPORTUNIDAD EN EL CAMINO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Mg. NYDIA MARGOTH CAICEDO CUENCA

Colegio Grancolombiano – Bogotá.
Coldigrancolombiano7@redp.edu.co – nimacacu@hotmail.com

ABSTRACT

Evaluation plays a critic role within the new strategy of reorganization in education cycles due to its polysemy and versatility, and because it challenges new curriculum designs, the basis for this new pedagogy to make sense. This document presents the position from which skill, evaluation and skill's evaluation are considered under the cycles' perspective. Each concept has been reconstructed in an educational environment with a skills approach, having as a point of reference current theories of huge acceptance, such as Chomsky's Approach, Gardner's Multiple Intelligences Theory, Constructivism, and specially the Complexity (or Chaos) Theory, a mandatory reference to analyse non linear dynamic systems like the learning process.

Design as a process and the definition of indicators of academic performance are given as a personal share and as a mandatory step to the development of an applicable theory at local, national and, if possible, international levels. Furthermore, the system used as an example has been constructed by the teachers of the Grancolombiano School, under the supervision of this document's author, and the constant support of the school's directive. It is my wish for this work to enrich the debate that surrounds the process of learning evaluation, as it is an alternative for the construction and evaluation of skills at Preschool and Primary education.

EVALUACION POR COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LOS CICLOS: UN RETO Y UNA OPORTUNIDAD EN EL CAMINO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Cambiar el currículo implica que los profesores cambien sus puntos de vista acerca de la educación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje y consecuentemente sobre sus formas de intervenir en ello, es decir, el reto es transformar su Saber-Hacer-Profesional.

Rafael Porlán.

En el escenario de las transformaciones pedagógicas, una de las metas del Plan Sectorial de Educación del Distrito Capital, la evaluación se constituye en uno de los tópicos más controvertidos y que genera debate por el carácter polisémico del concepto, ya que su concreción en la práctica, la información que genera y el impacto que tiene en el quehacer pedagógico está determinado por la forma en que se concibe y en el contexto en que se demarca y porque, a través de los años se ha asumido además como instrumento de poder del docente o como recurso de exclusión. Vemos entonces que, aunque en términos generales presupone una instancia de valoración, dicha valoración puede darse en términos de cuantificación, estimulación, apreciación o categorización, dependiendo del enfoque o la perspectiva curricular desde la cual se realiza este proceso. Ahora bien, si queremos ser coherentes con lo que hacemos debemos definir la perspectiva desde la cual evaluamos y, si además pretendemos hacerlo con un enfoque en competencias la puesta en práctica hace más complejo y problemático el diseño y la ejecución.

Al plantear -en la institución que dirijo- la propuestas de reorganización pedagógica por ciclos fue necesario asumir estos conceptos, en distintos momentos, desde una dimensión que respondiera a la intención de formación planteada desde la misión institucional, ejercicio que no parecía complicado realizar, pero que se fue complejizando cuando quedo claro para docentes y directivos que la intención no era construir un documento, sino lograr apropiación de dichos conceptos y concreción de su vivencia en el aula, para que en cada una de las etapas de aprendizaje, demarcadas por los ciclos, se fuera avanzando en los niveles de construcción de las competencias definidas y que el diagnóstico del estado en este avance, fruto de la evaluación, sirviera a su vez como insumo para repensar o redireccionar la práctica y aun el diseño curricular.

¿Cómo evaluar por competencias, en el marco de una organización por ciclos, garantizando que la vida del aula, lo que el estudiante construye o aprende (y no lo que el maestro enseña) se refleja en la evaluación, posibilite una acertada promoción y le dé sentido a esta nueva reorganización? La escuela, como espacio académico por excelencia debe dar respuesta a este tipo de interrogantes no desde el corazón o la intuición (aunque no hay que abandonarlos), sino de posturas conceptuales validadas, las que deben revisarse, analizarse y poner en contexto. Se requiere entonces asumir una posición crítica y analítica de los términos y el contexto en el que se inscriben, definiendo desde qué posición se asumen éstos, cómo se concibe la evaluación de los aprendizajes y de qué manera puede hacerse un seguimiento al proceso de construcción de competencias, a partir de definiciones claras de las estrategias y criterios para valorar su avance, respetando los ritmos de aprendizaje y los procesos y referentes de desarrollo propios de cada ciclo.

Este documento resume una deconstrucción conceptual para el trabajo pedagógico y en especial la evaluación con enfoque en competencias, en el marco de la reorganización por ciclos, realizada con el colectivo docente del colegio Grancolombiano de Bogotá, bajo la orientación de la autora y con el aporte del equipo directivo y que se concreta en una construcción teórica aplicable en el contexto local, nacional y, aun a nivel internacional. Se espera que contribuya al debate generado en torno a la evaluación de los aprendizajes, ya que ofrece una alternativa para asumir el compromiso de ayudar a construir y evaluar competencias, en el marco de la Educación Preescolar, Básica y Media y, por qué no, a nivel Superior.

1. LOS CONCEPTOS DE COMPETENCIA Y EVALUACION: DOS “PAPAS CALIENTES” QUE NO PUEDEN ELUDIRSE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

Los conceptos de competencia, evaluación, evaluación por competencias, han sido analizados, desconstruidos y planteados por muchos autores; los documentos que los abordan llenan anaqueles de librerías y constituyen un número de más de cinco cifras en las consultas de la web. Los docentes inquietos los adquieren o los descargan e intentan aplicar lo leído en su práctica, algunas veces sin resultados pertinentes. ¿Por qué los he llamado “papas calientes”? Porque en la práctica intentamos asirlos y rápidamente los pasamos a otros, ya que no sabemos cómo tomarlos, sin sentirnos vulnerados y en esa experiencia quedamos sin saber qué sabor tienen, pero nos queda la inquietud, el ansia, el deseo y la necesidad de probar.

1.1. El concepto de COMPETENCIA en el ámbito escolar.

“Formular competencias y precisar indicadores sólo es pensable y realizable pro quienes se mueven en el interior de la cultura del proyecto, es decir, aquellos que se comprometen con la misma desde sí y con los demás. Son las personas que trabajan convencidas de que sólo hacen una propuesta, fundada en conjeturas y suposiciones, la cual ha de ser sometida a contrastación rigurosa”

Gallego B.

El epígrafe de Gallego Badillo es pertinente, por la connotación misma que la palabra “competencia” adquiere en el ámbito educativo. Teorizar sobre competencias, agrega este autor, implica especificar desde cuál teoría de la cognición se asume y conceptualizar de maneras coherente sobre actitudes e inteligencia. Yo agregaría que también sobre metodología y enfoques, ya que el término, de actualidad y pertinencia en el campo educativo, ha sido objeto de distintas interpretaciones, al igual que su manejo en la práctica, sin que haya una claridad sobre la mejor manera de concretar su implementación.

Lo que sí es importante recalcar es que, sea cual fuere esta mirada, debe estar en coherencia con los principios y concepciones teóricas que sustente el diseño curricular en cuanto a propósito de formación, organización de contenidos, modelos y enfoques pedagógicos y tiendo a creer que parte de las dificultades que presentan algunas instituciones oficiales en cuanto a resultado en pruebas Saber y Pisa se relacionan con el choque entre el enfoque de éstas y el quehacer pedagógico, sin que con esto quiera demeritar una u otro, simplemente que no apuntan al mismo horizonte, porque las competencias, enfoque de estas pruebas, no han sido asumidas en su verdadera dimensión en la práctica pedagógica. Así vemos que es bastante común que se refieran a la competencia como un “saber hacer en un contexto” y esta forma simplista de asumirlas se refleja en prácticas que en ningún momento conducen a formar sujetos competentes, resultados que se evidencian en las pruebas externas citadas.

En el contexto de este trabajo para realizar un constructo del término se parte del análisis, interpretación y adecuación de las posiciones de Chomsky, de una línea de Constructivismo y de la Teoría del Caos o de la complejidad y de las Inteligencias Múltiples de Gardner, como referentes indispensables, por el carácter de los procesos de aprendizaje y evaluación. Este trabajo de construcción del concepto se realizó, sin apartar además la mirada del compromiso que la escuela tiene en la formación de ciudadanos propositivos, éticos y con una conciencia planetaria.

Mirada desde Chomsky.

Para conceptualizar sobre competencia – afirma Gallego Badillo -Chomsky recurre a los conceptos de **capacidad, disposición, actuación e interpretación**. Se le cuestiona la alusión a **capacidad**, puesto que esta palabra sugiere potencialidades innatas, lo que haría a la competencia objeto de desarrollo, explicable para la competencia lingüística susceptible de desarrollo y perfeccionamiento, pero cuya acepción es inaplicable para la

mayoría de las competencias. En esta definición de competencia, como disposición para la interpretación y la actuación, subyace una unidad conceptual y metodológica, “se reflexiona, interpreta y actúa dentro y a partir de unas estructuras conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas elaboradas a partir de la actividad representacional del sujeto cognoscente. Sabemos que la representación es una de las formas superiores de la imaginación y de la creatividad y está por encima de las simples imágenes; es más, las imágenes para la actuación sistemática son construcciones que se derivan de las representaciones”¹ Aquí retorno a este autor, quien hace un análisis de los aportes de Chomsky y Gardner a la definición de competencia y quien concluye que ésta **presupone lo conceptual, lo metodológico, lo estético, lo actitudinal y lo axiológico**.

La disposición y la actuación le **confiere a la competencia un carácter actitudinal**, lo aleja de la concepción de simple habilidad o destreza, sugiere una elección personal y una selección de saberes. Ahora bien, aquello que es **objeto de interpretación** no lo es por sí mismo, es un atributo que le confiere el sujeto que interpreta; implica compromiso conceptual, metodológico, actitudinal, axiológico implica también propiciar su construcción en ambientes significativos ya que la **actividad cognitiva**, que se deriva de la interpretación, precisa de escenarios que posibiliten la actuación que una intencionalidad específica requiere. La **actuación**, por su parte, se deriva de representaciones mentales que, transformadas en imágenes hacen factible el actuar, un actuar sistemático que precisa de unos saberes, habilidades y destrezas específicas.

Desde el Constructivismo.

Del constructivismo se retoman los conceptos de ambientes y aprendizajes significativos. Para Ausubel, Novak y Hanesian,² el sujeto desde su estructura cognitiva interpreta transformando los significados y las formas de significar acordadas en su entorno cultural y transforma esta interpretación logrando aprendizaje significativo. La **estructura cognitiva** no se reduce solamente a lo conceptual, también se refiere a lo metodológico, lo estético, actitudinal y axiológico. Aquí, estructura (de *struere*: construir) no es algo rígido, se alude a algo en proceso constante de construcción; en este sentido lo conceptual, lo metodológico, estético, actitudinal y axiológico no está soldado, está interrelacionado y sugiere complejidad. Competencia entonces es diferente a conocimiento, a saber, a información, aunque estos conceptos no se pueden dejar de lado al definirla.

Mirada desde la teoría de la Complejidad.

Dado que el aprendizaje modifica la estructura cognitiva y ésta representa un sistema complejo, la teoría citada - que algunos llaman del Caos - cobra importancia dentro de la reflexión que se haga alrededor del concepto de competencia. Afirma Gallego Badillo³ que la estructura cognitiva no puede asumirse como un sistema mecánico simple ya que en éstos se observan regularidades discernibles y esquemas repetitivos, tal como sucede, por ejemplo, con un reloj libre de fricción; esta estructura, en cambio, es dinámica, no lineal, mucho de lo que será queda abierto a los resultados de su propia dinámica y cualquier comportamiento depende de las condiciones iniciales. Agrega también que la estructura cognitiva es autopoietica, se organiza acorde al régimen de funcionamiento en el que se encuentra y necesita interactuar con el entorno, con miras a ser lo que es en relación con éste, del que es parte integral. Surge aquí entonces un problema dialéctico: El individuo es por sí mismo, porque decide ser, pero no puede ser si no es en relación con los otros, con los cuales interactúa; de nuevo lo conceptual, lo axiológico, lo actitudinal surgen como elementos inherentes al desempeño.

La teoría de sistemas dinámicos no lineales, aplicable al sistema cognitivo, postula que son las interacciones fluctuantes particulares las que dan origen o crean la estructura específica de cada sistema complejo, es decir, determinan su propia organización y es bajo esta consideración que las competencias que el individuo construye, que responden a estructuras a su vez complejas, tienen su sello de individualidad que las hace diferenciables en cada sujeto, pero éste, como ser sociable se explica desde su relación con los demás. Puede concluirse entonces, si se admite la visión del proceso de aprendizaje significativo como un fenómeno que tiene una dinámica no lineal, que en él hay un azar que lo determina, por lo que las predicciones se limitan a una temporalidad casi inmediata. Es decir, no es posible especificar todas las transformaciones conceptuales,

¹ GALLEGU B, Rómulo, Competencias Cognitivas. Un enfoque epistemológico, Pedagógico y Didáctico. Santafé de Bogotá... Cooperativa Editorial Magisterio. 1999. Págs. 12-14.

² AUSUBEL, D., NOVAK, J.D. y HANESIAN, M. Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. 1.983.

³ Op.cit. págs. 31-33

metodológicas y actitudinales que desde su propia dinámica cada estudiante elabora y que constituirán su futuro como persona.

Aporte de Gardner.

Gardner, por su parte, planteó hace algunos años su tesis de las “Inteligencias Múltiples”. Para este autor no existe una única inteligencia, sino un grupo de diferentes tipos de inteligencias que van a variar su presencia en función del individuo y la cultura en la cual se inserta. “según este autor, las inteligencias no son algo que pueda ser visto o contado, son un potencial, presumiblemente neural, que puede ser o no activado dependiendo del valor que se le otorgue en una cultura en particular, las oportunidades disponibles en dicha cultura y las decisiones personales tomadas por los individuos y/o sus familiares, profesores, etc.”⁴

No es la intención de esta ponencia abordar en detalle esta teoría, sin embargo es importante tenerla en cuenta cuando se está conceptualizando sobre competencias, ya que, según este autor, las inteligencias se evidencian en el contexto de tareas, disciplinas y ámbitos específicos, lo que no puede dejarse de lado tampoco en el marco de la evaluación de los aprendizajes. Tal como lo afirma el autor, cada **ámbito**, es decir, cada disciplina, cada ocupación, requiere habilidades específicas y agrega que toda inteligencia es aplicable en una amplia gama de ámbitos culturales; igualmente introduce el concepto de **campo**, asociándolo al contexto que incluye las personas, instituciones, mecanismos de estímulo y todo lo inherente a la emisión de juicios sobre la calidad del desempeño personal, así, en la medida que un campo juzgue competente a un individuo es probable que tenga éxito en él. Estas consideraciones constituyen un aporte a la reflexión derivada de asumir un enfoque en competencias, especialmente si se pretende enseñar, propiciar el aprendizaje y evaluar respetando los distintos talentos, ritmos y resultados de aprendizaje.

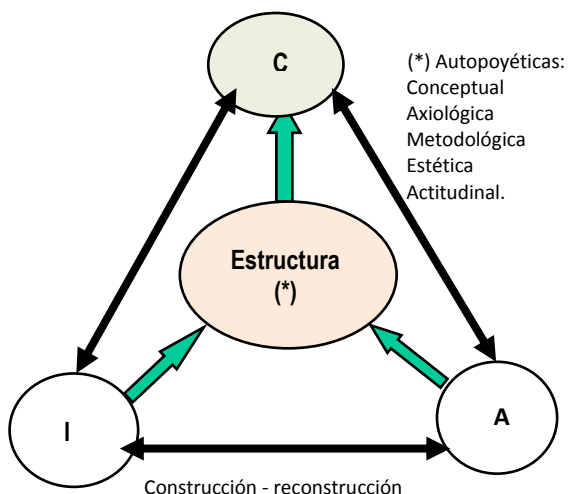


Fig. 1: Relación entre inteligencia, actitud y competencia

Bajo las miradas anteriores, asumiendo el constructivismo desde la Teoría del Caos, **el proceso de aprendizaje es algo que sucede lejos del equilibrio, que está sujeto al azar y a la incertidumbre y que rompe el equilibrio entre la relación del ordenamiento constituido históricamente y el que en la práctica construye cada ser humano**, que es un partícipe activo en este proceso. Los conceptos de inteligencia (I), actitud (A) y competencia (C), se convierten en una trilogía indisoluble, objeto de construcción y reconstrucción y se reflejan en estructuras autopoyéticas (conceptuales, axiológicas, metodológicas, estéticas y actitudinales, tal como se esquematiza en la figura 1

De otra parte, desde la perspectiva de la complejidad, las construcciones individuales que de cada competencia hace un individuo son el resultado de los cambios en su sistema cognitivo que sigue una dinámica no lineal, con sus respectivos puntos de bifurcación y multifurcación propios de la complejidad. Cada etapa se convierte en una posibilidad de bifurcación o multifurcación y es la propiedad de autopoiesis la que origina que cada individuo elabore su propio saber, aunque éste sea el mismo del contexto en el que realizó su construcción. En este sentido **las competencias también pueden ser aprehendidas**. Retomando la opinión de Miguel de Zubiría: “se aprehende a argumentar, se aprehende a derivar, nadie por sabio que fuese nace sabido, menos aun tratándose de elevadas conquistas culturales del hombre....las macrooperaciones intelectuales que juegan papel decisivo en la vida intelectual, en la vida social y en la vida afectiva de todo ser humano, deben ser enseñadas”. (MANTILLA Y ZUBIRÍA: 2001:13).

⁴ Noción de competencia. Citado por García Azcanio Andrés. [en línea]. En <http://www.monografias.com/trabajos24/nocion-competencia/shmtl>. [Consulta o el 3 de junio de 2011]

Después de analizar las posiciones citadas y ajustarlas a los propósitos del diseño curricular, **las competencias se conciben como objeto de construcción y aprendizaje**, implican lo conceptual, metodológico, lo axiológico, lo estético y lo actitudinal, con resultados no ajustados a un modelo de causalidad. Asumiéndola entonces como objeto de construcción y aprendizaje y bajo un “constructo negociado” a partir de los aportes de los autores citados, **se define como un saber desempeñarse productiva y positivamente en un contexto determinado**, haciendo referencia a **la capacidad de tomar decisiones creativas y pertinentes en un ámbito definido y que tengan sentido en un campo específico del entorno en que se desenvuelva el individuo**. La competencia, entonces, se asocia directamente al desempeño, expresado concretamente en la manifestación de los recursos con que cuenta el estudiante para realizar una tarea o actividad. De igual manera, bajo esta perspectiva, las competencias tienen un componente ético inherente a las decisiones de desempeño que el estudiante asuma.

Vista así, **la competencia presupone**: Algún grado de dominio y versatilidad conceptual; un dominio de la sintaxis, explícita o implícita de un sector del conocimiento y el reconocimiento de su funcionalidad; la puesta en acción de esta sintaxis, reflejada en la apropiación de ideas y contenidos básicos de dicho sector: un proceso de selección de alternativas de actuación; la pertinencia de su aplicabilidad en un contexto determinado y, lo más importante, acción, no virtualidad.

Ahora bien, como objeto de construcción sugiere un proceso, de ahí que enseñar o ayudar a construir competencias en el aula implica la definición e identificación precisa de la competencia y las etapas que requiere la concreción de dicho proceso. Se propone entonces la construcción de una competencia en dos etapas y cinco niveles, los que se explican en el cuadro 1.

**Cuadro 1:
COMPETENCIA COMO PROCESO**

ETAPA	DESCRIPCIÓN	NIVEL	DESCRIPCIÓN
ASIMILACIÓN	<i>Subproceso que se inicia con la identificación, reconocimiento y adquisición de saberes, herramientas y/o habilidades y que concluye cuando el individuo da respuesta creativa a situaciones nuevas cuyos contextos exigen además hacer uso de los recursos del entorno.</i>	REPRODUCTIVO	<i>Reconocimiento, repetición o manejo de los contenidos asimilados y/o de las herramientas y habilidades adquiridas.</i>
		PRODUCTIVO	<i>Utilización de los contenidos, herramientas o habilidades en situaciones propuestas.</i>
		CREATIVO	<i>Aplicación y solución de situaciones nuevas en las que se requiere algo más que los saberes, herramientas o habilidades adquiridas.</i>
REFINAMIENTO	<i>En este subproceso el estudiante y en general el sujeto que evidencia la competencia, hace uso de los saberes, herramientas y/o habilidades incorporadas y del entorno para definir alternativas de respuesta, seleccionar la más adecuada de acuerdo con criterios deseables según el contexto y los recursos.</i>	RESOLUTIVO	<i>Uso racional y sistemático de los contenidos, herramientas y/o habilidades adquiridas con recursos del entorno y para dar respuesta a situaciones nuevas.</i>
		PERTINENTE O ASERTIVO	<i>Análisis de posibles alternativas, seleccionando y sustentando la mejor opción para dar respuesta a una situación nueva, de manera creativa y adecuada al contexto y a los recursos.</i>

1.2. La EVALUACIÓN de los aprendizajes.

“Quizá en este sentido conviene no olvidar tampoco, desde la dimensión pedagógica, las implicaciones polivalentes del término: La evaluación hace referencia a un proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, objetivos, materiales, profesores, programas, etc reciben la atención de quién evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de parámetros de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación. Así, pues la evaluación, en términos generales, supone una instancia de valoración...”⁵.



Como lo afirmé en la introducción, evaluar es un término problemático, porque es una noción polivalente, que puede significar tanto estimar, calcular y medir, como valorar y apreciar. Además es polisémico, porque se impone o no en la práctica según las necesidades mismas de la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla.

Si nos referimos a evaluación de los aprendizajes en el ámbito escolar, su definición debe hacerse desde dos dimensiones:

- **Cognitiva:** Como monitoreo del aprendizaje y apropiación de conceptos y el manejo y aplicación pertinente de contenidos, herramientas o habilidades. Aquí se incluye la valoración de la maduración en procesos mentales que permitan al estudiante reconstruir y aplicar de manera pertinente los saberes, desarrollando de manera paulatina el pensamiento hipotético-inferencial.
- **Valorativa y actitudinal:** Como monitoreo y seguimiento a la construcción paulatina de hábitos, actitudes y creencias para su desempeño como ser social, humano, que se reconoce y respeta, que reconoce y respeta a los demás y a su entorno asumiendo una actitud corresponsable como miembro de un grupo.

Igualmente, en el contexto de la evaluación como componente de la Educación en términos de Derechos es ineludible tener en cuenta dos principios:

- **El Humanismo integral:** Bajo esta perspectiva evaluar al estudiante debe conducir a identificar los avances en el desarrollo de todas sus potencialidades, lo que le da a la evaluación el carácter de **integral, cualitativa y continua**.
- **La Democracia y los Derechos Humanos:** Referente obligado en una educación incluyente, como la que se ha concebido en el Distrito Capital. Bajo este principio la **evaluación adquiere un carácter participativo y dialógico**, en el que hay espacio para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, respetando diferencias y ritmos de aprendizaje, lo que conlleva a que se definan y apliquen estrategias de seguimiento y apoyo al mejoramiento de desempeños y/o para dar promoción anticipada a estudiantes con talentos especiales.

Si además evaluamos con enfoque en competencias la evaluación se concebirá como la oportunidad de revisar además la capacidad del estudiante para asumir y resolver problemas, lo que le agrega el carácter de **pertinente**.

Angulo Rasco⁶ afirma que la evaluación es un elemento fundamental dentro del proceso educativo porque permite centrarlo y orientarlo y cita tres perspectivas desde las que puede asumirse: Técnica, hermenéutica y Crítica:

“Orientada hacia la autonomía la perspectiva crítica requiere una evaluación que sea parte del proceso de construcción del currículo. En otras palabras: la acción y la reflexión se encuentran dialécticamente relacionadas puesto que no hay acción sino como consecuencia de la reflexión crítica que requiere, a su vez, ser sometida a un análisis conjunto. La evaluación se realiza entonces con el objeto de decidir la práctica.”⁷

⁵ ¿Qué significa evaluar? [en línea]. En: <http://educacion.idoneos.com/index.php> [Consulta 19 de junio de 2009]

⁶ Angulo Rasco. La evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas al por qué y al cómo. En: AAVV. Volver a pensar la Educación. Vol II de Prácticas y discursos educativos. Paideia Morata Madrid. 1.995

⁷ La Evaluación: Perspectiva didáctica. [en línea] en: <http://educacion.idoneos.com/index.php/118251>. [consulta 6 de junio de 2009]

Si queremos definir la evaluación no como un apéndice de la enseñanza o el aprendizaje, sino como parte integral de estos procesos, se hace necesario recurrir a la perspectiva crítica, porque evaluar bajo esta mirada conduce a la reflexión sobre la selección de contenidos y el sentido de lo que se enseña; permite juzgar e interpretar la información centrándose en conocer lo que los estudiantes han aprendido y el modo en que lo han hecho; propicia una instancia comunicativa y reduce el poder de las evaluaciones como recurso que dificulta la apropiación democrática del conocimiento. Evaluar bajo esta perspectiva favorece a todos los actores y enriquece al vida escolar. La evaluación así concebida conduce al análisis de componentes y variables intervinientes en el proceso, como modelo pedagógico, enfoque, estrategias didácticas, docentes, saberes previos, ambientes y condiciones externas, lo que posibilita juicios de valor que van más allá de la emisión de un concepto relacionado con promoción. Se entiende entonces que evaluar el aprendizaje de los estudiantes debe permitir además la identificación de los factores que entorpecen, limitan o le restan valor a lo que éstos aprehenden y debe reflejarse en mejoras en la enseñanza, en los aprendizajes, en los ambientes, en los procesos de apoyo y aún en el sistema de contenidos.

Podemos entonces definir la **evaluación de los aprendizajes** de los estudiantes como **un proceso integral, cualitativo, continuo, participativo, dialógico y pertinente, mediante el cual se examinan, a la luz de criterios previamente establecidos, los avances de los estudiante en los saberes o competencias definidas como objeto de construcción en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se identifican lo factores que posibilitan o dificultan el logro de las metas de formación.**

2. LA EVALUACIÓN CON ENFOQUE EN COMPETENCIAS, EN EL MARCO DE LOS CICLOS.

Ya en este punto de la reflexión podríamos decir que “la papa, ya está tibia”. Bajo la perspectiva de una organización pedagógica por ciclos con enfoque en competencias y habiendo deconstruido los conceptos de competencia y evaluación, es importante no perder de vista las razones que sustentan este tipo de organización y el escenario en el que se realizó su diseño curricular. Dado que la construcción de la competencia se asume como proceso y los ciclos⁸ tienen una duración de dos o tres años, las competencias definidas en el contexto de este trabajo no alcanzan niveles resolutivos o la etapa de refinamiento en un ciclo, razón por la cual es indispensable tener claro el período estimado de construcción y los niveles esperados en cada uno.

De otra parte, en el marco de los ciclos la definición dada sobre evaluación de los aprendizajes de los estudiantes debe complementarse precisando su funcionalidad en este contexto, la que se resume en:

- Identificar el estado de avance de los estudiantes en la construcción de las competencias definidas para el ciclo.
- Emitir concepto sobre el estado su promoción en cada uno de los ciclos de estudio.
- Definir e implementar estrategias que contribuyan a mejorar el desempeño de los estudiantes que presentan poco avance, con el fin de contribuir a la retención escolar y a la no exclusión por diferencias en ritmos de aprendizaje.
- Mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación y, en general, contribuir a mejorar el ambiente escolar.

2.1. El carácter de la construcción de competencias.

En el ámbito escolar enseñar o posibilitar la construcción de competencias implica asumir esta tarea como proceso, partiendo de las etapas y niveles explicados mediante el cuadro 1. Para dar contenido a dichos niveles se requiere identificar y definir claramente la competencia, tal como se muestra en el ejemplo 1.⁹



⁸ Ciclo 1: Grados 0, 1 y 2. Ciclo 2: 3 y 4. Ciclo 3: 5, 6 y 7. Ciclo 4: 8 y 9 y Ciclo 5: 10 y 11

⁹ Ejemplo tomado del sistema de competencias del colegio Grancolombiano, construcción colectiva docentes y directivos docentes-2010

Ejemplo 1:

Identificación: Competencia Resolutiva.

Definición: Es la capacidad y habilidad del estudiante Grancolombiano para abordar y resolver de la mejor manera situaciones problemáticas que se le presenten en su entorno familiar, escolar o social, haciendo uso de herramientas tecnológicas y del lenguaje y diseñando la solución mediante uso del pensamiento algorítmico.

Áreas de soporte conceptual: Ciencias Naturales, Matemática y Tecnología e Informática.

Una vez definida, se procede a identificar en cada una de las etapas los desempeños que evidenciarían el avance en la construcción de la competencia, partiendo del hecho de que toda competencia se apoya en saberes, herramientas, habilidades y actitudes asimiladas de manera paulatina durante su proceso de construcción. Para la competencia del ejemplo 1 se muestra, en el cuadro 2¹⁰, los desempeños esperados:

Cuadro 2:
DESEMPEÑOS ESPERADOS EN LA COMPETENCIA RESOLUTIVA

ETAPA	NIVEL	CICLO	DESEMPEÑOS ESPERADOS(*)
ASIMILACIÓN	REPROD.	2	1. Reconoce Un concepto, un proceso, una situación o fenómeno y lo describe en sus propios términos.
		3	2. Expresa conceptos y reconoce herramientas, algoritmos o procesos para solucionar determinados problemas que se presentan en el entorno escolar.
		4	
	PRODUCT	2	3. Establece relaciones entre datos e información relacionada con una situación problemática planteada.
		3	4. Compara diferentes situaciones y el manejo de y el manejo dado las mismas, bajo un referente común.
	CREATIVO	4	5. Construye explicaciones y elabora algunas predicciones sobre los resultados a partir de relaciones simples y utilizando algoritmos formales sencillos.
		5	
REFINAMIENTO	RESOLUT	2	7. Analiza situaciones problemáticas acudiendo a un análisis multicausal, estableciendo relaciones válidas entre las variables que intervienen en la situación.
		3	
		4	
	ASERTIVO O PERTIN.	5	8. Explica y soluciona problemas de carácter técnico, tecnológico o científico utilizando un lenguaje preciso y con cierto rigor, de acuerdo a su nivel.
		5	9. Propone e implementa soluciones apoyadas en conceptos técnicos, tecnológicos o científicos y las justifica desde la experimentación, las evidencias y/o el razonamiento lógico.
		4	10. Diseña e implementa estrategias de solución desde una secuencia algorítmica, teniendo en cuenta necesidades, especificaciones y restricciones propias de la situación problemática objeto.
		5	
		4	11. Resuelve de manera pertinente nuevos problemas que se le presentan en el entorno haciendo uso del pensamiento algorítmico y el sentido crítico, valiéndose de herramientas simbólicas, tecnológicas y del lenguaje
		5	

(*) Cada ciclo se diferencia en los indicadores de desempeño.

2.2. Indicadores de desempeño.

Aunque plantear y definir desempeños e indicadores en procesos sociales difiere de hacerlo en organizaciones y empresas con productos fijos esperados, en los que no interviene de manera significativa la individualidad, ni el resultado está permeado por condiciones externas e iniciales, más aquellas que surgen de manera inesperada en el desarrollo del proceso, podríamos ubicar los desempeños académicos de los estudiantes y sus correspondientes indicadores, en la tipología de **indicadores de resultados** y, si se asume la evaluación desde una perspectiva crítica, serían también **indicadores de proceso**. Sea cual fuere su clasificación, **un indicador académico mide el aprendizaje** y eso hacen también los indicadores de logro, usados hasta hace muy poco. Sin embargo, asumiendo un enfoque en competencias, éstos deben medir no sólo si se aprehendieron los conceptos, especialmente deben buscar identificar si se está avanzando en la construcción de la respectiva competencia.

¹⁰ ídem

En la formación Preescolar, Básica y Media, las competencias, por su misma definición, no son susceptibles de asimilación y refinamiento en pocos años y algunas abarcan los cinco ciclos de formación. No estoy afirmando que los niños de los primeros ciclos no estén en condiciones de dar respuestas que los ubiquen en los niveles creativo o resolutivo, igualmente en el ciclo cinco habrá momentos en que las evidencias de los estudiantes los ubiquen en el nivel productivo, puesto que a través de los ciclos se incluyen nuevos saberes. No se debe, sin embargo, establecer para los estudiantes de los últimos ciclos sólo indicadores del nivel reproductivo o productivo, porque se estaría dejando de lado un factor importante dentro de la concepción de competencia, cual es el refinamiento, es decir, el aprender no sólo a dar respuesta a una demanda específica, ya que **lo que realmente nos hace competentes es la eficacia y pertinencia de nuestras acciones**.

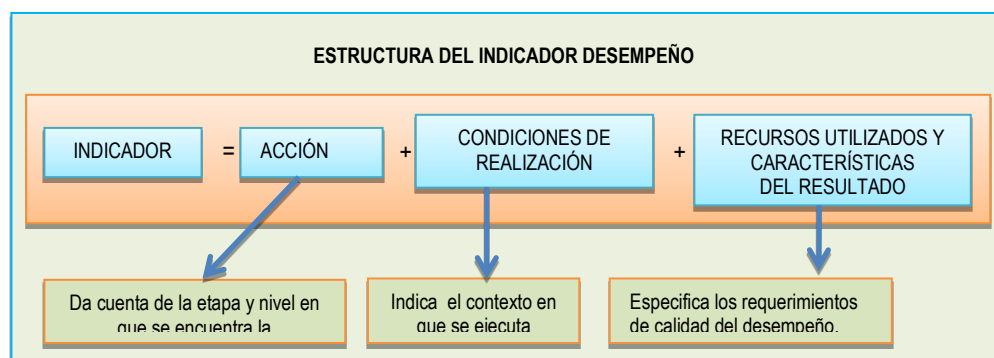
Al definir la competencia bajo el referente de la Teoría de la Complejidad y teniendo en cuenta que la estructura cognitiva se modifica con el aprendizaje, siendo esta estructura un sistema dinámico, no lineal, se concluye que cada etapa de la competencia y aún cada ciclo puede asumirse como un punto de bifurcación y multifurcación y, mediante la propiedad de autopoiesis, el uso dado al saber, los recursos y los medios pueden variar de un estudiante a otro. Cabe entonces hacer claridad sobre las acciones y condiciones que evidencian la competencia en el proceso educativo, bajo los referentes de formación que la institución haya definido, entrando aquí entonces los conceptos de desempeño e indicadores de desempeño, que son los que muestran el carácter no virtual de la competencia.

En este orden de ideas, los desempeños y, específicamente los indicadores, forman una cadena secuencial, donde el uno es requisito y condición para el siguiente, pero no podemos garantizar la uniformidad de los resultados, aunque sí debemos precisar unos mínimos o unas condiciones básicas de desempeño. De otra parte, cada definición de un indicador debe apuntar a reflejar un estado de la construcción paulatina de la competencia que está midiendo y cómo concibe el maestro el óptimo desempeño. Es bajo esta perspectiva que los indicadores de desempeño que se definen para los estudiantes y que he dicho que se clasifican como de resultados, se convierten en indicadores de proceso, porque permiten evaluar además el enfoque que el docente imprime a su práctica pedagógica.

¿Qué consideraciones deben tenerse en cuenta al construir el indicador de desempeño? .

1. No perder de vista la definición de la competencia- porque ésta marca la ruta de construcción- , los recursos disponibles para hacer efectiva dicha construcción y las estrategias de verificación. Tampoco puede dejarse de lado el nivel evaluado, que está indicado por la acción (verbo) definida en el desempeño (o indicador de desempeño).
2. Incluir las condiciones y/o requisitos de dicho desempeño, que son como los requerimientos de calidad y que varían de acuerdo a la etapa y nivel. Si no incluimos esta condición dentro de la definición del indicador, nos estamos quedando en un indicador de logro.

Podría decir entonces que, el desempeño (o el indicador, si es de segundo nivel), tiene la estructura general que se muestra en el esquema 2:



Esquema 1: Estructura de un indicador de desempeño

De acuerdo con esta estructura cada acción definida ubica el desempeño en una etapa y nivel, así, por ejemplo: “Soluciona de manera efectiva las diferencias que se presentan aplicando la estrategia más adecuada para la solución del conflicto, de tal manera que va generando confianza y colaboración entre los integrantes del equipo”, puede ser un indicador de desempeño para la competencia laboral de Liderazgo propositivo y podría, por el alcance de la acción, ubicarse en la etapa de refinamiento de dicha competencia.

Dado que la acción definida en el indicador da cuenta de la etapa y nivel de construcción de la competencia, es importante escoger la acción adecuada al definir la evaluación del desempeño. Así, por ejemplo:

<i>Si incluye expresiones como:</i>	<i>Se refiere al nivel:</i>
<i>Responde interrogantes, reconoce, identifica como, nombra, diferencia</i>	<i>Reproductivo</i>
<i>Emplea, utiliza, construye a partir de, aplica principios a..., utiliza...para...</i>	<i>Productivo</i>
<i>Construye nuevos...a partir, representa mediante...,</i>	<i>Creativo</i>
<i>Selecciona.. y utiliza para..., Soluciona de forma creativa, Mejora..., propone nuevas formas de...</i>	<i>Resolutivo</i>
<i>Construye nuevas y mejores..., Resuelve decidiendo con base en...,</i>	<i>Pertinente</i>

Un ejemplo de algunos indicadores de desempeño, para la misma competencia del cuadro 2, se muestra en el cuadro 3. Cabe anotar que por el carácter complejo de la construcción o aprendizaje, por la misma individualidad de los estudiantes, se definen unos indicadores que corresponden a unos básicos o aproximaciones al desempeño real de quien evidencia la competencia.

Cuadro 3.
INDICADORES DE DESEMPEÑO PARA LA COMPETENCIA RESOLUTIVA¹¹

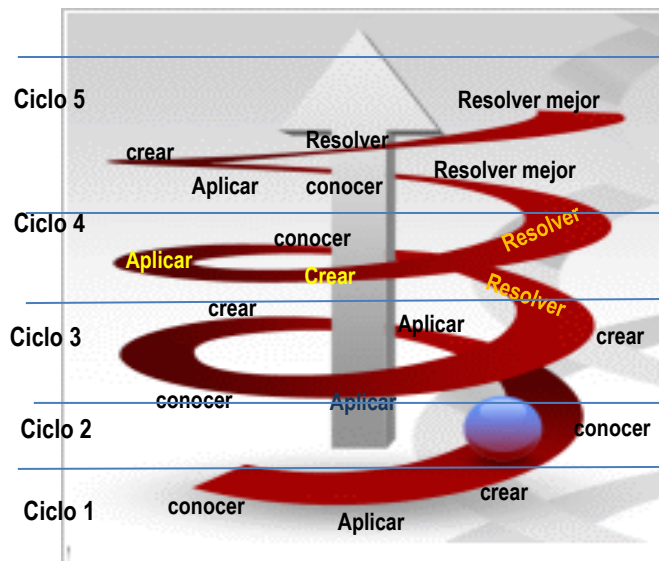
Física- Primer período académico.

CICLO	ETAPA	NIVEL	INDICADOR DE DESEMPEÑO.
4	ASIMILACIÓN	REPRODUCTIVO	<i>Explica la ocurrencia de situaciones particulares, en las que intervienen algunos fenómenos físicos, estableciendo relaciones entre el fenómeno observado y las teorías que lo sustentan.</i>
	ASIMILACIÓN	PRODUCTIVO	<i>Emplea de manera eficaz los conceptos sobre M.U.A. como herramienta para solucionar problemas de caída libre planteados en clase.</i>
5	REFINAMIENTO	RESOLUTIVO	<i>Soluciona problemas cotidianos o planteados en clase que involucran sistemas eléctricos, partiendo de predicciones construidas utilizando algoritmos formales propios de la disciplina y valiéndose de recursos disponibles en su entorno.</i>

Puesto que la competencia implica un saber (de asimilación paulatina) puesto escena para dar respuesta a una situación específica, valiéndose de los recursos – personales y del entorno- de que dispone, el avance en los niveles de construcción no responde a una estructura lineal, se asocia con una espiral ascendente en la que los niveles se van asumiendo con distintos grados de complejidad a través de los ciclos, tal como se muestra en el esquema 1.

Este esquema se explica recordando que la competencia implica saber y querer hacer de manera creativa y pertinente en un contexto específico. Es importante, por tanto, no sólo el Saber, es decir, el reconocer, comprender o reconstruir contenidos y estar en condiciones de identificarlos o repetirlos, si se los preguntan; es indispensable el reconocimiento de la funcionalidad de esos contenidos, unido a un desarrollo de habilidades que le permitan al estudiante discernir sobre la mejor manera de utilizarlos, tener disposición para hacerlo y, al enfrentarse a una situación, evaluar las mejores condiciones para resolverla, utilizando los recursos de que dispone y midiendo el impacto de la solución escogida (capacidad, disposición, actuación, según Chomsky).

¹¹ Definidos por el equipo de eje de formación Científico-técnico del colegio Grancolombiano-Bogotá-2011



Esquema 1:
Acciones que evidencian avance en los niveles de competencia a través de los ciclos.
(Espiral tomada de Google, adaptada al concepto)

En este contexto y dentro de un proceso de formación en competencias siempre habrá nuevos saberes que **conocer** (nivel reproductivo); manejar y **aplicar** conforme a su funcionalidad (nivel productivo), saber utilizarlos de manera particular (**crear**), **resolver** de manera sistemática y racional con los recursos de que disponga (nivel resolutivo) y estar en condiciones de evaluar y sustentar alternativas y decisiones que le permitan **resolver mejor** un problema y que la solución escogida genere el mejor impacto (nivel pertinente), todo esto en grados ascendentes de complejidad a través de los cinco ciclos. El esquema en espiral busca mostrar ese crecimiento paulatino de saberes, actitudes y procedimientos y su forma de aplicación evidenciada mediante **desempeños**.

3. PARA CONCLUIR:

“Dejar a otros el pensamiento y la responsabilidad sobre el futuro y enfrascarnos en el trabajo cotidiano sin adoptar una posición reflexiva, nos convierte en espectadores pasivos del cambio, que es inevitable.”

Nydia Caicedo

Es cierto que no es fácil cambiar esquemas y prácticas con las que nos sentimos cómodos y que a veces lo urgente del trabajo limita las posibilidades de reflexión pedagógica; igualmente es cierto que abandonar la comodidad de un estilo de trabajo no es una decisión que se tome fácilmente y, en nuestro medio, a veces no encontramos quién o qué nos estimule a hacerlo; de otra parte, sé que también es difícil para un buen número de docentes pasar del sistema de indicadores de logro a un sistema con enfoque en competencias, que exige un trabajo reflexionado y coordinado entre los ciclos para elaborar los indicadores de desempeño, con el agravante que nuestra formación como maestros no incluyó estas temáticas, sin embargo, una competencia que es indispensable en cualquier profesional y que hemos tipificado como competencia laboral, es la **capacidad de auto-aprendizaje** y es el deber del maestro ocuparse en llenar esos vacíos que hay en su formación, si quiere marchar al ritmo de las exigencias actuales, con su acelerado proceso de cambios en todos los órdenes.

De otra parte las bondades de la reorganización por ciclos son innegables, pero exigen un rediseño que permita potenciar esas diferencias en los procesos de crecimiento y de maduración propias de cada ciclo, que además respete dichas diferencias y posibilite que los estudiantes construyan esa impronta que marca el ciclo. En este proceso la evaluación de los aprendizajes, no como un apéndice o una tarea, debe asumirse con el mismo rigor y responsabilidad dedicada al diseño y a la vivencia de la enseñanza en el aula.

El maestro no es un profesional más en un mundo donde la productividad marca el camino del éxito. Aunque suene trillado, es el maestro quien contribuye con su acción a marcar el futuro de la sociedad y bajo esa perspectiva, tiene un compromiso permanente de reflexión sobre su práctica, su mirada siempre debe estar, no en el hoy, ni en el aquí, sino en el horizonte; debe ser el “compañero de travesía” de sus estudiantes, pero un compañero con el que no sólo se camina, sino de quien se aprende y con quien se construyen lazos que les marcan su futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO RASCO. La evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas al por qué y al cómo. En: AAVV. Volver a pensar la Educación. Vol II de Prácticas y discursos educativos. PaideiaMorata Madrid. 1.995
- AUSUBEL, D.; Novak, J.D.; y HANESIAN, H. Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. México: Editorial Trillas. 1.983
- BRIGGS, J. y PEAT, F.D. Espejo y Reflejo: Del caos al orden. Guía ilustrada de la Teoría del caos y la ciencia de la totalidad. Editorial Gedisa. Barcelona. Segunda edición. 1.994.
- CHOMSKY, N. (1.985). Reflexiones sobre el lenguaje. Barcelona, Planeta.
- GALLEGO B, Rómulo. Competencias Cognitivas. Un enfoque epistemológico, Pedagógico y Didáctico. Santafé de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. 1999.
- _____. Aprendibilidad-enseñabilidad-educabilidad: Una discusión. Santafé de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 1.999
- LÓPEZ DELACALLE, Silvia. Teoría del Caos. Hacia el conocimiento de la realidad. Instituto de Astrofísica de Canarias. 2000
- MANTILLA, M.; DE ZUBIRÍA, M.; CEID “ Las pruebas de Estado y la Evaluación por competencias”. En: Educación y Cultura. No. 56, 7-20, Bogotá: CEID_FECODE. 2001.
- TORRADO, M.C. (1.999), “De la Evaluación de actitudes a la evaluación de Competencias”. Serie Investigación y Evaluación Educativa. No. 8 Santafé de Bogotá. D.C.SNP-ICFES
- Además:
- La Evaluación: Perspectiva Didáctica. [en línea] En: <http://educacion.idoneos.com/index.php/118251>. [consulta 6 de junio de 2009]
- ¿Qué significa evaluar? [en línea]. En: <http://educacion.idoneos.com/index.php> [Consulta 19 de junio de 2009]
- GARCÍA A., Andrés. Noción de competencia. [en línea]. En: <http://www.monografias.com/trabajos24/nocion-competencia/shtml>. [Consulta 03 de junio de 2011]
- COLEGIO GRANCOLOMBIANO. Proyecto Educativo: "Hacia una Comunidad Incluyente, productiva y Respetuosa de los Derechos Humanos.- Sistema de Evaluación de los Aprendizajes- 2009

DATOS SOBRE LA AUTORA:

Nydia Margoth Caicedo Cuenca – nimacacu@hotmail.com



*Educadora de profesión, oriunda del Valle del Cauca, Colombia. Además de tener título como **Licenciada en Educación, Matemáticas-Física**, es **Máster en Ingeniería Industrial y de Sistemas** de la Universidad del Valle, en Cali, Colombia y, **Máster en Diseño, Gestión y Dirección de Proyectos** mediante convenio FUNIBER-Universidad de León, en España.*

Ha ejercido cargos en la Docencia a nivel Básico, Medio y Universitario. Ha ejercido además cargos directivos, como Coordinadora Académica en una Institución de Educación Básica y Media y, a nivel universitario, en Ingenierías.

Ha cursado Diplomados en Gerencia Educativa (ICESI-Cali), Calidad Educativa (USACA-Cali), y Liderazgo Pedagógico (U. distrital-Bogotá); coordinó un Equipo para Acreditación de Calidad a nivel Universitario, en la Facultad de Ingeniería de Sistemas- USABU, en Cali. Se desempeña como rectora del Colegio Grancolombiano, Institución Educativa oficial en el Distrito Capital, Bogotá.