

Evaluación de logros de aprendizaje de competencias

Gustavo Hawes B.¹

Evaluación y enseñanza

La evaluación de los logros de aprendizaje depende en gran medida de la forma en que éstos se entienden. Si el foco formativo ha sido puesto sobre la adquisición de unidades de información o la aprehensión de estructuras y procesos a nivel intelectual, la evaluación se hará sobre desempeños basados en la recuperación de información o bien mediante la producción de respuestas que den cuenta del campo disciplinar pero no necesariamente de la efectiva apropiación de la misma. Otra mirada estima la calidad de los desempeños a partir de la evidencia proporcionada por las actuaciones de los sujetos más que por la exhibición de sus repertorios de recursos (Le Boterf 2000; Le Boterf 2003; Le Boterf 2004; Hawes 2006). Esta segunda aproximación corresponde al enfoque basado en competencias.

Algunos de los principios que sustentan la evaluación de competencias se basan en la idea que la evaluación es cofigurativa con la enseñanza y el itinerario curricular previsto para el estudiante. Ello implica que la evaluación debe ser concebida al interior del plan formativo, no es paralela a la enseñanza sino que se articula de íntima forma con ésta, tiene roles que exceden la mera constatación de la existencia de ciertos repertorios en los sujetos y debe expresar un carácter de continuidad más que una serie de instancias disjuntas e inconexas que son promediadas: en su conjunto demanda un dispositivo evaluativo que de cuenta de la complejidad de los aprendizajes (Hawes 2006; 2007).

Evaluación de competencias

La evaluación de las competencias demanda, entonces, poner en juego una instrumentación compleja y articulada, que se centre en las actuaciones efectivas de los sujetos (en cuanto individuos y colectivos) sobre la resolución de problemas propios de la profesión (Hawes 2005), dando cuenta de la complejidad de los desempeños actuales a la vez que haciendo un juicio predictivo sobre sus actuaciones futuras (Hawes 2007).

En el campo de la educación técnico-profesional, los desempeños de los estudiantes tienen que ver con las profesiones hacia las cuales se orientan. Evaluar desempeños efectivos demandará una enseñanza ad hoc, ya sea en el contacto directo con las acciones técnicas y profesionales, o por la aproximación vía simuladores u otros dispositivos tecnológicos de alto nivel. Enseñar y evaluar se componen entonces en un proceso unitario aunque distinto, siendo la evaluación un dispositivo de intervención más que de sólo

¹ Profesor. Departamento de Pregrado, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile. Académico del Departamento de Educación en Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Correo electrónico: ghawes@uchile.cl; gustavohawes@gmail.com. Teléfono: (56) 92188594.

Deseo expresar mi gratitud por la revisión acuciosa de este trabajo y las sugerencias al texto de parte de mi colega Profesora Leonor Rodríguez V.

constatación. De acuerdo a Alonso et al. (1996) de aquí se siguen tres funciones principales, a saber, la incidencia en la promoción de los aprendizajes, la contribución al mejoramiento de la enseñanza, y el impacto sobre la gestión curricular. A éstas habría que agregar una cuarta, la construcción de una base de saber sistemático y sistematizado que contribuya al desarrollo de la pedagogía como un saber científico.

En el marco de la educación chilena se ha utilizado en las últimas décadas el concepto de “objetivo” como organizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje (PEA). Una aproximación desde el modelo de competencias pone en cuestión el concepto de objetivo y la práctica asociada, por cuanto amplifica el propósito formativo, no sólo orientándose a saberes, tareas o acciones específicas, delimitadas a priori, sino que ampliando el panorama hacia la complejidad de las actuaciones profesionales (incluyendo saberes, tareas y acciones) en marcos de relativa incertidumbre, donde el estudiante debe poner en juego, seleccionando, direccionando e intencionando, sus repertorios personales así como recursos del contexto o de redes, para enfrentar problemas que pueden ser identificados como miembros de “familias problemáticas” frente las cuales el sujeto puede desplegar y poner en acción esquemas operacionales complejos aprendidos y significados en la experiencia previa (Perrenoud 1995; 1995).

Evaluación auténtica

Consiguientemente, una evaluación que busque rescatar información útil acerca del aprendizaje del estudiante como un hecho integral e integrado, debe disponer de un conjunto de estrategias que permitan construir los dispositivos para ello, según las diferentes circunstancias y propósitos formativos involucrados. Especialmente debe destacarse el concepto de la “evaluación auténtica” que según Ahumada (2005) es una instancia

“destinada a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes, de aquí entonces surge la función o propósito principal de una evaluación alternativa en el sentido de ser un medio que intenta aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. ... la evaluación como un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje” (p. 13).

Algunos de los puntos que enfatiza Ahumada en la distinción entre la evaluación “tradicional” ET, y la evaluación auténtica, EA, señalan que mientras la ET tiene como función principal certificar o calificar los aprendizajes, la EA busca mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Similarmente, mientras la ET utiliza procedimientos centrados en pruebas orales y escritas y pautas de observación rígidas, la EA utiliza múltiples procedimientos y técnicas. Asimismo, en cuanto al aprendizaje situado, la ET por lo general no conoce o no considera el contexto en que se desarrollan los procesos de aprendizaje; en cambio, la EA considera de manera particular los contextos donde ocurren los aprendizajes puesto que allí es donde adquieren significado (Mayores especificaciones en Ahumada, 2005, Figura 2, pp. 14).

Una de las características notables de la EA es la conexión necesaria que establece entre las situaciones evaluación en contextos significativos, donde se producen las conexiones y articulaciones entre las ideas enseñadas en el contexto escolar y las experiencias de la “vida real” (Lund 1997). Esta misma autora señala que son características de la EA las siguientes: (1) La EA demanda presentar tareas valiosas y/o significativas diseñadas para ser representativas del desempeño en el área respectiva; (2) la EA enfatiza pensamiento de alto nivel y aprendizaje más complejo; (3) los criterios en la EA se articulan de antemano de manera que los estudiantes saben cómo serán evaluados; (4) las evaluaciones están articuladas con el currículum al punto que no se distinguen de la instrucción; (5) la EA cambia el rol del profesor de adversario a aliado; (6) se espera que los estudiantes presenten su trabajo públicamente, haciéndoles saber que éste es significativo e importante; y (7) la evaluación debe incluir el examen del proceso así como de los productos de aprendizaje.

Tipos de evaluación auténtica

En este plano pueden distinguirse algunos recursos tales como:

Ensayos escritos. Permiten evidenciar el uso de hechos en contexto y su presentación de manera significativa. Se requieren competencias analíticas, de síntesis y pensamiento crítico para organizar el material de forma coherente.

Presentaciones orales. Dan oportunidad de evidenciar competencia y conocimiento, exigiendo síntesis de conocimiento, obtener conclusiones o tomar decisiones y, luego, justificar las opciones asumidas. A diferencia de la clásica “interrogación oral” en la que el estudiante responde (reactivamente) de manera puntual a las preguntas puntuales del examinador, la naturaleza de la “presentación” otorga al estudiante la libertad y la responsabilidad de organizar su propuesta conceptual de manera relativamente autónoma.

Portafolios. Son colecciones de trabajos y otros productos que el estudiante reúne en el tiempo. Su rango de variación es amplio, pero sus principales roles son (a) documentar el trabajo realizado, (b) permitir visualizar la “narrativa” del proceso de construcción de saberes por el estudiante; (c) inferir acerca de las estructuras metacognitivas del estudiante.

Realizaciones o exhibiciones. Las realizaciones o exhibiciones son demostraciones comprensivas de la competencia de un estudiante; implican la realización completa de la competencia. En términos generales, son la estrategia más clara y clave en la evaluación de competencias, puesto que se espera que el estudiante sepa actuar de manera pertinente en un contexto profesional dado, y que seleccione y movilice los recursos personales, de contexto y redes, en orden a resolver un problema que se considera propio de la profesión que estudia, pudiendo a la vez dar cuenta de las razones por las que toma las decisiones y hacerse cargo de los resultados de las mismas.

Mapas conceptuales y redes semánticas. No siendo sinónimos, los mapas conceptuales y las redes semánticas se presentan en conjunto, puesto que para el caso comparten un rasgo notable, a saber, la estructura no lineal del texto –mapa- que, a diferencia del texto escrito ordinario, es capaz de representar el discurso en una dimensionalidad más rica, más sugerente, en que el observador puede saltar de un punto a otro sin necesidad de hacer las transiciones habituales de un libro de texto u otro formato narrativo (como una película). Desde el punto de vista evaluativo, los mapas y las redes semánticas permiten al evaluador visualizar los grados de complejidad y articulación que han logrado las representaciones de los estudiantes, y, por tanto, una aproximación más cercana a una hipótesis acerca del nivel de desarrollo cognitivo de los sujetos.

Si bien las anteriores son algunas expresiones instrumentales que pueden utilizarse en la EA, en el hecho, cualquier instrumento será apropiado en la medida en que, al menos, (a) sea consistente con la concepción de la EA, y (b) pueda articularse en un dispositivo complejo, de manera tal que permita elicitarse el pensamiento o las estructuras operatorias intelectuales del estudiante y la forma en que éstas se articulan con sus propios desempeños y con los propósitos de aprendizaje (Kitchen & Wilson 2004).

Dificultades con la Evaluación Auténtica.

Las principales críticas a la evaluación auténtica (EA) no vienen tanto por su manera de concebir la evaluación ni los impactos que ésta tiene sobre los estudiantes, sino por la amenaza que sufren algunos conceptos clave del léxico y la lógica evaluativas, particularmente los de objetividad, validez y confiabilidad. Es preciso notar que estos criterios son propios de la tradición evaluativa de orientación psicométrica y del “testing”; en el caso chileno, pruebas como las del SIMCE tienen elevados índices sobre ellos, lo que fortalece la confianza de quienes toman decisiones (Alonso Sanchez, Gil-Perez et al. 1996). Sin embargo, a

diferencia del movimiento de testeo, orientado a grandes poblaciones y sobre la base de criterios de homogeneidad y convergencia, la EA propone otras garantías.

En términos muy sucintos, la evaluación tradicional en la tradición psicométrica y del testing se preocupa fundamentalmente de la comparabilidad de los rendimientos de los estudiantes entre sí, con el propósito de determinar quiénes tienen comportamientos de prueba que son iguales o superiores a un determinado porcentaje de sus pares, y cuántos se encuentran en un tramo determinado. Normalmente, el propósito de estos exámenes es la selección (como en el caso de las Pruebas de Selección Universitaria, PSU) o bien la jerarquización sobre un continuum común que permite determinar niveles incrementales de logro (como las pruebas del SIMCE). Las pruebas de este tipo son estandarizadas y aplicadas a grandes masas de estudiantes.

A diferencia de la tradicional, la EA no busca como propósito principal comparar a los estudiantes entre sí para determinar quiénes tienen mejores rendimientos en comparación con otros; por el contrario, busca comparar los rendimientos sobre un criterio externo y previamente determinado, donde lo que importa es constatar (a) si un estudiante pasa los estándares prefijados, y (b) si uno no lo hace, por qué y cuáles serían las medidas más apropiadas para ayudarlo a lograrlo. La determinación de los estándares y la especificación de las rúbricas de los mismos (Hawes 2004) se convierten en una garantía para estudiantes, profesores, padres y comunidad, puesto que las posibilidades de error de los evaluadores también caen bajo la capacidad auto-correctiva del proceso (Guba & Lincoln 1989).

Las propias Guba y Lincoln (2001) proponen los llamados criterios paralelos o de honestidad, frente a los criterios psicométricos de la tradición del testing. Los denominan paralelos puesto que los entienden asociables a los criterios de validez interna y externa, confiabilidad y objetividad. Éstos son los de:

Credibilidad, de alguna manera paralela a la validez interna, se establece por la estadía prolongada en el sitio, observación persistente, instrucción por un par (una especie de crítico externo), análisis negativo del caso (proceso de retrabajar las hipótesis postuladas), subjetividad progresiva (chequeo continuo de las construcciones en desarrollo comparando con los registros de construcciones esperadas antes de la recogida de datos) y chequeo de los miembros, testeo continuo de las hipótesis, datos, categorías preliminares e interpretaciones con los miembros de las audiencias de involucrados.

Transferibilidad: de alguna forma paralela a la validez externa, establecida no por el evaluador sino por los receptores de los informes de evaluación que realizan juicios personales acerca del grado en que los hallazgos son suficientemente similares a sus propias situaciones (juzgadas desde la descripción) como para garantizar el testeo de viabilidad de la aplicación local (testeo de la localización antes que la más usual generalización).

Seriedad, similar a la confiabilidad estándar, establecida a través del uso de auditorías de seriedad con apoyo de un auditor externo, que examina el registro de la indagación en la misma forma que el auditor fiscal examina los registros fiscales, para determinar qué decisiones metodológicas se han hecho y comprender las razones que las sustentan.

Confirmabilidad: similar a la objetividad, determina el grado en que las construcciones, afirmaciones, hechos y datos pueden ser rastreados hasta sus fuentes, inspección hecha por un auditor externo (puede ser el mismo u otros diferente de la auditoría de seriedad). Se examinan y confirman como apropiados los “productos brutos” y los “procesos utilizados para sintetizarlos”.

Sin embargo, las autoras van más allá y proponen los “criterios de autenticidad” de la evaluación, los que se basan directamente sobre los supuestos del constructivismo y responden a los aspectos hermenéutico/dialécticos de dicho paradigma. Estos criterios son (definiciones completas pueden hallarse en *Fourth Generation Evaluation*, pp. 245-250):

Honestidad, determinada por una evaluación del grado en que se han accedido, expuestas y considerado todas las construcciones en competencia en el informe de evaluación, es decir, en la construcción negociada emergente.

Autenticidad ontológica, determinada por la evaluación del grado en que las construcciones individuales (incluyendo al evaluador) son ahora más informadas y sofisticadas.

Autenticidad educativa, determinada por una evaluación del grado en que los individuos (incluido el evaluador) comprenden ahora mejor (aunque no necesariamente las toleren) las construcciones de los demás.

Autenticidad catalítica, determinada por la evaluación del grado en que la acción (clarificar el foco de trabajo, buscar eliminar o mejorar los problemas, afinar los valores) es estimulada y facilitada por la evaluación.

Autenticidad táctica, determinada por la evaluación del grado en que los individuos han sido empoderados para emprender la acción que implica o propone la evaluación.

Una evaluación auténtica que busca evidencias o realizaciones para fundar juicios acerca del grado en que los estudiantes se han habilitado en las competencias propias de la propuesta formativa que les compete, que se ha convertido para ellos en una fuente de crecimiento más que de sanción y temor, tiene mejores posibilidades de convertirse en una herramienta clave para el empoderamiento (Lengeling 1997) de los estudiantes tanto en el orden del saber como en los otros aspectos de su vida y desarrollo personales.

Referencias.

- Ahumada, P. (2005). "La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes." *Perspectiva Educacional* (45): 11-24.
- Alonso Sanchez, M., D. Gil-Perez, et al. (1996). "Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias." *Investigación en la Escuela* **30**: 15-26.
- Belmonte, M. (1997) *Mapas conceptuales y uves heurísticas de Gowin. Técnicas para todas las áreas de enseñanzas medias* Bilbao: Mensajero
- Buz, T. & Buz, B. (1996) *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Ediciones Urano
- Guba, E. G. & Y. S. Lincoln (1989). Evaluación de cuarta generación, Sage Pubs. .
- Guba, E. G. & Y. S. Lincoln (2001). Guidelines and checklist for constructivist (a.k.a. fourth generation) evaluation, Evaluation Checklists Project. En <http://www.umich.edu/evalctr/checklists>.
- Hawes, G. (2004). "Evaluación: Estándares y Rúbricas." En <http://www.freewebs.com/gustavohawes>.
- Hawes, G. (2005). Evaluación de Competencias en la Educación Superior. Talca (Chile), IIDE: Universidad de Talca: 48. En <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2004Evaluacioncompetencias.pdf>
- Hawes, G. (2006). Evaluación de Competencias y Epistemología de la Complejidad. Talca, Universidad de Talca. En <http://www.gustavohawes.com>
- Hawes, G. (2007). Construcción de un Dispositivo Evaluativo. IIDE, Universidad de Talca. En <http://www.gustavohawes.com>
- Kitchen, R. S. & L. D. Wilson (2004). "Lessons Learned from Students about Assessment and Instruction." *Teaching Children Mathematics* **10**(8): 394ss.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000.
- Le Boterf, G. (2003). *Ingénierie et Évaluation des Compétences*. Paris, Éditions d'Organisation.

- Le Boterf, G. (2004). Construire les compétences individuelles et collectives. La compétence n'est plus ce qu'elle était Paris, Editions des Organisations.
- Lengeling, L. J. K. (1997). "Group Reflection: Student Generated Authentic Assessment." School Arts **96**(8): 46ss.
- Lund, J. (1997). "Authentic Assessment: Its Development & Applications." JOPERD --The Journal of Physical Education, Recreation & Dance **68**(7): 25ss.
- Ocaña, A. (2005) *Aprender a aprender estrategias y mapas conceptuales para estudiantes.* Madrid: CCS
- Ontorio, A y otros (1992) *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender* Madrid: Narcea
- Ontorio, A.; González, J.P.R. y Luque, A.de (2003) *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar.* Madrid: Narcea
- Perrenoud, P. (1995). "Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences?" Pédagogie Collegiale **9**(1): 20-24.
- Perrenoud, P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes.En A. Bentolila. Savoirs et savoir-faire. Paris, Nathan: 73-88.