



EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: consideraciones generales, instrumentos de evaluación y evidencias de aprendizaje

Septiembre 2023

Autora:

María Eugenia Alanis

Colaboración:

Viviana Cappello

María Maurel

Julieta Rozenhauz

Secretaria Académica
Rectorado UTN

1 | Introducción

El enfoque de Educación basada en competencias (EBC) y Aprendizaje centrado en el estudiante (ACE) implica un proceso de renovación de la enseñanza con el propósito de fortalecer los aprendizajes contextuales de los estudiantes y el desarrollo de competencias profesionales bajo la atenta mediación docente.

En ese marco, la evaluación de los aprendizajes constituye un elemento central del proceso de planeamiento de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje pensadas por cada docente, en articulación con las estrategias de enseñanza seleccionadas y las actividades formativas de aprendizaje desplegadas por cada estudiante, puesto que la evaluación del aprendizaje en el EBC implica *la demostración del uso integrado de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes en la acción, fundamentados en la determinación de una competencia, que identifica una tarea que tiene que desarrollar cada estudiante y que, por lo tanto, se tiene que poder visualizar y evaluar.* (Tobón: 2010)

Ante el desafío de este enfoque las preguntas que orientan su abordaje se sintetizan en lo siguiente:

1. *¿Cómo lograr un cambio de actitud en la comunidad docente respecto a la evaluación y trascender el énfasis que todavía se pone sobre la evaluación de contenidos en la educación?*
2. *¿Cómo incorporar a la evaluación como un proceso continuo y no solo como un momento parcial o al final del proceso de aprendizaje?*
3. *¿Cómo evaluar competencias a partir de los resultados de aprendizaje, considerando los criterios de evaluación acordados y la recolección y análisis de evidencias de aprendizaje pertinentes?*
4. *¿Cómo introducir la metacognición y la retroalimentación de la evaluación como elementos constitutivos de la evaluación por competencias?*

Buscando ofrecer orientaciones respecto a estas preguntas, el documento aborda consideraciones generales en torno a la evaluación por competencias desde un enfoque significativo en función de los aprendizajes esperados. Focalizando, a su vez, en el desarrollo de **las instancias de selección, análisis e interpretación de las evidencias de aprendizajes, y considerando las diferentes modalidades de evaluación y su instrumentación respectiva.**

2 | La Evaluación en el EBC y ACE: la evaluación significativa y para los aprendizajes

La evaluación es una de las actividades más complejas, reguladas y supervisadas por la enseñanza. Como dice Santos Guerra (2014): además de ser *“un proceso técnico es un fenómeno moral”*.

Evaluar, para Catalano (en Avolio de Colls y Iacolutti, 2006) significa reunir informaciones suficientes, válidas y confiables; es decir, *reunir evidencias que permitan al evaluador/a formarse un juicio consistente y fundamentado sobre los saberes y el desarrollo de las capacidades esperadas que adquieren quienes transitan en el proceso.*

Es así que, a partir del desafío de renovar la enseñanza y los aprendizajes de la comunidad estudiantil, *se concibe la evaluación como una oportunidad para que el conjunto de estudiantes ponga en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la clásica función de aprobar, promover, certificar.* (Anijovich; Cappelletti. 2017, 13)

Por ello, es necesario considerar la evaluación como un componente intrínseco de las prácticas de enseñanza, reconociendo que es un proceso continuo que cumple con diversas funciones y brinda un abanico de informaciones que permite ir acompañando los procesos de aprendizaje de cada estudiante y, también, para ajustar las decisiones que, como docentes, se toman para el desarrollo de las clases. En tal sentido, *la evaluación para el aprendizaje* es formativa para quienes estudian, pero también para quienes enseñan. Desde este posicionamiento, cuando la comunidad docente se implica en llevar adelante, con sus estudiantes, prácticas sistemáticas de evaluación para el aprendizaje, inevitablemente, en un sesgo reflexivo, se preguntan también por sus propias intervenciones en el marco de la enseñanza.

Este cambio de enfoque en la evaluación forma parte de un proceso de resignificación de esta, que toma como punto de partida dos grandes estrategias: *considerar la evaluación como parte del proceso de enseñanza, y utilizar otros instrumentos o medios de evaluación en lugar de los exámenes tradicionales.*

Este movimiento renovador de los enfoques de evaluación puede identificarse bajo las nociones de: *evaluación auténtica, evaluación significativa, evaluación para los aprendizajes*; que consideran a la evaluación como un componente íntimamente integrado a las prácticas de enseñanza, que acompaña y apoya todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y no únicamente un momento específico que ocurre al final; en tal sentido, los objetos de la evaluación no solo son los dominios conceptuales de las disciplinas, sino, también, los desempeños de los y las estudiantes en los contextos de uso y trabajo de esos saberes; incluyendo contenidos procedimentales, actitudinales, de manera integral. (Anijovich; Cappelletti: 2017)

Es así que este movimiento renovador de la evaluación considera que los aprendizajes que se requieren hoy implican procesos complejos y multidimensionales, dónde además del del dominio del conocimiento declarativo se necesita también, que los y las estudiantes puedan dar cuenta del uso de la información, de las competencias y capacidades complejas, de la manera en que se ponen en juego diferentes habilidades cognitivas.

Entonces, es clave, dentro de este modelo, que se trata de una “evaluación para aprender”, la cual se “*refiere a un modo de integrar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje de un modo auténtico y desafiante para los estudiantes, según el cual estos aprenden y muestran desempeños*” (Anijovich; Cappelletti: 2017, 27).

Como síntesis de este apartado, precisaremos que la evaluación para el aprendizaje, como mirada para comprender la práctica evaluativa, puede ser caracterizada de la siguiente manera:

Requiere la definición de aprendizajes valiosos y significativos en el marco de las disciplinas, a su vez, la evaluación para el aprendizaje pone énfasis en lo situacional: centra la importancia en lo que se está aprendiendo y en la calidad de las interacciones y las relaciones de aula, mejora el aprendizaje, resalta el esfuerzo y el progreso en los desempeños obtenidos y lleva al docente y sus alumnos a prácticas sistemáticas de evaluación para el aprendizaje, inevitablemente, en una instancia de reflexión, se pregunta también por sus propias intervenciones en el marco de la enseñanza (Anijovich; Cappelletti: 2017, p. 29- 30)

3 | Las evidencias de aprendizajes en el contexto de la evaluación por competencias

Como se señaló en párrafos anteriores, hablar de evaluación implica un proceso por el cual se recoge, de forma sistemática, información útil para elaborar un juicio de valor en función del cual se toma una decisión. Esas *informaciones relevantes para fundamentar los juicios y decisiones posteriores son las evidencias del aprendizaje (Anijovich; Cappelletti: 2017)*

En tal sentido, *las evidencias de aprendizaje constituyen el conjunto de productos que demuestran la obtención de los Resultados de Aprendizaje (RA), pueden abarcar las actividades y tareas que cada estudiante debe realizar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, y permiten comprobar el grado de desarrollo de los RA; las evidencias de aprendizaje, por tanto, pueden ser un informe escrito, un ensayo, un mapa conceptual, un portafolio, un test, entre otras; debiendo guardar coherencia con los criterios de evaluación y contenidos.*

El conjunto de evidencias le permite a cada docente recopilar información, emitir juicios de valor y tomar decisiones del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las evidencias de aprendizaje pueden clasificarse del siguiente modo:






Tipos de evidencias de aprendizaje	
Según su origen	<p>Se pueden obtener evidencias de aprendizajes surgidas en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • instancias de trabajo individual, • instancias de trabajo grupal,



	<ul style="list-style-type: none"> • situaciones de heteroevaluación a cargo de cada docente, • situaciones de coevaluación mutua entre pares, • situaciones de autoevaluación. 	
Según los aspectos que permiten focalizar	<p>Evidencias que permiten focalizar en la apropiación del conocimiento</p> <p>Estas evidencias permiten indagar, conocer y comprender qué sabe el/la estudiante.</p>	<p>Ejemplos de textos escritos: ensayos, informes, cuestionarios resueltos, análisis de casos, monografías.</p> <p>Organizadores de conocimientos: esquemas, gráficos, mapas conceptuales, tablas, diagramas, cuadros sinópticos, matrices.</p> <p>Pruebas estructuradas: opción múltiple, completamiento de correspondencia (por ejemplo, unir con flechas), de contrastación (matriz de comparación).</p>
	<p>Evidencias de producto</p> <p>Permiten focalizar la pertinencia y adecuación de una determinada producción (lingüística, visual, audiovisual, multimedial; científica, artística, tecnológica; un emprendimiento, una intervención, una acción comunitaria/social, etc.), a los propósitos previstos a la situación problemática que pretenden resolver.</p> <p>Estas evidencias permiten indagar, conocer y comprender qué sabe hacer (producir) el/la estudiante con lo que sabe.</p>	<p>Recopilaciones: portafolios, diseños experimentales, informes de laboratorios, experimentos de trabajos de campo.</p> <p>Informes: técnicos, de investigación, planificación de proyectos (de investigación, tecnológicos).</p> <p>Resoluciones de casos: maquetas, artefactos tecnológicos, prototipos. Cuadernos de notas.</p> <p>Presentaciones orales: exposiciones, coloquios, charlas, debates.</p>

<p>Evidencias de desempeños</p> <p>Permiten focalizar la articulación de conocimientos y capacidades —asociadas a procesos sociales, cognitivos, emocionales— que el/la estudiante pone en acción.</p> <p>Estas evidencias permiten indagar, conocer y comprender cómo, cuánto, cuándo, dónde el/la estudiante puede transferir a la acción lo que sabe y lo que sabe hacer.</p>	<p>Prácticas de laboratorio. Desarrollos de trabajos de campo.</p> <p>Instancias de manipulación y uso de herramientas, instrumental, aparatos, materiales.</p> <p>Instancias de organización y puesta en marcha de muestras, exposiciones, charlas, presentaciones orales, ateneos. Fichas/grillas de metacognición.</p> <p>Nota: estas evidencias se recogen a través de la observación y mediante registros (notas, fotografías, grabaciones en audio, videos) de cada docente y de los/as mismos/as estudiantes en cuadernos, carpetas, diarios de clase, o en documentos compartidos online.</p>
--	--

* **Fuente:** Ministerio de Educación Gobierno de Córdoba (2018) Documento de Acompañamiento N° 19. Selección, análisis e interpretación de evidencias de aprendizajes - Córdoba – Argentina.

Las evidencias de aprendizaje permiten analizar la siguiente información respecto a los/as estudiantes:

-  **qué** aprendieron
-  **cómo** lo hicieron
-  **las producciones que lograron realizar** (sus características, los aspectos positivos y lo que debe ser revisado y reelaborado),
-  **la utilización que hayan podido hacer de lo aprendido en otras situaciones** (la transferencia),
-  **las formas en que enfrenta y resuelve situaciones,**




-  **los cambios (mejoras) que se ponen de manifiesto en relación con la apropiación de aprendizajes**, tanto aquellos que esperábamos como otros que no estaban previstos.
-  **lo que siente y testimonia acerca del nivel de satisfacción/insatisfacción con la experiencia de aprendizaje.**


En síntesis, las evidencias de aprendizaje deben ser coherentes con los RA planteados y, en su conjunto, dar cuenta del logro de la meta, es decir, de la puesta en acción de las competencias a los que tributa la asignatura.

Lo anterior implica declarar la ponderación correspondiente a cada tipo de evidencia de aprendizaje (proceso y producto) que el/la estudiante debe desarrollar en el transcurso de la asignatura.

Como no existen evidencias únicas de los aprendizajes, ni instrumentos únicos para recogerlas, es necesario analizar en cada situación de enseñanza los instrumentos que resultarán valiosos para obtenerlas.

Las evidencias de aprendizaje deben tener las siguientes características. Deben ser:

-  **Auténticas**: significa que las evidencias se corresponden a los materiales que se han obtenido en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje que se han llevado a cabo en las aulas virtuales o físicas; en diferentes momentos de los procesos de apropiación del conocimiento. No tienen validez “por no ser genuinas” las evidencias que “se fabrican” para cumplir con el requisito de ser presentadas.
-  **Actualizadas**: tienen que estar relacionadas con los resultados de aprendizajes propuestos, los contenidos que se desarrollan en las clases, y las capacidades y competencias que se pretenden desarrollar; pues las evidencias de aprendizajes van a proporcionar información acerca de qué y cómo están aprendiendo los y las estudiantes.
-  **Significativas**: por lo que se deben seleccionar aquellas evidencias que refieran a los aspectos más relevantes de los aprendizajes de los y las estudiantes. Evidenciando en esa selección una variedad de las mismas para poder mostrar, de manera integral, los desempeños, las producciones, los conocimientos y competencias que van desarrollando.

 **Pertinentes:** adecuadas a lo que se pretende “mirar” y valorar en esas evidencias. Para saber si las evidencias que se recogen son pertinentes pueden realizarse las siguientes preguntas: ¿Qué se quiere indagar, conocer y comprender acerca de los saberes y capacidades del conjunto de estudiantes? ¿Esta evidencia que se selecciona ofrece información útil para demostrar el avance en los aprendizajes? ¿Qué tipo de evidencias pueden dar cuenta de lo que se quiere saber y decir de los aprendizajes de la comunidad estudiantil?

Organizar de manera sistemática, y durante el proceso de evaluación formativa, las evidencias de aprendizaje, facilita la tarea de seguimiento de los aprendizajes y desempeños del grupo estudiantil.

4 | La retroalimentación y la devolución en una evaluación significativa y para los aprendizajes

Como plantea Perrenoud (2008), *resulta más fácil evaluar los conocimientos, que las capacidades y competencias, porque para encontrar las últimas se lo debe observar en acción, con tareas complejas.*

Para este autor, la evaluación es un mensaje, por lo que debe ser clara, necesaria, legítima y decisiva. Esto implica no solo un cambio de enfoque, sino, también, de metodologías. Mucho más, cuando se intenta evaluar el conjunto de saberes, a través del “saber hacer”, que implican capacidades y competencias. Es así que:

La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizando conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico” (Bolívar: 2008, 184).











Por ello la evaluación, desde esta nueva perspectiva de abordaje, es considerada una de las prácticas pedagógicas con mayor efectividad e impacto en los aprendizajes, entre las que se encuentran aquellas que promueven la *retroalimentación formativa*. Esta metodología, implica instalar, en los procesos de evaluación, instancias de diálogos donde se puede ayudar al conjunto de estudiantes a ser conscientes del desarrollo de sus pensamientos y aprendizajes desplegados a lo largo del curso; mejorar la motivación del proceso de aprendizaje, en la medida en que fortalece la autoestima de estudiantes y docentes; y, también, permite el desarrollo de prácticas docentes reflexivas, que favorecen la mejora de los procesos de enseñanza.

Es fundamental recordar que toda evaluación requiere algún tipo de devolución por parte del equipo docente. El modo de realizar este *feedback* depende del marco conceptual en el que se inscribe su práctica de enseñanza, pero la evaluación, entendida como proceso, requiere retroalimentaciones que trascienden la “nota”, sea numérica o “aprobado o desaprobado”. Por tanto, las devoluciones que el o la docente realice deben ser consistente con lo enseñado y apoyado en lo que trabajamos como: “evidencias de aprendizaje” (Anijovich & Cappelletti, 2017)

Para Anijovich (2017), esta mirada sobre la evaluación reconoce lo particular, único y diverso de cada estudiante, favoreciendo el desarrollo de procesos metacognitivos para que, tal y como plantea Camilloni (2004), aumente su capacidad de pensar y reflexionar acerca de su aprendizaje. Para que esto se logre, es necesario que cada estudiante conozca y comprenda los Resultados de Aprendizaje que la cátedra pretende que se alcancen, y que éstos guíen su proceso de reflexión. Con ello, se busca promover la toma de conciencia de los y las estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje, y contribuir al desarrollo de su autonomía.

Una actividad de evaluación contribuye al aprendizaje cuando ofrece información que docentes y estudiantes usan como retroalimentación al evaluarse a sí mismos o a otros; y cuando, a partir de ella, se generan cambios en las actividades de enseñanza y aprendizaje. *La evaluación para el aprendizaje implica el tránsito hacia una cultura del aula en la que los estudiantes puedan juzgar su propio trabajo y el de los demás, comprendiendo cuál es el aprendizaje que se proponen alcanzar. Para evaluar su trabajo y el de sus pares, necesitan «saber» cuál es el desempeño apropiado («a dónde tienen que llegar»), saber en qué fase de su propio aprendizaje están, y recibir apoyo acerca de qué caminos tomar para alcanzarlo. Está claro que la retroalimentación se distingue de la mera calificación. Mientras que la primera ofrece información cualitativa sobre los logros, los desafíos y los modos en que una producción puede ser mejorada, la calificación solo otorga un valor a dicha producción en función de una escala definida previamente. Estas prácticas promueven relaciones horizontales de colaboración, instalando una cultura democrática de participación activa. (Anijovich. 2019, 25)*

5 | Bibliografía

-  Anijovich, R (2019). Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Publicación realizada por SUMMA, en colaboración con la Fundación “la Caixa”.
-  Anijovich, R., y Cappeletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
-  Bolivar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, 361, 23-27.
-  Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, XIV (68), 6-12.
-  Coronado. M. (2022). Claves didácticas para renovar la enseñanza: Noveduc.
-  Cuenca Plech, L.; Rozenhauz, J.; Laguens, J. (2021) Evaluación de los aprendizajes en la virtualidad. Secretaría Académica UTN: SIED UTN
-  Ministerio de Educación Gobierno de Córdoba -2018- Documento de Acompañamiento N° 19. Selección, análisis e interpretación de evidencias de aprendizajes – Córdoba – Argentina. (Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la Licencia CreativeCommons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional).
-  Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. Buenos Aires: Colihue
-  Tobón Tobón, S. Pimienta Prieto, J Garcia Farile. J. A. (2010) Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación por competencias: Pearson Educación. México.
-  Zarzar Charur, C. (2010). Planeación didáctica por competencias. México: Didaxis.