



Revista Escuela de Administración de
Negocios

ISSN: 0120-8160

investigaciones@ean.edu.co

Universidad EAN

Colombia

Quijano Hernández, María Helena
Propuesta modelo de evaluación por competencias
Revista Escuela de Administración de Negocios, núm. 48, mayo-agosto, 2003, pp. 55-71
Universidad EAN
Bogóta, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20604808>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

PROPUESTA MODELO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

R esumen

La evaluación por competencias se constituye en una apuesta institucional de la EAN en sintonía con las políticas educativas y necesidades de formación en un contexto local y global, sin embargo, la puesta en escena de un modelo de evaluación por competencias implica asumirlo como un proceso de carácter complejo con ciertas bondades de tipo académico, social, cultural, psicológico, que exige del docente conocimiento y formación para tal efecto.

Esta propuesta involucra una serie de aspectos cualitativos y diagnósticos vinculados al modelo de evaluación por competencias. En este sentido este artículo presenta una serie de instrumentos diseñados para analizar cada aspecto de este proyecto.

A bstract

According to educational policies and to formative needs of the contemporary society of globalization, an evaluation methodology based on competence is one of the most important bets of the EAN. A model based on competences requires a complex process that mixes up academic, cultural, psychological, and pedagogical issues. This effort demands education professionals specially formed and concerned about all these aspects.

This proposal requires a model of qualitative evaluation and diagnosis; that is to say, a series of tools specially designed to analyze and describe the complexity of this educational project.



Por
**María Helena Quijano
Hernández**
Magister en Educación,
Pontificia Universidad
Javeriana.
E-mail: mahelqui@hotmail.com

Palabras clave:

*Competencias, evaluación,
logro, indicador, modelo,
práctica pedagógica,
estrategias.*



INTRODUCCIÓN

El presente documento constituye una propuesta de discusión sobre las implicaciones de un modelo de evaluación por competencias. La evaluación adquiere significación en tanto manifestación y evidencia de desempeños, como consecuencia de la interacción entre estudiantes, docentes, conocimiento y contextos; en este sentido las prácticas evaluativas, los criterios y los instrumentos deben orientarse hacia la creación de diversos ambientes de aprendizaje, y recoger los niveles de interpretación, argumentación y proposición de las competencias formuladas.

La evaluación por competencias es un proceso mediante el cual se manifiestan los desempeños y las maneras de actuar del estudiante en el contexto académico, laboral y cotidiano; debido a esto se le confiere un carácter cualitativo y diagnóstico que comprende: tener claro las finalidades del módulo, el bloque temático, los objetos de estudio de las temáticas, el proceso de recolección y seguimiento de evidencias (*portafolio*); formarse juicios, contar con tiempos indeterminados, y realizar una lectura interpretativa a manera individual pero en relación con el otro. En palabras de M. Foucault (1994: 54) el otro se convierte en mediador, “el otro es indispensable en la práctica de uno mismo para que la forma que define esta práctica alcance efectivamente su objeto, es decir el yo. Para que la práctica de uno mismo dé en el blanco constituido

por ese uno mismo que se pretende alcanzar resulta indispensable el otro.”

La manifestación y evidencia de las competencias exige un seguimiento sistematizado por parte del docente y retroalimentación sobre dicho proceso. El seguimiento debe constatar las prácticas de evaluación, los criterios de evaluación, los *portafolios* de evidencias, los resultados prácticos, las relaciones teóricas en entornos concretos; requiere de estrategias claras y comunicación a tiempo con los estudiantes.

El modelo por competencias en la EAN acoge el concepto señalado por el ICFES como “*un saber hacer en contexto*”, es decir, *el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias específicas del mismo*. En este sentido las competencias comprenden 1) acciones interpretativas o competencia hermenéutica, 2) argumentativas o competencia ética y 3) propositivas o competencia estética, generadas desde un saber disciplinar. Su aplicación o puesta en escena en lo cotidiano son actuaciones que emergen en un contexto social: el aprendizaje de ciertos conocimientos se expone mediante actuaciones específicas desde un sujeto para los otros.

CONCEPTUALIZACIÓN

Antes de implementar el modelo de competencia es pertinente aclarar y conceptualizar el significado de este término, con el fin de crear una identificación institucional. En el Cuadro No. 1 se relacionan algunos conceptos que podrían ser objeto de discusión.

En cuanto a las acciones que implican las competencias, el ICFES señala al respecto:

Acciones de tipo interpretativo. Comprenden las acciones orientadas a encontrar el sentido de un texto, de una proposición, de un problema, de una gráfica, de un mapa, de un esquema, de los argumentos en pro o en contra de una teoría o de una propuesta, entre otras; es decir, se fundan en la reconstrucción local y global de un texto.



CUADRO No. 1
CONCEPTOS SOBRE COMPETENCIAS

REFERENTE DE AUTORIDAD	ACEPCIONES	TIPOS DE ACCIONES
Alejandro Reyes G.	Es la aptitud de una persona para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos de trabajo y con base en los resultados esperados.	Saber, saber hacer, saber ser, en una situación de trabajo de forma repetible.
A. Brookling.	Las competencias son saberes de ejecución que un operario utiliza, recurriendo a lo que sabe para realizar eficazmente su tarea.	
D. Bogoya y otros.	Actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido.	
Dell Hymes.	Competencia comunicativa: capacidad de interactuar con el lenguaje en contextos dados.	
Chomsky.	Competencias lingüísticas: entendidas como el conocimiento tácito que tiene un hablante - oyente ideal de las reglas para generar oraciones gramaticales de una lengua ¹ . La competencia comunicativa como la capacidad que tienen los hablantes de ejecutar el repertorio de actos lingüísticos y discursivos en su relación con otros códigos de lenguaje.	Saber interpretar, saber reflexionar, saber actuar.
Gardner.	Espacios pedagógicos y didácticos para la producción, percepción y reflexión.	Percepción, reflexión, producción.
Guillermo Cadena.	Acción cualificable que construye la persona para satisfacer el requerimiento de un contexto social y cultural específico.	
M.E.N.	La competencia es un "saber hacer" o conocimiento implícito en el campo del actuar humano, acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores.	Interpretativa, argumentativa, propositiva.
Manfred Max Neef.	La competencia se concibe desde el desarrollo de la escala humana manifestada en un ser, hacer, tener y estar.	Ser, hacer, tener, actuar.
Margarita Kufman	Competencia es sinónimo de conocimiento, norma, valores y estándares de comportamiento, los cuales son transmitidos de forma sistematizada.	
Rómulo Gallego B.	Son construcciones de cada cual, de coformidad con los retos que se plantea y en relación con la pertenencia a un colectivo determinado.	
OEI	Saber con hacer	
UNESCO		Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir.

Fuente: <http://espanol.geocities.com/criterioevaluacion/gruposdediscusion.htm>

Acciones de tipo argumentativo. Involucran todas aquellas acciones que tienen como fin dar razón de una afirmación y que se expresan en la explicitación de los porqués de una proposición, en la articulación de conceptos y teorías con el ánimo de justificar una afirmación, en la demostración matemática, en la conexión de reconstrucciones parciales de un texto que fundamenten la reconstrucción global, en la organización de premisas para sustentar una conclusión, en el establecimiento de relaciones causales, etc.

Acciones de tipo propositivo. Hacen referencia a las acciones de generación de hipótesis, de resolución de problemas, de construcción de mundos posibles a nivel literario, del establecimiento de regularidades y generalizaciones, de proposición de alternativas de solución a conflictos sociales, de elabo-

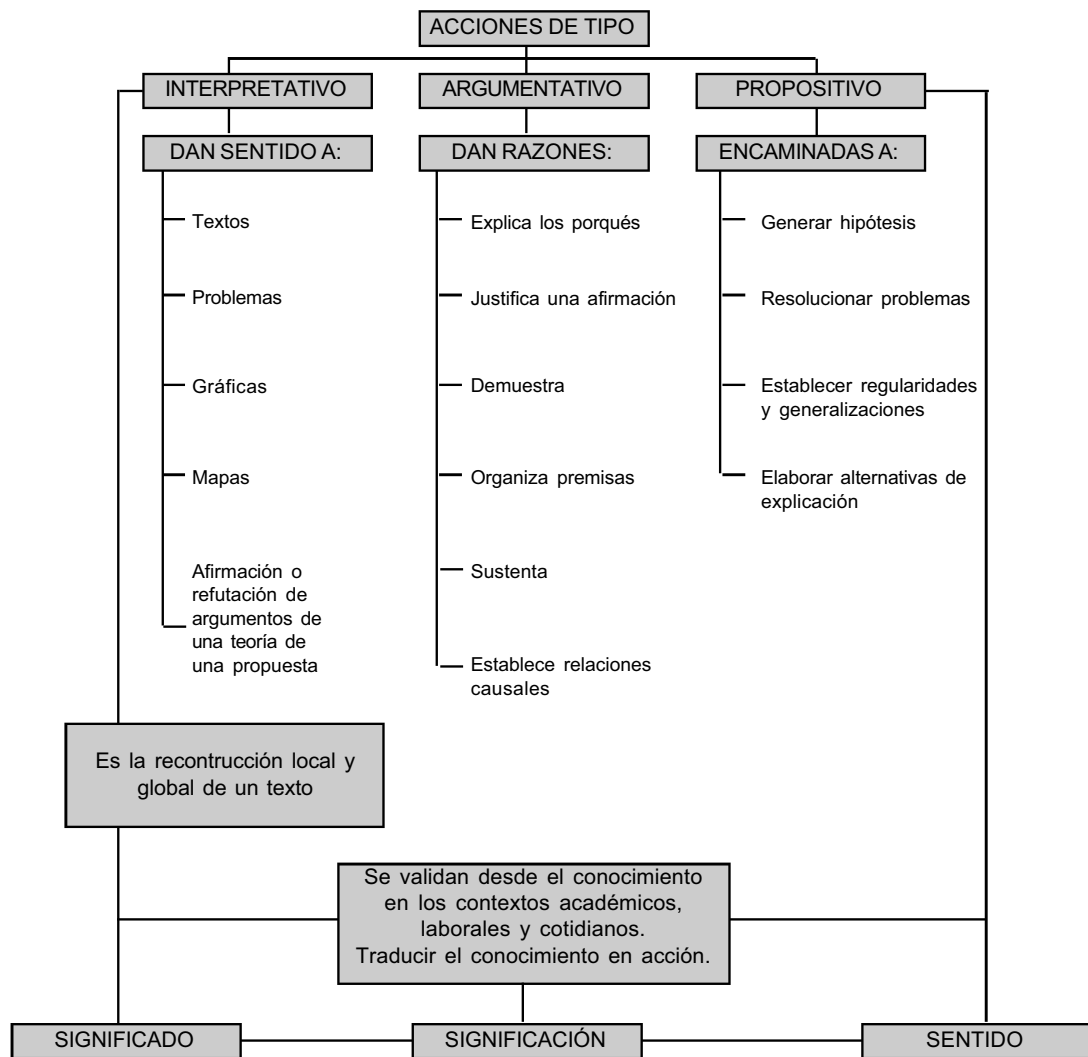
ración de alternativas de explicación a un evento, a un conjunto de eventos o a una confrontación de perspectivas presentadas en un texto, etc.

La Gráfica No. 1 resume las acciones mencionadas:

Aplicar la evaluación por competencias en la EAN implica cuestionarse, no sólo por los resultados esperados, sino por la forma en que operan y se relacionan los diferentes actores (estudiantes, tutores, administrativos) operan y se relacionan objetos de estudio representados en la organización de las temáticas, las prácticas y las estrategias pedagógicas. Un modelo por competencias exige una crítica reflexiva e interpretativa sobre temas y aspectos disciplinares por parte de los docentes; demanda criterios concep-



GRÁFICA No. 1



tuales y prácticos. De allí la necesidad de que el modelo se centre no sólo en las competencias cognitivas, comunicativas, contextuales y valorativas, sino institucionales, de espíritu empresarial y de una segunda lengua.

Las competencias deben formularse y entenderse desde un marco de referencia afín al perfil académico, profesional y ocupacional de sus estudiantes, igualmente a la misión y la visión institucionales (Gráfica No. 2). Las competencias se desagregan en diferentes

niveles, a cada uno de los cuales corresponde uno o varios logros e indicadores, que permiten evidenciar la formación de competencias sin precisar tiempos.

El modelo propuesto por la EAN plantea las competencias determinadas por logros, indicadores de logro y niveles de competencia. Aclaremos estos términos.

El MEN define “logro” como “aquello que se espera obtener durante el desarrollo de los procesos de formación del educando, es

decir, algo previsto, esperado, buscado pues, hacia lo cual se orienta la acción pedagógica” (2000: 91). El logro debe responder a las preguntas: ¿qué se desea lograr?, ¿cómo se va a alcanzar lo que se pretende?, ¿en qué condiciones? ¿por qué y para qué? Valora el aprendizaje con relación a la persona, el campo de conocimiento, la sociedad y la cultura, es decir, comprende actitudes, habilidades, comportamientos, conocimientos, orientados hacia un desarrollo ético, social, político, comunitario, científico, tecnológico, estético y de comunicación en los sujetos actuantes.

Del mismo modo, el logro se constituye en descriptores que evidencian el desarrollo de los procesos de aprendizaje relacionados con el conocimiento, competencias, desempeños y valores.

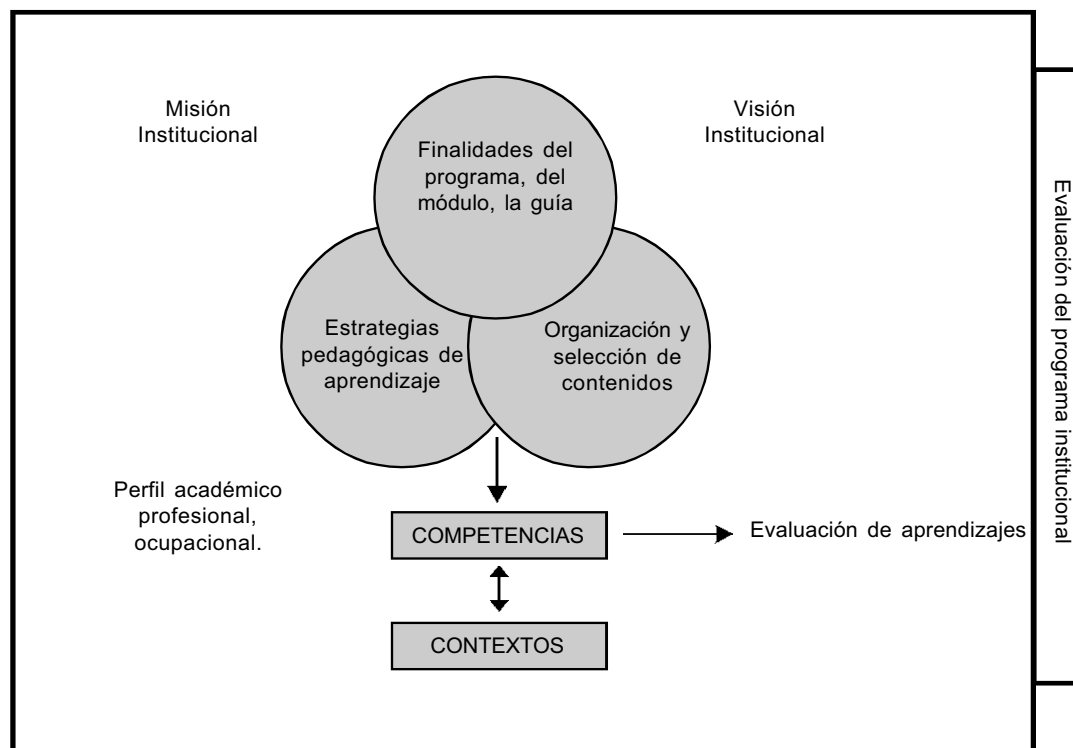
Asociado al concepto de logro aparece el de “indicador” como un indicio, señal, rasgo o

conjunto de rasgos, datos e informaciones perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica, pueden considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado o nivel que en un momento determinado presente el desarrollo humano (Res. 2343).

Para R. Flórez (1999: 111), un indicador de logro “es una señal reveladora del nivel de comprensión y del tipo de razonamiento que alcanza el alumno sobre el tema o disciplina particular objeto de la enseñanza”.

Por otra parte el desarrollo de competencias se presenta en diferentes grados de complejidad, los cuales generan distintos niveles de competencia y permiten determinar la transferencia de un nivel a otro; según Bogoya (2000: 12) “El atributo de la competencia se propone graduado en tres niveles. Al pasar

GRÁFICA No. 2
ELEMENTOS QUE CONVERGEN EN UN MODELO DE EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS





del nivel uno al tres, se muestra un grado de dominio y profundidad cada vez mayor, una elaboración conceptual más rigurosa y más exigente”.

Los mismos autores señalan para estos niveles lo siguiente:

Primer nivel: hace referencia al reconocimiento y distinción de los elementos, objetos o códigos propios de cada área o sistema de significación, en tanto campo disciplinar del saber. Es decir, desarrolla unos niveles de abstracción, análisis, conceptualización y de acercamiento al lenguaje disciplinar.

Segundo nivel: está relacionado con el uso comprensivo de los objetos o elementos de un sistema de significación. Este nivel plantea el uso en contextos cotidianos o hipotéticos de aquellos conocimientos ya asumidos y apropiados, iniciando un recorrido en el razonamiento lógico. Esto es, aplicación del conocimiento y puesta en práctica a través de la resolución de problemáticas.

Tercer nivel: requiere de un diálogo fluido entre los procesos cognitivos que dan cuenta del reconocimiento y la distinción de objetos o códigos, de su utilización con sentido en determinados contextos y del entendimiento acerca de por qué se utilizan así. Este nivel comprende el control y la explicación de uso. Emite juicios, crea otras posibilidades de realización o explicación; en efecto, en este nivel se formulan argumentos propios tomando distancia, es decir, construye conocimiento.



Por lo anterior, el paso de un nivel a otro exige a la vez la realización de actividades de aprendizaje cada vez más complejas y menos convencionales llevadas a cabo en diferentes contextos, logrando así desarrollos de autonomía y responsabilidad social. Avanza hacia la conformación de equipos de estudio, pues en la medida que se asciende de un nivel a otro se requiere de principios fundamentales y de prácticas complejas para poner en escena los conocimientos en diferentes contextos muchas veces impredecibles; en otros términos, es importante evidenciar un saber, un saber hacer y un saber ser en situaciones académicas, laborales o cotidianas cada vez más autónomas.

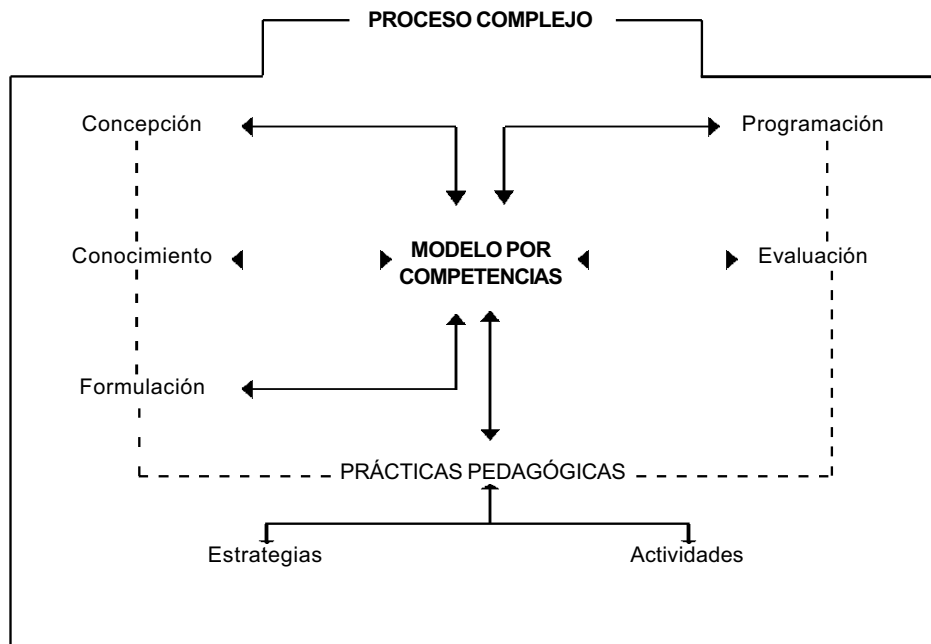
En consecuencia, la propuesta de un modelo por competencias (Gráfica No. 3) involucra un proceso complejo que requiere revisar conceptos vinculados a: la concepción, el conocimiento, la evaluación, la formulación, la programación, las prácticas pedagógicas, las estrategias y las actividades. La concepción permite contar con una identificación institucional y decisión para el desarrollo del modelo; en cuanto al conocimiento, determina una postura de selección y construcción de la propia competencia, conlleva a la cualificación de los actores que participan en el modelo; la programación comprende los alcances del modelo, las políticas institucionales de cara a las políticas nacionales, las acciones y los recursos requeridos para cumplir el modelo; la evaluación, posibilita revisar la efectividad del modelo; la formulación deja en claro qué es competencia en sí y la diferencia con otros términos, como por ejemplo, los objetivos; finalmente, las prácticas pedagógicas, las estrategias y las actividades requieren de pertinencia y coherencia con el modelo.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Un modelo por competencias exige pensar en las estrategias pedagógicas y en una serie de actividades de aprendizaje no convencionales.

Las estrategias, según lo señala Fumagalli (1993), se conciben “como configuraciones

GRÁFICA No. 3



Fuente: Quijano H. (2003)

complejas que provienen de la articulación entre el objeto de conocimiento, la concepción sobre el modo en que el sujeto aprende ese objeto de conocimiento y la relevancia social en torno a la transmisión y adquisición del objeto de conocimiento”.

Desde esta perspectiva corresponde al docente reorientar su accionar pedagógico hacia estrategias que enfoquen objetos de conocimientos contenidos en las temáticas de estudio, de tal manera que generen en el estudiante una actitud hacia la búsqueda y la investigación.

El modelo por competencias requiere estrategias no convencionales que se constituyan en las rutas para el desarrollo de las competencias señaladas. Veamos algunas de tales estrategias:

- *Situaciones problemáticas*. Definidas con un objetivo claro, exigen del estudiante una serie

de conocimientos y procedimientos para resolver incógnitas. Se deben proponer situaciones problemáticas de carácter práctico, surgidas del mundo laboral y profesional del estudiante, que impliquen una solución compleja. La resolución de estas situaciones favorece el logro de los aprendizajes y el desarrollo de competencias. Son estrategias muy prácticas para la evaluación de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Involucra aspectos fundamentales como:

1. Presentar situaciones problemáticas a partir de un análisis cualitativo de una situación planteada con interés y que demanda una solución concreta.
2. Formular hipótesis.
3. Buscar métodos de comprobación de dicha hipótesis, ya sean teóricos y/o prácticos.



4. Realizar un análisis de los resultados, verificar la hipótesis y plantear nuevos problemas, etc.

5. Evaluar la resolución del problema.

6. Comunicar los resultados.

- *Aprendizaje por proyectos.* Esta propuesta permite al estudiante la formulación de proyectos orientados hacia la detección y solución de problemas en el ámbito en cuestión, que exigen previa planificación para su posible ejecución. Como estrategia permite al profesor ser mediador, en tanto el estudiante construye, reconceptualiza su propio conocimiento. Esta actividad permite cuestionar, indagar, ir tras la huella: investigar.

- *Estudio de caso.* Define un objeto de estudio y describe su carácter, ubicándolo en un contexto; define la población objeto en la que se da el caso; documenta el objeto y contrasta información; analiza el objeto, para mejorar su comprensión y conceptualización. El estudio de caso permite la aplicación de entrevistas, observaciones directas, trabajo de campo, documentación y conceptualización.

- *Seminario.* Es un método de investigación que exige una preparación rigurosa de parte del profesor, la provisión de recursos bibliográficos, impresos y audiovisuales, que los estudiantes deben leer, interpretar y comprender aplicando métodos de estudio, para exponer sus ideas en un ambiente de aprendizaje determinado, de tal manera que se dé una visión multidimensional e interdisciplinaria del problema o tema que se esté tratando.

El seguimiento riguroso de las anteriores actividades de aprendizaje conlleva el desarrollo de competencias, según sea el caso, y requiere de actividades complementarias: sistematización de la información; jerarquización de las ideas; realización de comparaciones, contrastes e inferencias y producción intelectual; elaboración de fichas temáticas, reseñas, cuadros comparativos, mapas conceptuales, protocolos y ensayos argumentativos.



ESTRUCTURA DEL MODELO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

El modelo requiere tener en claro qué se va a enseñar. Determina por tanto una selección y organización de los objetos de estudio dentro de temáticas tendientes más a lo interdisciplinar que a lo monodisciplinar; establece qué problemas de orden epistemológico y práctico se van a resolver; con quién, con qué, cuándo y cómo se van a resolver. La evaluación como proceso debe ser consecuente con los anteriores aspectos. Si la evaluación se centra en contenidos de aprendizaje, lo más apropiado es el planteamiento riguroso de preguntas; la certeza de las respuestas determinará el nivel de competencia. En este caso un instrumento válido puede ser la prueba escrita, la cual permite conocer e identificar el grado de apropiación del estudiante, conocer qué dudas y qué problemas de interpretación y comprensión tiene respecto a determinadas temáticas.

Las preguntas en una prueba escrita pueden ser: 1) de conocimiento, que ayudan a



recordar y a definir; 2) de comprensión, que dan cuenta de los niveles de entendimiento y exigen una organización mental y de interpretación, por ejemplo explicar con palabras propias..., extraer las ideas fundamentales de un texto; 3) de aplicación, orientadas hacia la resolución de problemas y de casos; 4) de análisis, que permiten identificar, dar razones, deducir, determinar; 5) de síntesis, orientadas hacia la recomposición de un todo, y que permiten comprender, crear un plan o una propuesta, diseñar un proyecto; y finalmente, 6) de evaluación o juicio, donde el estudiante juzga una idea, presenta su opinión.

En consecuencia, la evaluación de preguntas genera en el estudiante una actitud de cuestionamientos y de crítica, pues, como afirma Camilloni (2000: 23), “animarse a preguntar por parte de los alumnos, también implica atreverse a descubrir lo que se ignora”.

Por otra parte, si se trata de evaluar relaciones entre conceptos, comprensión de conceptos y formulación de ejemplos, lo mejor es orientar

la observación hacia su uso y aplicación a través de situaciones problémicas tomadas de la vida cotidiana y que impliquen una relación con las temáticas. De esta manera se estaría evaluando además de su comprensión, su uso y aplicabilidad, es decir un saber hacer. A través de acciones prácticas, como las de resolución de problemas, se puede evidenciar la forma cómo los estudiantes se fueron aproximando a dicha solución.

Si bien el modelo de evaluación por competencias requiere de la evaluación de actitudes y comportamientos de los estudiantes frente al conocimiento, implica seguir una observación sistemática de los estudiantes durante las diferentes actividades de aprendizaje y su respuesta frente a éstas. Se insiste en la autoevaluación y la coevaluación, así como en el seguimiento del *portafolio*, que lleva la memoria y el desarrollo de las evidencias.

La evaluación por competencias se caracteriza por brindar evidencias de carácter individual, afines a una propuesta de autoevaluación, “entendida ésta como un proceso de reflexión y análisis crítico referido a una situación, problemática o proceso social, a partir de concepciones y valoraciones iniciales que se van reformulando en el proceso mismo” (De Alba, 1998: 68)

Lo señalado anteriormente genera en los estudiantes momentos de reflexión, crítica y evaluación de sus propios procesos de aprendizaje. Esto permitirá al profesor diseñar actividades de aprendizaje y estrategias que permitan el logro de tales competencias y replantear sus prácticas pedagógicas dinamizando las temáticas de aprendizaje.

INSTRUMENTOS DE APLICACIÓN EN UN MODELO DE COMPETENCIAS

Desde los anteriores referentes se propone los siguientes instrumentos como muestra de la complejidad de los procesos de evaluación por competencias.



GRÁFICA No. 4
INSTRUMENTO No. 1

NIVEL	INSTITUCIONAL	FACULTAD	PROGRAMA - PROFESOR
Misión			
Finalidades			

Fuente: Quijano H. (2003)

Estos instrumentos ofrecen al docente mecanismos para la formulación de su modelo práctico.

Instrumento 1. Reúne información y establece relaciones entre la misión y las finalidades a nivel institucional, de facultad, del programa y del profesor en procura del desarrollo del modelo.

Instrumento 2. Este instrumento presenta elementos de evaluación por competencias, clarificando el sentido de correspondencia entre lo interpretativo, lo argumentativo y lo propositivo. Ver Gráfica No. 5.

Instrumento 3. Una vez formulada la competencia, elige la estrategia o estrategias de aprendizaje para su desarrollo y los criterios para el proceso de la evaluación.

El instrumento, a manera de matriz, relaciona estrategias de aprendizaje como mediaciones y criterios, para el logro de las competencias. Ver Gráfica No. 6.

Instrumento 4. Este instrumento señala de manera general las funciones o desempeños para cada una de las competencias. Gráfica No. 7.

Instrumento 5. Si bien a lo largo del documento se subraya la evaluación como proceso complejo, su aplicación requiere de una evaluación diagnóstica, registro e interpretación como proceso de evaluación de salida de la competencia formulada.

Instrumento 6. Considerando las Competencias desarrolladas en cada uno de los bloques temáticos, es necesario establecer y revisar constantemente la sintonía entre éstas y los logros esperados.

Instrumento 7. El seguimiento de la evaluación como proceso implica una sintonía entre los aspectos involucrados y definidos previamente, tales como: competencia/logro/indicador, proceso de retroalimentación y ponderación dentro del tipo de evaluación.

Instrumento 8. Permite recoger información sobre las evidencias que denotan el logro de las competencias. Gráfica No. 11.

Instrumento 9. Logros expresados en la generación de competencias.

Instrumento 10. Detecta necesidades del estudiante en relación con los conocimientos y el desarrollo de competencias.

GRÁFICA No. 5
INSTRUMENTO No. 2

Competencias	IDENTIFICA NECESIDADES				N I V E L E S D E C O M P E T E N C I A	
	Acciones de Tipo			Logros		Indicador de Logro
	Interpretativo	Argumentativo	Propositivo			
Cognitivas	Operaciones Mentales			Lidera y organiza actividades a corto y mediano plazo hacia el interior de una empresa y/o hacia el entorno o comunidad.	Evalúa los requerimientos para orientar una empresa y determina qué aprendizajes propios de sus funciones requieren los empresarios.	
	- Análisis - Comparación - Clasificación - Caracterización	- Sustentación - Justificación - Confrontación - Refutación	- Proyección - Creación - Predicación - Problematicación			
Comunicativas	- Categorización - Jerarquización - Descripción - Significación - Descripción	- Demostración - Comprobación - Asociación - Experimentación - Categorización	- Transacción - Aplicación - Interrogación - Deliberación - Transformación			
Contextuales	- Explicación	- Interrogación				
	- Síntesis - Inferencia - Comprensión - Significación					
Valorativas						

Fuente: Quijano H. (2003)

GRÁFICA No. 6
INSTRUMENTO No. 3

COMPETENCIAS	ESTRATEGIAS	CRITERIOS
	Situaciones Problémicas	Proyectos
Estudios de caso	Seminarios	Síntesis y comprensión de textos
Talleres	Foros	Integración de conocimientos
Actividades Conceptuales	Actividades Procedimentales	Manejo de información pertinente al contexto
Actividades Valorativas		Ubicación del conocimiento y sus desarrollos <u>según las escuelas epistemológicas</u>
		Material de apoyo para producir nuevos <u>conceptos</u>
		Integración al grupo y compromiso
		Dinámica de experiencias
		Búsqueda de sentido
		Construcción de textos escritos que se ajusten <u>al esquema de contenido</u>
		Comprensión sistémica
		Orientación de la formación académica hacia <u>un entorno social</u>

Fuente: Quijano H. (2003)

PROPUESTA MODELO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS



GRÁFICA No. 7
INSTRUMENTO No. 4

COMPETENCIAS	DESARROLLO DE PENSAMIENTO	DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS	APLICACIÓN DE CONOCIMIENTO	SABER ACTUAR
Cognitivas	Análisis Creativo Crítico Deliberativo Lógico Práctico Reflexivo Sistémico Complejo			
Comunicativas		Comunicación verbal Comunicación escrita Manejo de una segunda lengua		
Contextuales			Capacidad innovadora Creatividad Espíritu emprendedor Formulación de propuestas Gestión de proyectos Planificación Resolución de problemas Toma de decisiones	
Valorativas				Comunicación interpersonal Diversidad multicultural Motivación Negociación Resistencia Adaptación al cambio Sentido ético Trabajo en equipo Tratamiento y resolución de conflictos

Competencias

- Actuar con ética y responsabilidad
- Actuar para la formulación de propuestas
- Comprender textos
- Desarrollar actitud proactiva con visión prospectiva
- Desarrollar pensamiento desde lo local hacia lo global
- Dominar una segunda lengua
- Educar para la incertidumbre
- Interactuar con otras disciplinas
- Trabajar en grupo
- Trabajar en red e internet

Para hacerle frente a los desafíos globales.

GRÁFICA No. 8
INSTRUMENTO No. 5

	Evaluación de entrada (diagnóstica)	Procesos			Evaluación de salida (competencia)
		Temáticas	Estrategias y Actividades	Recursos y Medios	
Competencias					

GRÁFICA No. 9
INSTRUMENTO No. 6

Bloque temático:		
Ambientes de aprendizaje:		
Tiempo programado:		
Competencias	Temáticas	Logros esperados

**GRÁFICA No. 10
INSTRUMENTO No. 7**

Bloque temático:			
Competencia:			
Docente:			
Ambientes de Aprendizaje:			
Tiempo Programado:			
Logro (s)	Indicador(es) de logro(s)	Lectura del proceso	Ponderación

Fuente: Quijano H. (2003)

Instrumento 11. Requerimientos del proceso de evaluación por competencias. Gráfica No. 14.

Con base en los anteriores requerimientos se configuran los conocimientos teóricos y prácticos para un desempeño competente del estudiante, respondiendo así preguntas sobre lo que requiere saber, qué requiere saber hacer para fortalecer los conocimientos prácticos y cómo debe actuar precisando actitudes y comportamientos.

Instrumento 12. El desarrollo de competencias, aplicabilidad y evidencias según los contextos. Gráfica No. 15.

Instrumento 13. Criterios de evaluación.

Instrumento 14. Campo de competencia.

Instrumento 15. Parte de los procesos de evaluación por competencias se relaciona con

los momentos de autoevaluación, la cual debe ser guiada y retroalimentada por el tutor.

En conclusión, y reiterando que el modelo de evaluación por competencias es un proceso complejo, éste tiene como bondades enfocar el proceso de formación hacia una dimensión social y su contexto, vinculando estrechamente la institución educativa a las realidades propias en el orden de lo local, lo regional y lo global. Como tal, requiere de claridad y ser objeto de discusión entre los actores involucrados en el modelo.

Los anteriores instrumentos pretenden orientar el proceso evaluativo hacia el modelo de competencias, el cual aporta una visión diferente de las prácticas pedagógicas e investigativas, entendidas como una relación recíproca de uno para el otro, docente-estudiante, evidenciadas en contextos específicos y mediadas por el conocimiento.



**GRÁFICA No. 11
INSTRUMENTO No. 8**

Bloque Temático:		
Objeto de estudio:		
Competencia:		
Criterios de Desempeño	Evidencias	
Enunciado evaluativo que demuestre el desempeño del estudiante en el logro de la competencia.	Evidencias de conocimiento.	Evidencias de aplicación.
Contextos que evidencian el logro de competencias:		

**GRÁFICA No. 12
INSTRUMENTO No. 9**

Competencias	Logros		
	Interpretar soluciones	Establecer relaciones	Argumentar y plantear hipótesis

**GRÁFICA No. 13
INSTRUMENTO No. 10**

¿Qué problemas concretos es capaz de resolver el estudiante?	¿Qué otros conocimientos requiere el estudiante?	Competencias que se evidencian en el estudiante

GRÁFICA No. 14
INSTRUMENTO No. 11

Requerimientos	Perfil académico - profesional - laboral	Competencias
Definición de finalidades del programa, bloque temático o área de estudio.		
Objetos de estudio.		
Recolección de evidencias.		
Comparación de las evidencias con las finalidades		
Formación de juicios en términos de competente o aún no competente.		
Prácticas de evaluación (conocimiento, desempeños, actitud).		
Portafolio de evidencias		

Fuente: Quijano H. (2003)



GRÁFICA No. 15
INSTRUMENTO No. 12

	Contextos
Enfoque práctico de competencias.	
Temáticas que se integran.	
Nuevos aprendizajes para situaciones complejas.	
Desarrollo autónomo de los estudiantes.	
Transformación del rol del docente.	

GRÁFICA No. 16
INSTRUMENTO No. 13

Criterios de Evaluación	
Según características del estudiante.	
Según contextos.	
Según conocimientos.	

GRÁFICA No. 17
INSTRUMENTO No. 14

Campo de Competencia	Procedimientos para el Logro	Evidencias
Cognitiva		
Comunicativa		
Contextual		
Valorativa		

GRÁFICA No. 18
INSTRUMENTO No. 15

Pautas	Finalidad	Logros
¿Considera que durante el curso del bloque temático alcanzó los logros esperados?		
Dificultades durante el curso.		
De lo aprendido ¿Qué fue para usted los más relevante?		
Decisiones propias para mejorar su proceso de aprendizaje.		
Nivel de compromiso y de participación en las actividades de aprendizaje.		
Aplicaciones de los conocimientos en determinados contextos.		
Preguntas que no resolvió en el curso.		

Fuente: Quijano H. (2003)

NOTAS

¹ VILLAMIL S., Gloria M. *Competencias comunicativas*. Facultad de Estudios a Distancia. EAN.

BIBLIOGRAFÍA

BOGOYA M., Daniel y otros. (2000) *Competencias y proyecto pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá. p. 12.

CERDA, Hugo. (2000) *La Evaluación como Experiencia Total*. Bogotá, Magisterio.

DE ALBA, A. (1998) En: *evaluación escolar ¿resultados o procesos?* PEREZ A., Mauricio y BUSTAMANTE Z., Guillermo. Bogotá, Magisterio. p. 68.

DE CAMILLONI, Alicia y otros. (2000) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Argentina, Paidós. p.23.

FLÓREZ O., Rafael. (1999) *Evaluación pedagogía y cognición*. Santafé de Bogotá, Mc GrawHill. p. 111.

FOUCAULT, M. (1994) *La hermenéutica del sujeto*. Madrid, La piqueta. p. 57.

FUMAGALLI, L. (1993) *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Buenos Aires, Troquel.

GALLEGO B., Rómulo. (2002) *El problema de las competencias cognoscitivas*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

LATORRE, Helena; SUÁREZ R., Pedro. (2000) *La evaluación escolar como mediación. Enfoque sociocrítico*. Bogotá, Orion editores. p. 91.

REYES G., Alejandro. (2003) *Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases*. México, Trillas.

<http://español.geocities.com/criteriosevaluación/grupodediscusión.htm>

<http://icfes.gov.co>

