



ISSN: 2448 - 6574

Propuesta teórico-metodológica de evaluación por competencias en la educación universitaria

Omar Salvador García Vázquez

omarg1444@gmail.com

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Planteamientos conceptuales para fundamentar nuevos problemas de investigación

Resumen

La evaluación por competencias siendo un concepto complejo tanto para estudiantes universitarios como para docentes ha permeado incertidumbre en su labor en el aula. Así mismo la problemática de contrarrestar los malos hábitos por medir los productos del aprendizaje descuidando los procesos didácticos, en la que gran parte de la población docente emplea muy pocos instrumentos de evaluación homogeneizadas centradas en pruebas escritas, sin considerar a veces los estilos de aprendizaje, contexto, TICS y otros factores. Por lo que es de manera importante diseñar una propuesta teórico-metodológica que encaje al enfoque de Evaluación por Competencias.

Palabras clave: Evaluación, Competencias, Docentes, Evaluación por competencias

Planteamiento del problema

La evaluación por competencias siendo un concepto polisémico y complejo para la comunidad implicada en la educación, en la que no saben trabajar por competencias y aumentando la dificultad de realizar una correcta evaluación, es un problema en el quehacer educativo actualmente, en la cual no se atiende y se deja en algunos sectores olvidados o simplemente hay resistencia en los docentes de no cambiar sus estrategias de evaluación.

No obstante, la educación por competencias ha tomado mucha relevancia en todo el mundo a finales del siglo pasado. Concretamente en México, el sistema educativo gestiona en los últimos 10 años en todos los niveles educativos desde preescolar hasta nivel superior un elemento en común: un currículo con un enfoque basado en competencias. En el contexto educativo mexicano es una tendencia preponderante en la comunidad docente, que lo atañe,



ISSN: 2448 - 6574

sin embargo, la confusión y la incertidumbre parece ser un signo característico de estas reformas. (Moreno, 2012)

Ciertas medidas se han tomado para subsanar este tipo de debilidades curriculares un ejemplo claro; en los docentes de Educación Media Superior (EMS), que con respecto al Acuerdo secretarial 442 de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en la que establece los ejes y niveles de concreción en el que se rige el Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, donde todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio. Así mismo se tomaron las líneas de acción para la actualización y nivelación. Se creó el Programa de Formación Docente (PROFORDEMS) y CERTIDEMS que tienen como objetivo de formar a los docentes de los planteles de la EMS para contribuir al alcance del perfil docente y trabajar con una metodología basada en competencias, esto incluye tanto el impartir la secuencia didáctica como evaluar por el mismo enfoque, como lo marca el Acuerdo secretarial 447.

A pesar de que se lleva trabajando más de una década con un enfoque basado por competencias, los docentes no tienen claro el concepto, ni metodología de trabajo y evaluación de dicho enfoque, por lo que es de vital importancia tener referentes teóricos-metodológicos y prácticos claros que sirvan al profesorado como apoyo y no perderse en este universo de reformas que se impulsan en constante cambio. (Díaz-Barriga 2006).

Un elemento fundamental del currículo que no ha merecido la debida atención por parte de los diseñadores e impulsores del cambio ha sido la evaluación del aprendizaje, a juzgar por la poca claridad que existe respecto a cómo valorar las distintas competencias (genéricas, específicas y transversales) que se pretende que los alumnos adquieran y que se condensan en el perfil de egreso, más allá de algunas propuestas que se reducen al llenado de ciertos formatos y guías con indicadores a evaluar.

Así mismo, importante mencionar de forma estricta que es la evaluación por competencias en educación. Según Biggs (1996), se refiere a que es un proceso mediante el cual un asesor o profesor trabaja con el estudiante para coleccionar evidencia de competencias, utilizando los estándares que definen precisamente esas evidencias. De acuerdo con lo anterior la evaluación por competencias no es proceso de determinar si alguien aprueba o no el curso, es más que pasar un examen. Durante un semestre un estudiante puede ser requerido de tomar una serie de tareas tales como proyectos, evaluaciones escritas, laboratorios o



ISSN: 2448 - 6574

investigaciones y es la suma de todos estos elementos que determinan si el estudiante es competente o no.

De acuerdo a lo anterior, en un modelo curricular o de capacitación por competencias, los indicadores de logro o estándares son las medidas en las que se evalúa el trabajo del participante. Los indicadores de logro o estándares usualmente están redactados de una manera amplia como procesos; estos mismos procesos luego deben ser desmenuzados en procedimientos y a su vez cada procedimiento evaluado a la luz de si el estudiante es o no es competente en ese particular aspecto. Para ello los expertos consideran útil el uso de listas de cotejo o rúbricas que certifiquen las capacidades en diferentes áreas de la tarea. Sin embargo, los instrumentos de evaluación anteriores no siempre cumplen con los principios de la evaluación por competencias que se plantean en los nuevos planes y programas curriculares. (Tobón, 2007). Por lo que un docente no puede decir que lleva un proceso de formación de sus estudiantes en un modelo basado en competencias si no evalúa de acuerdo a ese modelo. Debe contener ciertos principios para que la evaluación sea pertinente, esto ayudara de cierta forma: medir de manera más objetiva el logro de los aprendizajes de acuerdo a los estándares establecidos, satisfaciendo los objetivos o metas donde se pretende llegar.

Otra de las problemáticas de la implementación de la evaluación por competencias, es la contextualización. Para Pérez (2007) nos plantea una serie de casos en los que presenta dificultades en diferentes campos por ejemplo en las matemáticas, donde el resultado obligadamente es bueno o malo, el estudiante es o no es competente. Aun así hay espacio para alguna variedad; un cierto porcentaje hacia arriba o hacia abajo aún en matemáticas puede todavía considerarse como una respuesta aceptable o no aceptable en la mayoría de los casos; esto tomando en cuenta que en el mundo verdadero muy pocas cosas ocurren naturalmente al 100% de precisión.

Algo muy importante de tener en cuenta es que competente no significa experto. Competente significa que el alumno ha alcanzado suficiente habilidad y conocimiento para ejecutar la actividad hasta cierto grado de calidad que es aceptable para el estándar o indicador de logro contra el cual se está evaluando. (Tobón, 2007). La importancia de la evaluación por competencia de acuerdo a la relevancia de planes y programas educativos actuales tiene un papel preponderante en la capacidad docente para identificar e implementar una pertinente y eficiente evaluación de los aprendizajes de sus alumnos. Por lo que es importante diseñar métodos y técnicas idóneos.



ISSN: 2448 - 6574

Fundamentación teórica

Para determinar la Evaluación por competencias es importante conceptualizar ¿Qué es una competencia?, una de las problemáticas de la definición general del concepto es que no hay un corpus teórico que establezca de manera uniforme, ya que diferentes puntos de vista de algunos autores contrastan entre sí. (Cano, 2008).

Por lo que este trabajo se inclina a la esencia que comparte este enfoque con respecto al concepto de Competencia. Es importante considerar que la Evaluación por Competencias cuenta con un sustento filosófico, sociológico y psicológico que responde a la globalización de los mercados y del conocimiento, por lo que éste es un proceso de medición, acompañamiento y ajuste permanente de la enseñanza y del aprendizaje, no sólo en el aula, sino también en lo laboral y en la cotidianidad. Por lo tanto, la evaluación por competencias se ubica como la medición de capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores del estudiante en un momento específico y en diversos ámbitos sociales. (Tobon, 2007).

La Evaluación por Competencias, interesa definir una serie de conceptos básicos que por un lado, describan el enfoque de la evaluación en su acepción tradicional o convencional, concebida ésta generalmente, como un elemento externo a la actividad de aprender y vista desde un plano secundario del quehacer educativo, y por el otro, se plantee la nueva propuesta de la práctica evaluativa; entendida como un plano fundamental de la enseñanza y no como una parte periférica del proceso. (Moreno, 2012a) Desde esta perspectiva, se desarrolla cómo la evaluación educativa se dispone para ser congruente con las tendencias curriculares actuales, y, la enseñanza se centra en el desarrollo del propio estudiante, sus expectativas, su nivel inicial, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses, sus necesidades y la proyección futura de un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida. En esta línea de argumentación, se plantea que la evaluación educativa está estrechamente ligada a los modelos pedagógicos o educativos que el docente emplea en el momento de la enseñanza. Moreno, (2004). Explica que “un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”. En este contexto, se identifican diferentes concepciones y criterios sobre la evaluación educativa las cuales no



ISSN: 2448 - 6574

pueden ser vistas de manera aislada o independiente a la tendencia curricular vigente o al modelo pedagógico empleado por el docente.

El rol del docente ante este nuevo desafío implica superar los modelos tradicionales de evaluación y migrar hacia la construcción y acompañamiento de un proceso permanente y sistemático que guiará a los actores educativos, a la par, como herramienta que ayudará a la formación de ciudadanos libres, críticos y gestores de su propia educación. En este sentido, la evaluación por competencias valora el ser y el hacer de las acciones del estudiante en un contexto sociocultural y disciplinar específico. Para lograrlo es necesario elaborar una metodología que incluya planeación, ejecución y seguimiento en actividades teóricas y prácticas, encaminadas a mejorar el proceso educativo. Dichas actividades deben responder a objetivos (individuales y grupales), ser sistemáticas, creativas y partir de la base de un diagnóstico que permita promover estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, coadyuvando en la adquisición y desarrollo del mayor número de competencias genéricas en los estudiantes. La evaluación por competencias es una categoría didáctica en la cual es indispensable considerar los tiempos y los espacios que caracterizan un tema, una asignatura o un currículo, por lo que la enseñanza debe propiciar el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización que favorecen la formación de individuos autónomos. Díaz Barriga, A. (2006)

Para ello, la Evaluación por Competencias se lleva a cabo en diferentes momentos del curso y de acuerdo a la gestión de los ambientes de aprendizaje y secuencia didáctica de los docentes. Para que suceda una evaluación por competencias de manera idónea el docente debe gestionar la siguiente metodología de evaluación.

Metodología de Evaluación por competencias	
Evaluación formativa	Evaluación sumativa
<p>La evaluación formativa permite determinar si las unidades de competencia se están alcanzando o no y lo que es preciso hacer para mejorar el desempeño de los estudiantes, asimismo, facilita la toma de decisiones en la enseñanza y aprendizaje respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme avanza el desarrollo de la unidad de aprendizaje; se dosifica y regula adecuadamente el ritmo de aprendizaje. La evaluación formativa retroalimenta al estudiante con la información que se obtiene de las diversas evidencias y desempeños alcanzados; enfatiza la importancia de contenidos valiosos, dirige el aprendizaje hacia los procedimientos que demuestran mayor eficacia, y, determina la naturaleza y modalidades de los siguientes procesos.</p>	<p>En la evaluación sumativa se considera el resultado final del desempeño del estudiante y de los productos realizados durante un periodo determinado, lo que permitirá medir y juzgar el aprendizaje de forma individual, con la finalidad de asignar calificaciones, determinar promociones o certificar. La evaluación sumativa permite tomar decisiones pertinentes para asignar una calificación a cada estudiante que, de forma objetiva, demuestre el logro de las unidades de competencia en un periodo previamente determinado a evaluar, ya sea una unidad didáctica, un bimestre o un semestre.</p>

Tabla 1. Metodología de Evaluación por competencia. Adaptada de (Casanova, 1999)

La evaluación por competencias tiene como propósito que los alumnos también participen de manera activa en la evaluación por lo que es importante tomar en cuenta la autoevaluación y la coevaluación, para que haya una evaluación con un mayor impacto de objetividad del logro de sus indicadores de desempeño como a continuación se describen en la *tabla 2*:

Evaluaciones adicionales para una evaluación por competencias	
Autoevaluación	Coevaluación
<p>La autoevaluación es el proceso donde el estudiante valora sus propias capacidades en una escala, con base en criterios o aspectos definidos con claridad. En ella, el estudiante valoriza su propia actuación durante un periodo determinado y, con honestidad, determina un valor, lo que le permite reconocer posibilidades, limitaciones y cambios necesarios para mejorar su aprendizaje.</p>	<p>La coevaluación es la valoración que en conjunto hacen los estudiantes sobre sus aprendizajes logrados con base en criterios determinados o indicadores establecidos en consenso, lo que permite enfatizar la retroalimentación, la crítica constructiva y promover ambientes de confianza entre los pares. Se llama coevaluación porque las personas que se evalúan corresponden al mismo nivel, emitiendo un juicio objetivo, acertado y preciso.</p>

Tabla 2. Evaluaciones adicionales para una evaluación por competencias

Objetivos de la propuesta

- Identificar un conjunto de estrategias de evaluación bajo un enfoque por competencias que permita medir desempeño del aprendizaje del alumno.
- Diseñar estrategias de evaluación por competencias que le permita al docente medir logro de los aprendizajes de los alumnos



ISSN: 2448 - 6574

Resultados.

La propuesta teorica-metodologica que se pretende determinar, tiene el propósito de ayudar y subsanar las áreas de oportunidad en el ámbito de la evaluación educativa, y contrarrestar en los malos hábitos por medir los productos de aprendizaje descuidando los procesos didácticos, en la que gran parte de la población docente emplea muy pocos instrumentos de evaluación homogeneizadas centradas en pruebas escritas sin considerar a veces los estilos de aprendizaje, contexto, TICS entre otros factores.

Algunos autores (Eisner, 1998; Casanova, 1999; Díaz Barriga, 2006; Castelló et al 2009; Cano, 2008; Goñi, 2005; Sharan, 1980; Slavin, 1983; Serrano y Calvo, 1994; Gavilán, 2009; Barberá, 2005) han propuesto diversos métodos y técnicas de evaluación que consideran pertinentes para la valoración de las competencias. Para ello se realizó un inventario de alternativas de metodología para la evaluación que encajan con el enfoque por competencias. A continuación, abordaremos algunas de las propuestas evaluadoras más habituales, y haremos referencia a su pertinencia y utilidad para el desarrollo de las competencias.



ISSN: 2448 - 6574

Inventario sintético de técnicas y métodos afines a la evaluación por competencias			
Técnica/método	Observación	Referente teórico	(Eisner, 1998)
Descripción	<p>Consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otros sujetos, o determinados objetos y hechos para llegar al conocimiento profundo de éstos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inasequibles por otros medios.</p> <p>La observación es la mayor fuente de datos que posee una persona y ofrece información permanente acerca de lo que ocurre en su entorno.</p>		
Pertinencia	<p>La observación se considera la técnica reina para la evaluación de las competencias porque permite dar cuenta del grado de dominio que un individuo posee de ciertas competencias mediante su actuación en contexto. Las competencias se desarrollan en un continuo en el tiempo; no se trata de constatar si una persona posee una competencia o carece de ella, sino de conocer el grado en que ésta se ha conseguido y para ello la observación resulta fundamental.</p>		
Técnica/método	Entrevista	Referente teórico	(Casanova, 1999)
Descripción	<p>Es una conversación intencional. Puede ser estructurada, semiestructurada o abierta, planteada y respondida de forma oral en situación de comunicación personal directa. Es una técnica básica de evaluación de competencias que se lleva a cabo a través del diálogo; se asume de manera previa que los participantes buscan el mutuo entendimiento, al erradicar cualquier acto coercitivo de autoridad. La entrevista no tiene que ser necesariamente formal; se puede llevar a cabo mediante conversaciones informales en distintos momentos y espacios de la jornada escolar. Este formato tiene la ventaja de propiciar un clima mucho más distendido y abierto que puede generar en el entrevistado una mayor confianza hacia el entrevistador</p>		
Pertinencia	<p>Se sugiere el empleo de la entrevista cuando se requiere obtener datos que algunos sujetos no facilitarían por escrito debido a su carácter confidencial, delicado, o porque suponen una fuerte implicación afectiva, profesional o de cualquier otro tipo. Por otro lado, se debe evitar su uso cuando las capacidades de comunicación del evaluador son endeble; cuando no se distingue lo que pueden ser retóricas de argumentos racionales sostenidos; cuando no se garantiza que el respeto y el diálogo abierto entre las partes sea la condición que presida el encuentro.</p>		
Técnica/método	Proyectos	Referente teórico	(Gavilán, 2009)
Descripción	<p>Son actividades poco estructuradas y relativamente abiertas, tanto su definición como las decisiones de su estructura forman parte del trabajo que el estudiante debe realizar. Su resolución, por lo tanto, es compleja y siempre admite múltiples concreciones que pueden ser más o menos adecuadas en función de su ajuste a unos criterios ya establecidos</p>		
Pertinencia	<p>Los proyectos pueden llevarse a cabo en la escuela o fuera de ella y estar vinculados al desarrollo de algún tipo de prácticas. En este segundo caso, se trataría de actividades con un mayor nivel de autenticidad por cuanto el estudiante se encuentra inmerso en un proyecto profesional o ciudadano que es real. Se trata de tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela, en las transformaciones sociales y en los saberes, la apertura hacia los conocimientos que circulan fuera del aula y que van más allá de los contenidos establecidos en el currículo formal.</p>		
Técnica/método	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Referente teórico	McGrath (2002),
Descripción	<p>Método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos". El ABP representa un enfoque innovador que se fundamenta en el constructivismo y en el que, a partir de un problema inicial, se desarrolla un trabajo creativo de búsqueda de soluciones o interpretación de la situación objeto de estudio. Esto se realiza, principalmente, a través del trabajo en grupos tutorados y del trabajo individual autodirigido, con la finalidad de combinar la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades generales y actitudes deseables para el desarrollo personal y profesional.</p>		
Pertinencia	<p>El ABP se basa en un proceso cíclico con tres fases: reflexión cooperativa sobre el problema inicial e identificación de las necesidades de aprendizaje; estudio individual autodirigido sobre los temas de aprendizaje; y aplicación, en equipo, de los nuevos conocimientos al problema y</p>		

	<p>síntesis de lo aprendido. En cuanto a la evaluación basada en la resolución de problemas para que realmente puedan emplearse como actividades de evaluación auténtica, los problemas deben cumplir algunas condiciones</p>		
Técnica/método	Estudio de casos	Referente teórico	Castelló, Monereo y Gómez (2009)
Descripción	<p>Los casos se refieren a situaciones específicas y, a la vez, problemáticas que habitualmente fueron reales –o que pudieron haberlo sido– y que, por lo tanto, tienen un elevado nivel de autenticidad, y siempre que sean cercanos a la realidad social del alumno, pueden ser un interesante instrumento para la interiorización de las normas y reglas de cada contexto, lo que les convertirá en una herramienta de socialización</p>		
Pertinencia	<p>Su importancia como propuesta de evaluación de competencias se logra cuando los casos utilizados prevén las siguientes condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tratarse de casos reales –o que podrían serlo– y que, por lo tanto, se inserten en contextos cercanos al estudiante y permitan entender el surgimiento y el desarrollo del caso. • No contener en su formulación todas las variables relevantes y, por lo tanto, la propia delimitación sobre qué es relevante para su resolución, también forma parte de lo evaluable. • Admitir varias soluciones posibles, pero siempre dentro de unas condiciones que hay que preservar. Por ello, en su evaluación no se trata tanto de conseguir la solución correcta como de que la solución adoptada sea respetuosa con un determinado conjunto de condiciones. Entré las soluciones posibles, algunas pueden ser consideradas como mejores porque aportan más beneficios a los actores o se acercan más al objetivo final. • Las condiciones que deben respetar las soluciones adoptadas en cada situación constituyen los criterios de evaluación de este caso concreto. <p>Por ello, deben ser no sólo conocidas por todos los estudiantes, sino que resulta muy conveniente que ellos mismos valoren sus propuestas a la luz del cumplimiento de dichas condiciones.</p>		
Técnica/método	Simulaciones	Referente teórico	(Cano, 2008)
Descripción	<p>Las simulaciones con soporte de la tecnología e incluso, en algunos casos, con la ayuda de actores, pueden ubicarnos en escenarios diferentes y ayudarnos a proyectar nuestros conocimientos y a mostrar, en consecuencia, nuestro grado de competencia. Actualmente, disponemos de diversos programas informáticos que son excelentes simuladores y pueden ser útiles para evaluar tanto contenidos de las ciencias naturales como de las ciencias sociales. Algunos de estos simuladores son juegos a los que se puede dar un uso pedagógico. En internet se puede acceder a una amplia lista de simuladores, quizá valdría la pena empezar a incorporar algunos de ellos a nuestras actividades cotidianas de enseñanza y evaluación. En este caso, la propia actividad es de enseñanza y evaluación, y es relativamente fácil que cualquier simulación finalice con una evaluación y una autoevaluación tanto del producto conseguido</p>		
Pertinencia	<p>Se recomienda el empleo de las simulaciones en la formación profesional; por ejemplo, en la creación de empresas se emula el funcionamiento de entidades bancarias, o de verdaderos talleres de mecánica. Este tipo de prácticas tiene la ventaja de aproximarse a lo que serían actividades auténticas. Cuando nos referimos a auténtico queremos decir que está presente en la realidad para la que preparamos a los alumnos; resulta genuino en dicha realidad tanto si se trata de lograr que sean buenos ciudadanos, excelentes profesionales, o brillantes investigadores.</p>		
Técnica/método	Rúbricas	Referente teórico	(Goñi, 2005).
Descripción	<p>Son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y facilitar la proporción de retroalimentación. Convencionalmente, se distinguen dos tipos básicos de rúbricas, que varían en razón de su estructura o concepción formal: analíticas y holísticas.</p>		
Pertinencia	<p>Las rúbricas responden eficazmente a dos desafíos fundamentales que plantea la evaluación auténtica y alternativa: evaluar los productos/desempeños del estudiante con objetividad y</p>		

	<p>consistencia, y proporcionar retroalimentación significativa a los alumnos y otorgar calificaciones sin invertir grandes cantidades de tiempo. Las rúbricas son una herramienta de gran potencialidad didáctica, capaz de contribuir significativamente a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, más allá de la estricta parcela de la evaluación entendida en términos tradicionales.</p> <p>Además, las rúbricas pueden ser un instrumento eficaz antes, durante y al término de una unidad didáctica o proceso determinado de enseñanza-aprendizaje en varios sentidos: ayudan al docente a clarificar y refinar los objetivos del aprendizaje y de la evaluación y a mantenerlos vinculados a los contenidos y las actividades del curso; facilitan la comunicación a los estudiantes de los resultados de aprendizaje esperados; permiten proporcionar retroalimentación descriptiva y oportuna tanto en contextos formativos como sumativos; y disponen de un escenario favorable para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes</p>		
Técnica/método	Aprendizaje cooperativo	Referente teórico	(Sharan, 1980; Slavin, 1983) (Serrano y Calvo, 1994) y (Gavilán, 2009)..
Descripción	<p>Los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias sistemáticas de instrucción que pueden ser utilizadas en cualquier curso o nivel académicos y aplicarse en la mayoría de las asignaturas de los currículos escolares. Existen distintos métodos de aprendizaje cooperativo y todos ellos presentan dos características generales comunes: la primera, división del grupo amplio de la clase en pequeños equipos heterogéneos que sean representativos de la población total del aula en cuanto a los distintos niveles de rendimiento, sexo y raza; y la segunda, llevar a los miembros de estos equipos a mantener una interdependencia positiva mediante la aplicación de determinados principios de recompensa grupal o de una determinada estructuración de la tarea que debe realizarse para conseguir los objetivos propuestos (comunes a todos los miembros del grupo)</p>		
Pertinencia	<p>La cooperación contribuye a que los estudiantes se involucren personalmente, a través del establecimiento de recompensas de grupo, basadas en el aprendizaje de sus miembros. También potencia un uso coherente del conocimiento en tareas tales como la toma de decisiones, la investigación o la resolución de problemas; dichas tareas implican el uso de numerosas estrategias cognitivas, como la identificación de hechos, la explicación de fenómenos o la evaluación de resultados, y desarrolla hábitos mentales favorables a través de mecanismos de retroalimentación</p>		
Técnica/método	Portafolio	Referente teórico	(Barberá, 2005).
Descripción	<p>El procedimiento en la construcción de un portafolio consta del siguiente esquema básico: comprensión del fenómeno (habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis); selección relevante (habilidades de discriminación y valoración); y justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación). Un elemento clave es el proceso de reflexión por parte del alumno; las habilidades metacognitivas deben conducirlo a la toma de conciencia de su propio aprendizaje.</p>		
Pertinencia	<p>El uso del portafolio tiene muchas implicaciones psicopedagógicas; en el campo de la enseñanza de las ciencias, por ejemplo, facilita el pensamiento científico desde el momento en que utiliza evidencias para acompañar una afirmación o un fenómeno natural, considera las posibles consecuencias, muestra explicaciones alternativas, y proporciona el espacio para brindar nuevas vías de actuación, en lugar de explicar una serie de conceptos y procedimientos memorizados y requeridos por un sistema de evaluación cerrado. En la enseñanza de las ciencias sociales ocurre algo similar, ya que un buen uso del portafolio potencia: la comprensión profunda de hechos y conceptos mediante su análisis y la explicación que de ellos se hace a otras personas, la justificación de fenómenos sociales acontecidos y la argumentación de perspectivas personales adoptadas.</p>		

Tabla 3. Inventario sintético de técnicas y métodos afines a la evaluación por competencias adaptado de Moreno, 2012b



ISSN: 2448 - 6574

Referencias bibliográficas

- Barberá, E. (2005, octubre-diciembre). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9 (031), 497-504.
- Biggs, J. (1996) Evaluación de la calidad del aprendizaje: conciliación de las demandas institucionales, del personal y educativas. *Evaluación en la educación superior*, 21 (1), 5-11
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa* (5ª. ed.). Madrid: La Muralla.
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en educación superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12 (3), 1-16.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28 (2), 7-36. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Goñi, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. ICE-UB. Barcelona: Octaedro.
- Lorenzana, R.I. (2012). La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria, (Para optar para grado de doctorado en filosofía). Universitat Flensburg, Honduras.
- Monereo, C. y Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En Monereo, C. (Coord.). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 15-31). Barcelona: Graó.
- Moreno, T. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias. *Revista de la Educación Superior, ANUIES*, XXXIII (3) (131), 93-110.
- _____. (2012a). Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales. *Revista de Evaluación Educativa (REVALUE)*, 1 (1). Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- _____. (julio-diciembre, 2012b). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09
- Mulder, M. y Collings. K. (2011). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista erevistas*, 27 (15) 56-67
- Pérez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas, *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 23 (1), 1-31.
- Serrano, J. y Calvo, M. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia.
- SEP (2008a). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*. México.
- (2008a) *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP.
- (2008b) *Acuerdo Número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: SEP.
- (2008c) *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. México: SEP.



ISSN: 2448 - 6574

- (2009a) *Reforma Integral de la Educación Básica. Referentes sobre la Noción de Competencias en el Plan y los Programas de Estudio 2009*. México: SEP.
 - (2009b) *Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*, México: SEP.
- Sharan, S. (1980). Aprendizaje cooperativo en grupos pequeños: métodos y efectos recientes sobre logros, actitudes y relaciones étnicas. *Revisión de Educational Research*, 50, 241-272.
- Tobón, S. (2007, enero-febrero). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción Pedagógica* 15 (16), 14-28.