



UNIVERSIDAD DEL ISTMO
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

“CRITERIOS PARA ESTANDARIZAR LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES POR
COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE PARA EL CICLO
DIVERSIFICADO”.

VIVIAN MAYÉN DARDÓN

Guatemala, 11 de noviembre de 2020



UNIVERSIDAD DEL ISTMO
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

“CRITERIOS PARA ESTANDARIZAR LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES POR
COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE PARA EL CICLO
DIVERSIFICADO”.

Memoria de Investigación
Presentado al Honorable Consejo de la Facultad de Humanidades
por Vivian Mayén Dardón

AL CONFERÍRSELE EL TÍTULO DE MÁSTER EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Guatemala, 11 de noviembre de 2020.



UNIVERSIDAD
DEL ISTMO

FACULTAD DE
HUMANIDADES

Guatemala, 11 de noviembre de 2020.

**EL CONSEJO DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD
DEL ISTMO**

Tomando en cuenta la opinión vertida por el asesor de Trabajo Final y considerando que el mismo satisface los requisitos establecidos, **AUTORIZA** a **VIVIAN MAYÉN DARDÓN**, la reproducción digital de su Trabajo Final titulado: **“CRITERIOS PARA ESTANDARIZAR LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES POR COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE PARA EL CICLO DIVERSIFICADO”**.

Previo a optar el título de

MÁSTER EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Mirna de González
Lcda. Mirna Rubí Cardona de González
Decana

MAEU-93/2020
MdG/NB
CC. Expediente



Sede Fraijanes
Km. 19.2 Carr. a Fraijanes
Finca Santa Isabel
PBX (502) 6665-3700
Directo: (502) 6665-3741
E-mail: fhum@unis.edu.gt
www.unis.edu.gt
Guatemala, Centroamérica



UNIVERSIDAD
DEL ISTMO

FACULTAD DE
HUMANIDADES

Guatemala, 09 de noviembre de 2020.

Licenciada
Norma Barreno
Directora de Maestrías
Facultad de Humanidades

Estimada Licenciada Barreno:

Por este medio informo que he asesorado y revisado de fondo y forma la Memoria de Investigación que presenta la alumna VIVIAN MAYÉN DARDÓN, ID 00000002268 de la carrera Maestría en Educación Universitaria, el cual se titula **"CRITERIOS PARA ESTANDARIZAR LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES POR COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE PARA EL CICLO DIVERSIFICADO"**.

Luego de la revisión, hago constar que la alumna, ha incluido las sugerencias dadas para el enriquecimiento del trabajo de investigación. Por lo anterior emito el *dictamen positivo* sobre dicho trabajo y confirmo que el mismo está listo para su reproducción.

Atentamente,

Lcda. Karla Gonzalez de Sandoval
Revisora de fondo y forma

MAEU-87/2020
KG/NB
CC: archivo

ÍNDICE

RESUMEN

ANTECEDENTES

JUSTIFICACIÓN

	Página
1. MARCO CONTEXTUAL	1
1.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL	
1.1.1 Datos fundacionales	
1.1.2 Filosofía institucional	
1.1.2.1 Marco filosófico	
1.1.2.2 Principios	
1.1.2.3 Valores	
1.1.2.4 Misión	2
1.1.2.5 Visión	
1.1.3 Perfil del estudiante egresado	
1.1.4 El docente	
1.1.5 Sujeto de investigación	3
1.2 CONTEXTO PERSONAL	4
1.2.1 Descripción del puesto	
1.2.2 Funciones y responsabilidades	
1.2.3 Estudios y experiencia	
1.3 SITUACIÓN – PROBLEMA	5
1.4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	9
1.5 OBJETIVOS	
1.5.1 Objetivo general	
1.5.2 Objetivos específicos	
1.6 IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES	
1.6.1 ¿Quién?	
1.6.2 ¿Qué?	
1.6.3 ¿Cómo?	
2 MARCO TEÓRICO	10
2.1 INTRODUCCIÓN	

2.2 Hacia la competencia educativa	12
2.2.1 En la competencia educativa	13
2.2.2 La competencia educativa en el lenguaje	15
2.2.3 Competencias genéricas esenciales en la educación	16
2.2.4 Enseñanza en competencias	18
2.2.5 El proceso del aprendizaje por etapas	
2.2.6 El aprendizaje del estudiante	22
2.3 La evaluación orientada al aprendizaje	23
2.3.1 Ética en la evaluación	25
2.3.1.1 Los principios éticos en la evaluación	
2.3.1.2 La evaluación sin principios éticos	26
2.3.2 Retroalimentación en la evaluación orientada al aprendizaje	
2.3.3 ¿Qué y para qué evaluar?	28
2.3.4 Evaluar los aprendizajes por competencias	29
2.3.5 Instrumentos de la evaluación por competencias	31
2.4 Posible solución	34
2.4.1 Metodología	
2.4.2 Resultados	
2.4.3 Análisis de resultados	
3 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	40
3.1 CONCLUSIONES	
3.2 RECOMENDACIONES	
BIBLIOGRAFÍA	

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

TABLAS

	Página
1. Lista de cotejo (creación propia)	7
2. Escala para evaluar los ejercicios (creación propia)	8

FIGURAS

1. Concepto de competencias (tomado de Evaluación de los aprendizajes, Pimienta (2012)	13
2. Características de la competencia (creación propia)	14

CUADROS

1. Síntesis de los sistemas de evaluación (tomado de M. Teresa Padilla Carmona y Javier Gil Flores (2008), La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior)	31
---	----

RESUMEN

La evaluación de los aprendizajes por competencias necesita criterios claros para la construcción de herramientas de evaluación más confiables, y en beneficio del aprendizaje estudiantil. Por lo que, en principio se debe establecer claramente ¿qué es una competencia? La competencia es parte de una metodología bastante utilizada en las instituciones educativas. Sin embargo, la aplicación aún no queda clara. Puesto que, los docentes aún se interesan más por los resultados que por el proceso. Aunado a eso, aunque el concepto no es obscuro, pero falta entender cómo analizar el desempeño integral del estudiante.

Pimienta (2012), pide que, al trabajar en la competencia educativa, se evoque una imagen clara de la evidencia que se quiere como producto del desempeño o actuación. En todo caso, afirma Pimienta, la competencia educativa debe tomar en cuenta el saber conocer (conocimientos factuales y declarativos), saber hacer (habilidades y destrezas) y, el saber ser (actitudes y valores). Entonces, la competencia para Pimienta (2012) se convierte en una aspiración válida, puesto que contribuye a la formación de los ámbitos físico, mental, social y espiritual.

Desde este punto, el desarrollo del lenguaje es básico para lograr una formación integral. Para Achaerandio (2012), el lenguaje es una de las competencias fundamentales para la vida. Ya que, una vez alcanzada esta competencia, será más fácil lograr competencias específicas. Por ejemplo, en la competencia de la comunicación escrita y verbal, para Achaerandio (2012) «...se integran varios elementos: ideas y conceptos que se transmiten; la habilidad mental de pensar (reflexiva y creativamente) ...» (pág. 11) En cuanto a la comprensión lectora, una vez alcanzado el nivel deseado, dice Achaerandio

(2012), el estudiante tendrá la capacidad de alcanzar la metacognición o metacompreensión. Además, será un estudiante que autorregula su aprendizaje.

Claro que el aprendizaje del estudiante depende de muchos factores. Bain (2007) señala la importancia de conocer que «los seres humanos pueden y deben cambiar, y que la naturaleza de su instrucción puede tener una influencia grandísima en ese proceso (de cambio) ...» (pág. 52). Para eso debe existir un proceso de evaluación orientada al aprendizaje. Fernández señala que «hay que tener en cuenta aquello que no es medible y que los estudiantes conocen...» (pág. 8). Sin duda es necesario evaluar la forma en que se evalúa actualmente. Tomando en cuenta los principios éticos que el proceso de evaluación merece. Sin importar, la metodología que se utilice.

ANTECEDENTES

El concepto de evaluación, según Pimienta (2008:2) «se encuentra inmerso en la naturaleza racional del hombre.» En este caso, «la evaluación tiene una naturaleza de enjuiciamiento acerca de su entorno.» Es pues, inherente al ser humano la acción de evaluar lo que observa. En la educación, funciona de la misma forma, solo que a lo largo de los siglos se han buscado sistemas y metodologías que permitan una evaluación adecuada de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de lo anterior, la evaluación de los resultados de aprendizaje ha sido un tema bastante estudiado por muchas instituciones tanto públicas como privadas. Por lo que, existe una amplia literatura que enriquece este trabajo de investigación para plantear una solución viable y fundamentada, sobre el problema que se presenta. En la Universidad del Istmo, se revisó el catálogo de la biblioteca, con el fin de encontrar otras investigaciones que se hayan realizado sobre el tema. Sin embargo, solo se encontró la Tesis de Licenciatura de Educación y Gestión Administrativa, cuyo título es «Programa de capacitación docente sobre prácticas de evaluación de los aprendizajes en C.T.E.», de Jessica Viviana Ordoñez García.

En una literatura más general, está el estudio realizado por el Ministerio de Educación de Guatemala, «Evaluación Educativa Estandarizada en Guatemala: Un camino recorrido, un camino por recorrer.» En esta investigación se presenta un proyecto que busca «(una) evaluación estandarizada (...) (y ve a la evaluación como) uno de varios procesos para estimular y asegurar la calidad dentro de un modelo de mejoramiento continuo (...).»

En otro orden de ideas, una de las universidades que presenta varias investigaciones con respecto a la evaluación en Guatemala, es la Universidad de San Carlos de Guatemala, donde Ilssy Chanta, presenta su proyecto «Evaluación de los aprendizajes bajo el Enfoque Constructivista». Este trabajo está basado en el conocimiento que el docente tiene sobre la metodología constructivista y su evaluación en el nivel primario. Desde el sector privado, Empresarios por la Educación, presenta un estudio de 2006 al 2019 sobre los indicadores de calidad que se reflejan en los resultados de aprendizaje de los graduandos en los años ya mencionados. Estos son solo algunos de los trabajos que se han presentado a nivel nacional. En cuanto al impacto de la evaluación de los aprendizajes a nivel internacional, encontramos estudios que realiza la UNESCO. Esta institución tiene el portal learningportal.iiep.unesco.org con información relevante sobre los criterios (entre otros aspectos importantes) que deben tomar en cuenta los diferentes países para mejorar los resultados de aprendizaje.

Sin duda, la evaluación de los resultados de los aprendizajes es un tema con tantos tentáculos por estudiar y un sinfín de posibilidades por descubrir, y esto se debe a un sistema educativo pobre (en el caso de Guatemala) que aún no se adapta a los requerimientos de nuestro entorno de aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN

La evaluación de los aprendizajes es un eslabón esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual ha provocado que sea objeto de estudio. Es por eso que la estandarización de criterios para la evaluación de los aprendizajes es importante que se lleve a cabo, pues afianzará el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes del ciclo diversificado y, crearía una buena base para la continuidad en la universidad. Como consecuencia, los beneficios serían no solo para los estudiantes de primer ingreso a la universidad, sino que, además las instituciones universitarias recibirán estudiantes mejor preparados, por lo que, el nivel académico mejoraría significativamente. Además, la estandarización de los criterios de evaluación ayudaría a crear instrumentos de cara a las necesidades del estudiante, en los diferentes momentos de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa).

En la medida que se logren estandarizar los criterios de evaluación, la objetividad se convertirá en una herramienta clara y efectiva en los resultados de aprendizaje. Sin olvidar, que se evitaría la incertidumbre dependiendo del nivel y del docente que realice la evaluación. En este sentido, la estandarización permitiría un trabajo en equipo que se reflejará en el estudiante, pues como se mencionó en la posible solución, se necesitará una revisión del CNB y del perfil del estudiante egresado. Esto con el fin de, analizar las variables para crear esos criterios que beneficiarán al proceso enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la estandarización de los criterios de evaluación de los aprendizajes contribuirá en la investigación constante de la evaluación como un proceso. Pues, definirá el problema y las consecuencias del vacío ético que genera la falta de estandarización de los criterios de evaluación en cualquier nivel educativo. Sin duda, permitirá que estos criterios se amplíen a todas las esferas de la educación, pues podría servir como base práctica y teórica de información especializada, pero al mismo tiempo, generalizada por la aplicabilidad de la evaluación en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. MARCO CONTEXTUAL

1.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL

1.1.1 Datos fundacionales

La institución educativa tiene 21 años en el ámbito educativo guatemalteco, sus creadores van a cumplir 50 años de experiencia educativa, lo cual avala su compromiso con la educación del país. Por lo que, han iniciado varias instituciones educativas de muy alto nivel académico, las cuales operan hoy en día en nuestro país. (Institucional, 2020)

1.1.2 Filosofía institucional

1.1.2.1 Marco filosófico:

La institución educativa es laica, privada, coeducacional y bilingüe (español-inglés) y está comprometida con la excelencia académica. Junto con un currículo coherente, integra los programas oficiales del Ministerio de Educación con los de la institución. El programa de inglés está estructurado con base en los estándares de educación establecidos por los Estados Unidos de América en el estado de Nueva York (Colegio Ameritec, 2017, pág. 3). Además, la institución promueve diferentes proyectos basados en la inteligencia emocional, destrezas para la vida, el uso de la tecnología educativa y soberanía alimentaria para una educación integral. (Colegio Ameritec, 2017, pág. 3)

1.1.2.2 Principios:

- Aprendizaje
- Familia
- Emprendimiento

Estos principios representan el fundamento de la institución. El aprendizaje es significativo y cambiante, y la institución está en constante adaptación para proporcionar el mejor servicio. La familia representa la unión y cercanía que busca tener con la comunidad educativa. En cuanto al emprendimiento, como se mencionó antes, la institución trabaja el aprendizaje alrededor de muchos proyectos con los que busca la autonomía y protagonismo de sus estudiantes para que desarrollen propuestas o proyectos en beneficio del país. Por lo que, va de acuerdo con su misión y visión.

1.1.2.3 Valores:

- Respeto
- Integridad

En un principio la institución educativa contaba con siete valores (actitud, motivación, excelencia, responsabilidad, integridad, transparencia, eficiencia y compromiso). Ahora, a través de estos dos valores se busca claridad en lo que se quiere y lo que se espera de la comunidad educativa.

1.1.2.4 Misión:

Orientar a nuestros estudiantes a que determinen y accionen efectivamente para que logren su propósito de vida.

1.1.2.5 Visión:

Incorporar líderes catalizadores, éticos, auténticos y con propósito que mejoren la sociedad guatemalteca.

1.1.3 Perfil del estudiante egresado (Institucional, 2020):

- Pone en práctica el pensamiento lógico y crítico en la identificación y resolución de problemas de la cotidianidad.
- Ejerce con liderazgo, autonomía y actitud positiva cada una de las actividades que emprende.
- Se integra a la sociedad como un ciudadano participativo y respetuoso de las leyes del país y su multiculturalidad.
- Aplica y desarrolla la informática y la tecnología educativa de manera integral en los diferentes proyectos según sea su área de interés.
- Utiliza herramientas de inteligencia emocional buscando su bienestar integral y el de los grupos con los que interactúa.
- Es consciente de sus emociones y pensamientos y los regula a través del control interno.

A partir del perfil del estudiante cuando egresa de la institución, es evidente que la misión y la visión están respaldadas. Sin embargo, la práctica es completamente diferente. Aquí es lo que se busca de manera general con el estudiantado, pero a veces se olvida que existe una comunidad que debe funcionar como equipo para que todo lo anterior funcione. La institución educativa, junto con sus colaboradores, realiza el mejor esfuerzo para que se cumpla. Por lo que, también establecen qué buscan o necesitan del docente que trabaja en la institución.

1.1.4 El docente (Institucional, 2020):

- Es mediador, facilitador y guía del proceso de aprendizaje-enseñanza.

- Desarrolla la autonomía e iniciativa de sus educandos durante todo el proceso de aprendizaje-enseñanza.
- Aplica la metodología (constructivista) de la institución.
- Utiliza estrategias, herramientas y recursos para el desarrollo de destrezas, habilidades y conocimientos en los educandos.
- Evidencia y promueve competencias para la vida.
- Realiza su trabajo con vocación, ética, responsabilidad y congruencia.
- Se involucra en el mejoramiento continuo de forma personal y profesional, de acuerdo con estándares de calidad educativa.
- Vive y proyecta los valores y principios de la institución.

En la institución crearon un programa de capacitación docente, el cual tiene una duración de tres años (2018-2020). El programa recibe el nombre Formación Antropológica Docente (FAD), se crea con el fin de unificar al claustro de docentes hacia una misma línea de enseñanza.

1.1.5 Sujeto de investigación:

El sujeto de investigación serán los docentes de Comunicación y Lenguaje de la institución, de los niveles Primaria y Secundaria. En total hay cuatro docentes en el nivel Primario y tres en el nivel Secundario.

El área de Comunicación y Lenguaje es tan amplia, que permite al estudiante ver su uso en diferentes materias, puesto que, los conocimientos adquiridos son aplicables en su realidad social, académica y profesional.

Algunas de las competencias que busca alcanzar tanto el Ministerio de Educación, como la institución educativa, ya que la institución planifica tomando en cuenta el Curriculum Nacional Base, son: (Educativa, 2008)

- Utiliza el lenguaje como el medio que le permite establecer relaciones en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven.
- Desarrolla habilidades de entendimiento, comprensión e interpretación de lo que lee.
- Se comunica en forma oral, atendiendo a las intenciones, la situación comunicativa, sus recursos expresivos, entre otros.
- Aplica sus habilidades lectoras con sentido crítico al seleccionar la información importante en todo contexto.

- Redacta textos en forma autónoma, según distintas intenciones y situaciones comunicativas.

1.2 CONTEXTO PERSONAL

1.2.1 Descripción del puesto

Dentro de la institución el docente del área de Comunicación y Lenguaje cumple con lo siguiente:

1.2.2 Funciones y responsabilidades

- Planificación anual y semanal de los contenidos a impartir.
- Llevar a cabo diferentes tipos de evaluaciones.
- Publicación de notas en plataforma.
- Cuidado de la integridad física, emocional y académica de los estudiantes.
- Asistir a reuniones con padres y jefes inmediatos.
- Realizar actividades y proyectos para alcanzar un proceso de enseñanza-aprendizaje sumativo y significativo.
- Aplicación de diferentes estrategias y herramientas durante el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Mantener una comunicación continua con la comunidad educativa.
- Reportar cualquier situación a coordinación.
- Participar en todas las actividades programadas por la institución.
- Preparar contenido a impartir en clase.
- Dar seguimiento a procesos académicos.
- Crear un ambiente de respeto y armonía en clase.

1.2.3 Estudios y experiencia

- Licenciatura en Ciencias Lingüísticas por la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Profesorado de Enseñanza Media en Lengua y Literatura por la Universidad del Valle de Guatemala.
- Experiencia de cuatro años impartiendo clases presenciales.
- Conocimientos de inglés en un 80%.
- Habilidades: capacidad para trabajar en equipo eficientemente, buenas relaciones interpersonales, comunicación asertiva con la comunidad educativa, búsqueda constante de nuevas herramientas y estrategias para mejorar mi forma de trabajo.

1.3 SITUACIÓN – PROBLEMA

En el aula existe la oportunidad de interactuar y observar diferentes situaciones que agudizan nuestros sentidos con respecto a lo que se busca en la educación. Además, se sabe que cada estudiante tiene una forma particular de aprender y de presentar resultados de aprendizaje. Sin embargo, el docente por cuestiones de tiempo, exigencias del medio de trabajo, deja pasar varios aspectos para agilizar y presentar resultados de manera más precisa y sin ambigüedades.

En el ámbito docente de la institución siempre se discute si se está dejando de lado variables importantes al momento de evaluar resultados de aprendizaje de los estudiantes. Evidentemente, la respuesta es sí, ya que el modelo educativo que promueve la institución es el constructivismo, por ende, se trabaja con competencias. Sin embargo, al hacer un análisis introspectivo surge la pregunta ¿evaluamos competencias o actividades? Según la directora académica de la institución, el docente se concentra más en la actividad que en la competencia.

La respuesta de la directora académica tiene mucha razón, no obstante, es una respuesta que se queda en cuatro paredes. A continuación, se presentan una serie de criterios que se utilizan en la evaluación de resultados de aprendizaje:

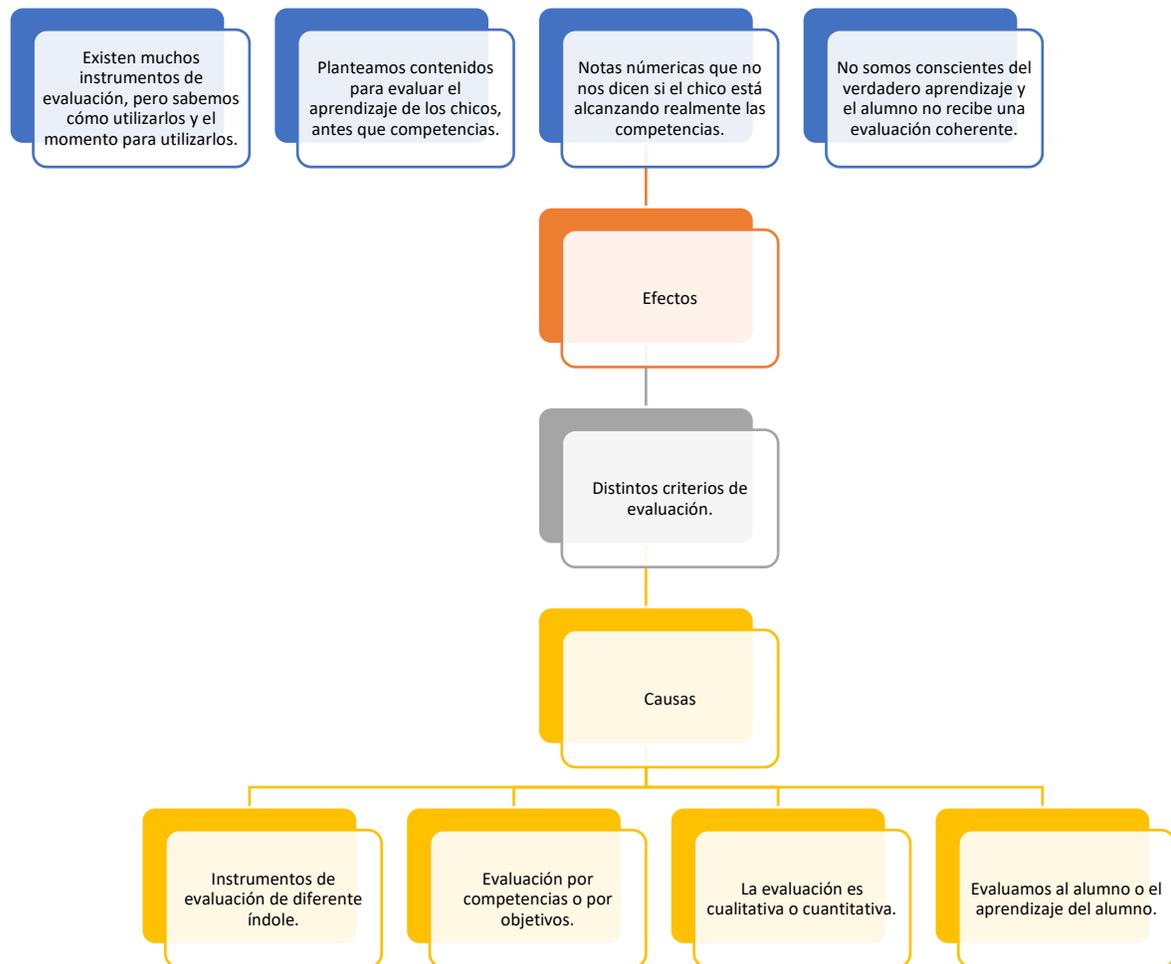
1. Trabajo en equipo.
2. Seguimiento de instrucciones.
3. Redacción de oraciones.
4. Ortografía.
5. Orden y limpieza.
6. Puntualidad.

Los criterios anteriores son objetivos y con ellos se descarta la subjetividad, lo cual permite entregar resultados de aprendizaje más rápido. Pero ¿será eso lo que en realidad se busca? Definitivamente, un factor que influye directamente en la evaluación de resultados de aprendizaje es el tiempo. La evaluación requiere de crear un sistema, como bien dice Julio Pimienta (2008:33), en su libro *Evaluación de los aprendizajes*, «...evaluar es enjuiciar mediante un proceso sistemático de recopilación de datos y la comparación con unos criterios (o normas) claramente establecidos para facilitar la toma de decisiones.»

La línea de análisis de Pimienta propone recopilar y comparar criterios claros, para tomar mejores decisiones. Por lo que, en principio es necesario estandarizar los criterios de los resultados de aprendizaje. Por estandarizar, en este trabajo, se entiende por el establecimiento de criterios claros para que el estudiante alcance las competencias. Ya que, como se presenta en el siguiente

esquema de árbol de problemas, la falta de criterios claros puede perjudicar el aprendizaje del estudiante a largo plazo.

Árbol de problemas. Causas y efectos de estandarizar la evaluación de los aprendizajes.



Análisis cualitativo

A continuación, se presentan una serie de casos para analizar la situación-problema. En todos los casos se plantea la forma de evaluar en ciertos momentos de la unidad durante el ciclo escolar.

Caso 1

Pruebas cortas. Durante cada unidad, el docente tiene libertad para realizar pruebas cortas de forma escrita, ya sea pregunta cerrada o de ensayo, también la prueba corta podría funcionar

como proyecto. En este tipo de proyectos es donde entra la subjetividad del docente, y cada uno forma sus criterios a evaluar, según los resultados que espere obtener. Un proyecto podría ser una plenaria. Para lo cual necesita un instrumento de evaluación que limite la subjetividad y, que, además sirva de guía para el estudiante. Como se presenta en el siguiente ejemplo:

TABLA NÚM. 1.

Lista de cotejo (creación propia)

Lista de cotejo				
Heteroevaluación Plenaria				
Nombre:				
Aspectos a evaluar	Siempre (20pts.)	Casi siempre (15 pts.)	Algunas veces (10 pts.)	Nunca (2pt.)
Respetó las opiniones de los demás.				
Sus aportes ayudaron a alcanzar acuerdos.				
Expresó sus ideas con claridad y precisión.				
Siguió instrucciones dadas por la maestra.				
Trabajó limpia y ordenadamente.				
TOTAL:				

En el instrumento de evaluación anterior, podríamos resaltar dos aspectos: a) las variables a evaluar no tienen consistencia, pues de algunas veces a nunca hay un rango de puntos bastante amplio; b) en una plenaria ¿se puede presentar un trabajo limpio? En todo caso, algunos docentes agregarán más variables y criterios, o los cambiarán según el resultado que desee. Sin embargo, lo importante aquí es ¿el estudiante entiende lo que se va a evaluar? El papel del docente como guía es indispensable.

Caso 2

Actividades. Las actividades suman un buen porcentaje de la nota (30%), al igual que las pruebas cortas (40%). Su elaboración, por ende, es crucial para una nota final de unidad o de ciclo. Las actividades pueden ser objetivas o subjetivas, algunas se toman en cuenta y otras no, dependiendo de los resultados.

TABLA NÚM 2.

Escala para evaluar ejercicios (creación propia)

Escala para evaluar los ejercicios						
Criterios	E	B	P	EP	NM	Observaciones
Instrucciones: sigue las instrucciones, para entregar un trabajo de calidad y con la información solicitada.						
Orden: realiza los ejercicios organizadamente y haciendo un buen uso del espacio.						
Puntualidad: entrega la actividad en el tiempo estipulado.						
Redacción: redacta oraciones completas (sujeto y predicado).						
Ortografía: la escritura de las palabras y el uso de los signos de puntuación es correcto.						
Escala:						
20-16=excelente 15-11=Bueno 10-6=Promedio 5-2=En proceso 1=Necesita mejorar						

Este instrumento detalla los criterios y la forma de evaluación de estos. Pero, quedan fuera criterios que quizás sea importante tomar en cuenta como lo actitudinal, o ser flexibles en cuanto a la entrega del ejercicio. Pues, tal vez, aunque no haya entregado la actividad puntualmente si merezca una buena nota según la calidad del trabajo.

Caso 3

Criterio docente. En una conversación con una estudiante, ella comenta «Miss con X docente me va peor que con usted». ¿Por qué a un joven le puede ir mejor con un docente? Evidentemente, el criterio docente afecta el desempeño de los estudiantes. Es definitivo que cada estudiante tiene destrezas más desarrolladas según sus intereses. Sin embargo, ¿tiene el docente el tiempo para analizar ese potencial, y evaluarlo de acuerdo con dicho potencial? El proceso de enseñanza aprendizaje, requiere de mucho compromiso, pero al final, dependerá de la institución cómo se divida el trabajo docente-administrativo. ¿Qué es más importante: los resultados o el proceso?

Caso 4

Desempeño del estudiante. El estudiante participa en clase con argumentos de acuerdo con el tema visto, es más, ayuda a resolver dudas. Sin embargo, en la prueba corta su nota es insatisfactoria. ¿Qué pasó con ese estudiante? ¿Cómo se debe evaluar su desempeño? ¿Qué

factores influyeron en ese estudiante al realizar la prueba corta? Una vez más, el criterio del docente entra en juego.

1.4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo estandarizar los criterios de evaluación de los resultados de aprendizaje en el área de comunicación y lenguaje?

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo general

- Estandarizar los criterios de evaluación en el área de Comunicación y Lenguaje.

1.5.2 Objetivos específicos

- Recabar información sobre los criterios de evaluación que se toman en cuenta para evaluar.
- Analizar los datos recabados.
- Proponer instrumentos de evaluación para estandarizar la evaluación de los resultados de aprendizaje.

1.6 IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES

1.6.1 ¿Quién?

Los docentes que imparten el área de Comunicación y Lenguaje.

1.6.2 ¿Qué?

La evaluación de los resultados de aprendizaje que llevan a cabo los docentes del área de Comunicación y Lenguaje.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 INTRODUCCIÓN

La comunicación y el lenguaje, como dice Achaerandio, son fundamentales para la vida. Sobre todo, en una sociedad donde el analfabetismo es una cultura y, esta funciona a través de las plataformas digitales (Achaerandio Zauzo, 2010). La preocupación recae en la velocidad con la que nuestros estímulos responden, ya que no existe un tiempo de reflexión ni de toma de decisiones adecuado. Entonces, caemos en un “analfabetismo funcional” (Achaerandio Zauzo, 2010). Un analfabetismo que no permite, según Achaerandio (2010) «...desarrollar una identidad a la vez fuerte y flexible... (y) seres humanos en torno a objetivos pensados y decididos en forma independiente a lo largo de su vida...» (pág. 5).

Entonces, cómo re-encausar a las nuevas generaciones, hacia la reflexión de lo que está pensando y lo que está hablando. Una tarea difícil que recae en las instituciones educativas, más que en la familia. El proceso de enseñanza-aprendizaje, quiere acomodarse a una sociedad cambiante, con nuevas metodologías. Ahora bien, dentro de esas nuevas metodologías está el proceso de evaluación por competencias. Pero ¿en qué se centra la institución educativa cuando se habla de un proceso de evaluación por competencias?

Es muy probable que existan momentos de reflexión sobre la forma en la que se lleva a cabo el proceso de evaluación. No obstante, se debe tomar en cuenta que agregar el factor “por competencias” implica que, el docente debe entender que «...se hace referencia a capacidades complejas que no pueden ser aprehendidas directamente a través de un ítem...» (Fernández Santos, 2014). Es realmente interesante, la complejidad que requiere evaluar por competencias. Sin embargo, ¿qué y cómo hace la institución educativa para entender o aplicar esta complejidad? Quizás creando nuevos instrumentos de evaluación, que limitan el proceso de evaluación de los aprendizajes por competencias.

Pimienta, aclara que es importante tener criterios específicos de evaluación. Con el fin de, crear mejores instrumentos de evaluación que permitan a los profesores «...reflexionar acerca de la praxis con el fin de realizar cambios pertinentes que sigan ayudando a cumplir la razón de ser de la escuela...» (Pimienta Prieto J. , 2008, pág. 26). En este sentido, Pimienta (2008), busca que la escuela sea ese espacio de diálogo en el que «mediadores y estudiantes aprenden y reaprenden...» (pág. 26). ¿Cómo logramos crear este espacio dialógico?

Sin duda, informar a los estudiantes sobre los criterios del proceso de evaluación sería el primer paso. Pero, no es lo único. Esos criterios abrirán paso al establecimiento de principios éticos,

que llevarán al estudiante a ser o formar parte de su propio proceso de evaluación. Esto con el fin de autorregular y reflexionar sobre el mismo. En este punto, la evaluación de los aprendizajes por competencias busca que el estudiante «...responda a una integración e interpretación del conocimiento... en diferentes contextos...» (Fernández Santos, 2014). Para lograr dicho alcance, el docente debe promover «...tareas auténticas, aportando retroalimentación y fomentando el papel del estudiante en el proceso evaluador...» (Padilla Carmona & Gil Flores, 2008)

Padilla y Gil, hacen un aporte que no es nuevo, pero que sustenta lo que otros teóricos han investigado. La retroalimentación es fundamental en el proceso de aprendizaje del estudiante. ¿Cómo van? ¿Cómo mejorar? ¿Qué están haciendo bien? Estas son preguntas que, quizás los profesores se hagan cuando están evaluando algún proyecto o tarea. Pero, se las dicen a los estudiantes...probablemente no. El docente olvida que «...la evaluación debe propiciar en el estudiante la mejor integración de los saberes adquiridos, la contextualización más significativa posible y la activación de procesos complejos de pensamiento...» (Fernández Santos, 2014)

Desde este punto, también es necesario poner en práctica la autoevaluación y la coevaluación, junto con la retroalimentación. Para Padilla y Gil, la autoevaluación y la coevaluación son esenciales en el proceso de evaluación. Ya que, este tipo de evaluaciones desarrollan «...la capacidad de evaluar su propio trabajo...si queremos que se conviertan en aprendices independientes y efectivos...más allá de la enseñanza formal (en su vida diaria y profesional) ...» (pág. 472).

Todo lo anterior definiría el qué evaluar, para qué evaluar y el cómo evaluar. Sin duda, permitirá un nuevo compendio de conocimientos y aprendizajes, tanto para el docente como para el estudiante. También, la creación de mejores instrumentos de evaluación. Pero, claro este es un ideal, porque en las aulas es difícil de aplicar, puesto que, el docente no tiene el tiempo para llevarlo a cabo, y se centra en los resultados que la institución educativa requiere.

2.2 Hacia la competencia educativa

En el camino hacia la definición del término competencia en el ámbito educativo, se han presentado diferentes aportes con respecto al tema. Asimismo, durante el proceso educativo se han realizado investigaciones tanto a nivel individual como grupal. Desde las diferentes investigaciones y los respectivos aportes, las competencias son consideradas como: un ensamble de potenciales capacidades que permiten la realización eficiente de una actividad o como el estándar mínimo que un profesional debe alcanzar. A raíz de lo anterior, surgen nuevas complejidades, pero la idea es delimitar las variables que llevarán a una mejor aplicación de las competencias en la educación.

Estos primeros acercamientos, toman en consideración los recursos que se utilizan durante el proceso de educación, el cual empieza desde y basado en el desarrollo de las competencias. Así pues, la competencia se define como «la habilidad de un individuo al realizar una combinación coordinada y sinérgica de recursos tangibles (p. ej. seguimiento de instrucciones en diferentes materiales como libros, artículos, entre otros), y en recursos intangibles (p. ej. conocimiento, habilidades, experiencia) para alcanzar eficiencia y/o efectividad en la educación». Aunque, en esta búsqueda por entender la función de la competencia en educación, se debería enfatizar en las características integradas que resaltan la habilidad de resolver problemas y tareas típicas en el proceso de educación. Pero que, además, ocurren en situaciones en las cuales se aplican el conocimiento, las experiencias de la vida cotidiana y profesional, los valores y talentos de una forma creativa para obtener resultados apropiados y efectivos.

Sin importar el nivel en el que se analice la competencia, siempre existe una atención especial sobre los resultados obtenidos en cualquier proceso educativo. Por lo que, se destaca el rendimiento desempeñado para alcanzar ciertas tareas seleccionadas, combinadas y puestas a prueba, dependiendo de los cambios en el contexto situacional, en el que las actividades educativas se realizan con los estudiantes. En un sentido estricto, la competencia refleja la competencia del docente con respecto a una visión colaborativa y comprensiva, y a la contribución del desarrollo de la educación superior.

2.2.1 En la competencia educativa

Es normal imaginar una línea de salida y al final una meta cuando se menciona la palabra competencia. No obstante, cuando se delimita y contextualiza se aprecia que la competencia es «el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores dentro de un contexto ético» (Pimienta Prieto, 2012). Es importante, resaltar como afirma Pimienta (2012) que «no todo desempeño es una competencia, pero una competencia no puede prescindir de un desempeño, ya que se hace evidente por medio de este último». Por lo que, es necesario identificar las características que forman parte de la competencia. Según, Pimienta (2012) el verbo es la clave para reconocer una competencia. En este caso, para Pimienta, se debe evocar una imagen clara de la evidencia que se quiere como producto del desempeño o actuación.

¿Cómo evocamos esa imagen? En 1996, la UNESCO publica una nueva visión educativa y propone cuatro pilares fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a convivir; y d) aprender a ser. Estos pilares han servido como base para que teóricos de la educación creen sus propios modelos. Pimienta no es la excepción, pues toma tres de estos pilares los configura para encontrar la esencia de la competencia, como se muestra en la siguiente figura.

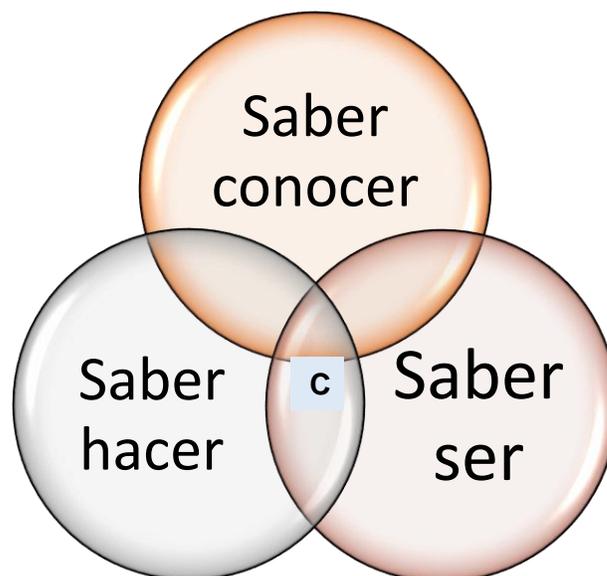


Figura 1. Concepto de competencias (tomado de Pimienta (2008), Evaluación de los aprendizajes)

Según la figura anterior, para Pimienta (2012) la competencia representada con la (C) en el centro, surge de la intersección entre los conocimientos factuales y declarativos (saber conocer), habilidades y destrezas (saber hacer), y actitudes y valores (saber ser). (Pág. 2). Por lo que, una competencia debería combinar todos esos saberes. Pero, además, deben considerarse los siguientes indicadores para determinar a la competencia como tal (Pimienta, 2012): 1) un verbo que represente el desempeño evidente. Este verbo se redacta en el presente del indicativo; 2) un objeto sobre el que recae la actuación; 3) una finalidad; y 4) una condición de idoneidad. Para Pimienta, estos cuatro indicadores son fundamentales en el momento de redactar una competencia. Por consiguiente, se presenta una aclaración basada en el análisis de Pimienta de cada indicador, en la siguiente figura.

Figura 2. Características de la competencia (creación propia).



Cada indicador forma parte de un engranaje que llevará al resultado necesitado, ya sea para la resolución de un problema o situación de la vida cotidiana (en sociedad), académica o profesional. En palabras de Pimienta (2012), la utilidad de la competencia recae en «...la razón para la cual hemos sido llamados a esta existencia (...); aunque esto parezca una afirmación de carácter teológico» (pág. 6), ya que, todo requiere del desarrollo de competencias. «Ser competente significa cumplir con las expectativas que se tienen de los desempeños esperados»

(Pimienta, 2012, pág. 6). Así pues, la competencia para Pimienta se convierte en una aspiración válida, pues contribuye a la formación de los ámbitos físico, mental, social y espiritual.

2.2.2 La competencia educativa en el lenguaje

La cultura se desenvuelve en un nuevo estilo de vida, por ende, el lenguaje tiene una nueva forma de comunicación. Con tanta información es difícil pensar, además, «es frágil y superficial, probablemente porque la velocidad de estímulos nos atolondra» (Achaerandio Zauzo, 2010, pág. 5). Sin duda, es una época extraordinaria que demanda crear una relación con nuevos dispositivos electrónicos y plataformas interactivas que faciliten el desarrollo en todas sus dimensiones.

En cuanto a la educación, sobre todo en un país como Guatemala, dice Achaerandio (2012), «tenemos que pasar de una cultura de analfabetismo real (y de “analfabetismo funcional”) a una cultura de lectoautores interactivos por medio de plataformas digitales» (pág. 5). Lo que implica una adaptación sin consideraciones y continua, para lo que debemos ser flexibles según la situación que se presente. Pero ¿qué pasará con las nuevas generaciones? Como todos deben desarrollar competencias que lo ayuden a tomar decisiones propias y resolución de problemas cotidianos. Según Achaerandio (2012), los jóvenes deberían:

«...desarrollar una identidad a la vez fuerte y flexible; hacen falta personalidades por un lado autónomas y fuertes para decidir por sí mismas, con un anclaje fuerte en ideas y efectos para no romperse, que se programen como trabajadores y como seres humanos en torno a objetivos pensados y decididos en forma independiente a lo largo de su vida...» (Pág. 5).

Una tarea difícil. Esta nueva cultura de la que se habla requiere de un desarrollo integral. Al mismo tiempo, es importante resaltar la pérdida de valores y de ética, por las nuevas tendencias sociales. Ya que, no solo se trata de conocimientos, sino de competencias, como bien lo resalta Marcos Sarasola y Cecilia Von Sanden, en su artículo “Una visión integral de la formación del profesorado”:

«...Cuanto más desarrollemos el conocimiento y el auto-conocimiento, cuanto mejor desarrollemos la capacidad de convivir y trabajar con otras personas y cuanto más conscientes seamos de nuestras maneras de hacer, más desarrollamos nuestro ser. Esto, a su vez, nos permitirá conocer y conocernos más profundamente, mejorar la convivencia y la colaboración y encontrar maneras de actuar más auténticas que nos hagan personas más plenas.» (pág. 8).

Interesante que el lenguaje en el que nos comunicamos encierre una sola preocupación, la formación de seres humanos conscientes de su ser, pero empático con su entorno. Entonces,

¿qué competencias se deben desarrollar? Es una pregunta válida, pues se habla de lo que necesitan los jóvenes, pero ¿cómo se logra? Según Achaerandio (2010), en una educación ideal, se deben formar tres competencias básicas: a) su capacidad de conocer (o construir conocimiento), claro con la previa selección de la información pertinente; b) una (Institucional, 2020) identidad bien formada para decidir con autonomía y flexibilidad de adaptación; y c) valores esenciales que lo conduzcan a actuar correctamente (ética). (pág. 6).

Si regresamos al apartado anterior, en el que Pimienta reformula tres de los cuatro pilares planteados en 1996 por la UNESCO, se observa que, tanto Achaerandio y Pimienta tienen claro el saber conocer, el saber hacer y el saber ser, pilares básicos para la formación de competencias. Ahora bien, ¿en cuál de estos pilares básicos está el lenguaje? Es aquí donde el lenguaje se vuelve una competencia básica, en la que incluimos los tres pilares. Ya que, el lenguaje pertenece a las competencias genéricas.

2.2.3 Competencias genéricas esenciales en la educación

Desde este punto de vista, el desarrollo o desempeño del lenguaje es básico para lograr una formación integral. Una vez alcanzada esta competencia, será más fácil lograr competencias específicas, concretas al desarrollo profesional del estudiante. Achaerandio (2012) las llama «competencias fundamentales para la vida». Algunas características que señala el autor de estas competencias (págs. 15-16): a) son multifuncionales, es decir, se pueden aplicar en diferentes contextos o ámbitos; b) son transversales, atraviesan diferentes sectores de la vida humana; c) favorecen los niveles de pensamiento intelectual, actitudinal y de valores; d) promueven el respeto y aprecio por la naturaleza y la diversidad social; e) favorecen la autonomía en todos los ámbitos del ser humano; f) transculturales, son aplicables en todas las culturas; y g) se pueden auto-desarrollar cuando se alcanza cierto nivel.

Ahora bien, dentro de las competencias genéricas están “la competencia de la comunicación escrita y verbal”. Con esta competencia, señala Achaerandio (2012):

«...se integran varios elementos: ideas y conceptos que se transmiten; la habilidad mental de pensar (reflexiva y creativamente); la destreza de formular (correcta y claramente) sus ideas y sentimientos; la actitud de entrar en diálogo con los demás o (por lo menos) consigo mismo; y ciertos valores como la autenticidad, la alteridad, la verdad, etc.» (Pág. 11).

En cuanto a la “comprensión lectora” anota que se pueden lograr diferentes niveles de conocimiento, junto con el desarrollo de habilidades mentales como analizar, sintetizar, relacionar entre otras. Para Achaerandio, esta competencia es una herramienta indispensable para

alcanzar o conseguir aprendizajes significativos. Además, agrega que se distinguen cuatro niveles de calidad lectora. Estos niveles empiezan desde la descodificación y codificación. En el primer nivel, se puede catalogar como analfabeta a la persona que no lo alcanza.

En el segundo nivel, es cuando se alcanza un nivel de lectura superficial. Es decir, como resalta Achaerandio, «lectores mediocres» que simplemente no comprenden lo que leen, por lo tanto, son «analfabetos funcionales». Para Achaerandio, estos lectores pierden toda oportunidad de desarrollar su pensamiento. Cuando un lector alcanza el tercer nivel es capaz de distinguir ideas principales, las relacionan y jerarquizan. Además, realizan deducciones e inferencias sobre el tema, lo que permite que redacten resúmenes coherentes. Ahora bien, en el último nivel, generalmente, su capacidad alcanza la metacognición o metacompreensión, junto con la autorregulación. Esto quiere decir que el lector supervisa y regula su proceso de lectura, lo que implica la formulación de preguntas que le permiten comprender mejor lo que lee.

En cuanto a la competencia verbal, Achaerandio resalta la necesidad de haber adquirido vocabulario y estructura para expresar las ideas. Sin duda, va de la mano con la lectura, ya que si no leemos nuestro vocabulario es limitado y, difícilmente, estructuramos correctamente nuestras ideas para expresarlas adecuadamente ante los demás. Asimismo, existe la conexión con la competencia de comunicación escrita. En este caso, el proceso de escritura conlleva un acto reflexión constante, sobre todo porque existe la posibilidad de revisar y corregir cuantas veces sea necesario. En todo caso, según Achaerandio (2012), con esta competencia alcanzamos un pensamiento claro, analítico, creativo, sistémico, reflexivo, lógico, analógico (pág. 20).

Todas estas competencias forman parte de un engranaje que, bien ensamblado, llevaría a grandes resultados y a mejores aplicaciones en las áreas específicas tanto académicas como profesionales y, aún más en la vida diaria. Sin duda, son competencias fundamentales para la vida, como bien lo señala Achaerandio en su libro. Gracias a ellas desarrollamos el pensamiento, el cual está relacionado con las funciones psicológicas superiores de Vigotsky. Estas funciones, como la conciencia, la intencionalidad, las operaciones formales, como apunta Achaerandio (2012), son inherentes al ser humano (pág. 21).

2.2.4 Enseñanza en competencias

En la práctica docente, una de las tareas más importantes es la auto-reflexión profunda. Desde este punto de vista, el docente determina su desempeño durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, mantiene una evaluación constante en los contenidos que está impartiendo en clase, sobre todo si su planificación está basada en competencias. Ante lo anterior, Pimienta (2012) señala que «la competencia indicará cuáles son los contenidos necesarios para lograrlo» (Pág. 18). Estos contenidos que surgen a partir de la competencia ayudarán al docente a «...determinar los resultados de aprendizaje...» (Pimienta, 2012, pág. 18).

Los resultados de aprendizaje, según Pimienta (2012), son formulaciones de lo que los estudiantes deben conocer, ser capaces de hacer o demostrar al concluir un trayecto formativo» (pág. 17). En este sentido, la idea es lograr un aprendizaje auténtico, en la medida que se trabaje en una formación «lo más cercana a la realidad y al contexto» de los estudiantes. Entonces, ¿qué necesito como docente para formar en competencias? Pimienta (2012), anota una serie de competencias que el docente debería obtener producto de la formación-reflexión en la práctica docente (pág. 20):

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres (aunque esto puede tener menor importancia en la educación superior).
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

2.2.5 El proceso del aprendizaje por etapas

Mientras el docente auto-reflexiona sobre su desempeño en la enseñanza, también reflexiona sobre el aprendizaje del estudiante o, por lo menos, eso se espera. Pero, será que el docente se pregunta: ¿cómo aprenden los estudiantes? Una pregunta importante y esencial si de educación se trata, sin importar la metodología a utilizar. ¿Será que hay una respuesta? En la

multitud de estudios y artículos publicados sobre el tema, queda claro que es indispensable el razonamiento docente ante el aprendizaje del estudiante.

Entonces, ¿qué saben los docentes sobre cómo aprenden los estudiantes? A esta pregunta responde Ken Bain (2007), ya que es necesario trabajar en el arte de provocar o generar interés en el estudiante. Puesto que, según Bain: «La gente aprende mejor cuando responde a una pregunta importante que realmente (el estudiante) tiene interés en responder, o cuando persigue un objetivo que quiere alcanzar» (pág. 42). Esto quiere decir que existe una motivación genuina. A partir de lo anterior, algunos estudios revelan que «existen tres factores que pueden influenciar a diferentes personas de manera distinta»:

«Algunas personas responden primariamente al desafío de llegar a dominar algo, metiéndose en la materia e intentándola comprender en toda su complejidad. Se considera a estas personas aprendices profundos. Otras reaccionan bien a la competición, a la lucha por el oro...Aprenden para el examen y después borran rápidamente la materia para hacer sitio a otra cosa...Por último, encontramos personas que lo primero que buscan es evitar el error...son aprendices superficiales...temen al fallo...se conforman con ir arreglándoselas, con sobrevivir...» (Bain, 2007, págs. 51-52)

Aunado a esos estudios, Jean Piaget, psicólogo suizo diseña la teoría del desarrollo cognoscitivo. En esta teoría, se profundiza en las diferentes etapas del pensamiento por las que puede pasar una persona. Este modelo «describe la manera en que los seres humanos dan sentido a su mundo al reunir y organizar la información» (Wollfolk, 2010, pág. 31). De ese modo, también es importante señalar que los procesos mentales cambian radicalmente, aunque lento, desde el nacimiento hasta la madurez ((Wollfolk, 2010, pág. 32). La teoría de Piaget identifica cuatro factores fundamentales que contribuyen al desarrollo del pensamiento: a) la maduración biológica; b) la actividad; c) las experiencias sociales; y d) el equilibrio. (Wollfolk, 2010, pág. 32)

El primer factor identificado por Piaget presenta cambios meramente biológicos, es decir, ya están genéticamente programados. (Wollfolk, 2010, pág. 32). La actividad se refiere a la capacidad de actuar con el entorno y aprender de él, en esa medida, existe una exploración, observación y descubrimiento, lo que provoca que, al mismo tiempo cambien nuestros procesos de pensamiento. (Wollfolk, 2010, pág. 32). Sin duda, mientras hay un desarrollo en este ambiente y cambian los procesos, también hay una transmisión social. La información que se obtenga de esta interacción o aprendizaje social dependerá de la etapa en que se encuentre la persona. Cada uno de estos factores explicados y descritos por Piaget funcionan y afectan de manera conjunta el desarrollo cognoscitivo. (Wollfolk, 2010, pág. 32)

En la línea de razonamiento de Piaget, en la cual afirma que los cambios se presentan por herencia, encuentra dos tendencias o «funciones invariantes». La primera es hacia la organización, puesto que las personas nacen con «la tendencia a organizar sus procesos mentales en estructuras psicológicas, las cuales constituyen nuestros sistemas para comprender el mundo e interactuar con él...» (Wollfolk, 2010, pág. 32). A estas estructuras Piaget las nombra: «esquemas». Asimismo, los describe como «sistemas organizados de acción o pensamiento que nos permiten representar mentalmente o “pensar acerca de” los objetos y acontecimientos de nuestro mundo» (Wollfolk, 2010, pág. 32)

La segunda tendencia hacia la adaptación, puesto que se hereda la adaptación al ambiente. Aquí se identifican dos procesos: la asimilación y la acomodación (Wollfolk, 2010, pág. 33). La asimilación busca «dar sentido a los acontecimientos de su mundo...(también) implica tratar de comprender algo nuevo al ajustarlo a lo que ya conocemos...» (Wollfolk, 2010, pág. 33). La acomodación por su parte, «ocurre cuando una persona debe cambiar esquemas existentes para responder a una situación nueva...» En otros casos, no se utilizan ni la asimilación ni la acomodación, simplemente se ignora, puesto que no es familiar, y no es de interés. (Wollfolk, 2010, pág. 33)

Una vez, están claros los conceptos anteriores, Piaget resume que «la organización, la asimilación y la acomodación podrían considerarse un tipo de acto de equilibrio complejo...un acto de búsqueda de balance...» En otras palabras «...si aplicamos un esquema particular a un acontecimiento o a una situación, y el esquema funciona, entonces se dice que hay equilibrio. Si el esquema no produce un resultado satisfactorio, entonces surge un desequilibrio y nos sentimos incómodos...» Sin embargo, esta situación nos podría llevar a buscar una solución, así nuestro pensamiento cambia y avanza, pero, al mismo tiempo, podría hacernos sentir desanimados y ansiosos. (Wollfolk, 2010, pág. 33)

Ahora bien, hay cuatro etapas bien marcadas en el desarrollo según la teoría de Piaget. Dichas etapas son: 1) Sensoriomotriz; 2) Preoperacional; 3) De operaciones concretas; y 4) De operaciones formales. De estas cuatro etapas, solo se abordará la última etapa, ya que en esa etapa se centra este trabajo. Además, cabe resaltar que, «los individuos pueden atravesar largos periodos de transición entre etapas, y que un individuo bien puede mostrar características de una etapa en una situación, pero características de una etapa superior o inferior en otras situaciones». (Wollfolk, 2010, pág. 33)

La última etapa va de la preparatoria a la universidad. A esta etapa Piaget la denominó «operaciones formales». La persona en esta podría haber alcanzado un pensamiento abstracto. Esto quiere decir que utiliza un razonamiento hipotético-deductivo, lo que le permite considerar «una situación hipotética...y razonaría de manera deductiva (desde un supuesto general hasta las implicaciones específicas) ...» (Wollfolk, 2010, pág. 38). Asimismo, incluye el razonamiento inductivo, «uso de observaciones específicas para identificar principios generales...». Este pensamiento científico y organizado genera sistemáticamente distintas posibilidades en una situación presentada. (Wollfolk, 2010, pág. 38).

Esta etapa señala la adolescencia, en la cual las emociones y sentimientos tienen un rol importante. Así pues, el adolescente según Wollfolk (2010), analiza sus propias creencias y actitudes, a lo que Wollfolk trae a colación el término «audiencia imaginaria», esto quiere decir, que el adolescente tiene la sensación de ser observado por todos, todo el tiempo. Pero, además, este pensamiento hipotético, de considerar alternativas, de identificar las combinaciones posibles y de analizar el pensamiento propio, conlleva a la creación de «mundos que no existe, (por lo que), a menudo se interesan por la ciencia ficción...» (pág. 39). También, «el razonar desde principios generales hasta acciones específicas...son críticos de la gente cuyas acciones parecen contradecir sus principios». Asimismo, «...Desean crear mundos mejores y su pensamiento les permite hacerlo...también pueden imaginar muchos futuros posibles para sí mismos e intentan decidir cuál sería el mejor. Los sentimientos sobre cualquiera de estos ideales pueden ser fuertes.» (Wollfolk, 2010, pág. 39)

Como en toda teoría, existen ventajas y desventajas, la teoría de Piaget no es la excepción. Algunos detalles que encontraron otros estudiosos y el mismo Piaget, es la división por etapas de los procesos, cuando el pensamiento podría presentarse de una forma más continua o al revés. Incluso el mismo Piaget, en estudios posteriores da «más importancia a la manera en que el pensamiento cambia por medio del equilibrio.» (Wollfolk, 2010, pág. 41). Además, la teoría de Piaget no da explicaciones de cómo «los niños pequeños son capaces de desempeñarse a un nivel avanzado en ciertas áreas en las que poseen conocimientos y experiencias bien desarrollados.» (Wollfolk, 2010, pág. 41). Otro dato interesante, aportado sobre la teoría de Piaget, es que «...pasó por alto los importantes efectos del grupo cultural y social de los niños...» Un factor importante en el crecimiento de un niño, puesto que, no todas las culturas «valoran o enseñan» del mismo modo. Además, en los países culturales, donde existe pobreza extrema y la educación queda en segundo plano, los niños aprenden o crean esquemas diferentes a los

que crean los niños que van a una escuela pública o privada. Eso sin tomar en cuenta, el contexto familiar-social en el que se desenvuelven.

«En el desarrollo cultural de un niño cada función aparece dos veces: primero en el nivel social y luego en el nivel individual; primero entre las personas (nivel interpsicológico) y después dentro del niño (intrapicológico). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos humanos.» (Wollfolk, 2010, pág. 43)

2.2.6 El aprendizaje del estudiante

Una vez queda claro que el desarrollo del pensamiento (aprendizaje) depende de muchos factores, es importante resaltar que «los seres humanos pueden y deben cambiar, y que la naturaleza de su instrucción puede tener una influencia grandísima en ese proceso...» (Bain, 2007, pág. 52). Asimismo, los docentes encargados de instruir se han dado cuenta según Bain que el aprendizaje no solo afecta a lo que sabemos, sino que puede transformar la manera en que entendemos la naturaleza del saber.

En este sentido, el estudiante puede entender su desarrollo intelectual de la siguiente manera: (Bain, 2007, pág. 54) «...En el nivel más simple, los estudiantes piensan que aprender no es más que un asunto de cotejo con los expertos, de conseguir las «respuestas correctas» (Bain, 2007, pág. 54) Una vez, se dan cuenta de que los expertos están en desacuerdo se mueven al segundo nivel «..el conocimiento es un asunto de opinión...» Aquí son los sentimientos los que ayudan a razonar «...una idea es correcta si se tiene la sensación de que es correcta...» (Bain, 2007, pág. 54) Entonces, también aplica la frase a «la profesora...no le gusta mi opinión». Luego, en el siguiente nivel, pocos son los estudiantes que se hacen «sabedores del procedimiento...» Así que, «aprenden a «jugar el juego» de la disciplina (Bain, 2007, pág. 54). Reconocen que existen criterios para razonar, y aprenden a utilizar esas normas cuando escriben sus textos» (Bain, 2007, pág. 54) En realidad, estos estudiantes simplemente «le dan al profesor lo que quiere, sin que haya influido demasiado ni sustancial ni sostenidamente en cómo piensan, actúan o sienten». Ya en el último nivel los estudiantes «...se hacen pensadores independientes, críticos y creativos, valoran las ideas y maneras de razonar que se les exponen, e intentan utilizarlas consciente y consistentemente. Son conscientes de su propio razonamiento y aprenden a corregirlo sobre la marcha» (Bain, 2007, pág. 55)

2.3 La evaluación orientada al aprendizaje

La palabra clave en este nuevo apartado es «aprendizaje». No obstante, llevar a cabo una evaluación orientada hacia el aprendizaje, debe provocar un cambio en el procedimiento que utilizamos para evaluar. Ya que, si regresamos un poco, la evaluación forma parte del proceso de reflexión docente. Así pues, en este proceso de reflexión «el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos.» (Padilla Carmona & Gil Flores, 2008, pág. 468). Sin embargo, se afirma que en las instituciones educativas, «se evalúa mucho y se cambia poco». En otras palabras, si se utiliza la evaluación solo para medir, clasificar o seleccionar, se cometen los mismos errores una y otra vez. Por lo que, «es necesario evaluar las evaluaciones», debido a que, se evalúa en función de resultados académicos y no de resultados de aprendizaje.

Según, Agustín Fernández Santos (2014), la evaluación de los aprendizajes debe trascender el aprendizaje de los estudiantes y tomar en cuenta las actividades de enseñanzas que realiza el docente. Además, continúa Santos, «hay que tener en cuenta aquello que no es medible y que los estudiantes conocen; que la evaluación debe recoger información significativa sobre los resultados, pero también sobre los procesos» (pág. 8). Esto implica, que la educación debe cumplir con una de sus características más mencionadas en los medios educativos, la integralidad. Además, debe abarcar los valores actitudinales, puesto que son muy importantes en el proceso formativo.

En este sentido, el docente no puede descuidar ningún detalle y formarse alejado de «...prejuicios, etiquetas y un sin número de factores que puedan llevar a una sesgada subjetividad a la hora de evaluar.» (Fernández Santos, 2014, pág. 8). Fernández señala que, se ve a la evaluación como una actividad práctica, por lo que, se ha olvidado una dimensión muy importante, la ética. El porqué y el para qué, afirma Fernández, son tan importantes como el qué evaluar y el cómo hacerlo. Sin embargo, el docente se preocupa por el cómo, convirtiendo a la evaluación «...en un mecanismo de control, causa y origen de mucho dolor en los estudiantes y en una fuente de aprendizajes no deseados.» (Fernández Santos, 2014, pág. 8).

Así pues, tiene sentido que, si buscamos un cambio en la forma en qué aprenden los estudiantes, se debe pensar al mismo tiempo en cambiar el sistema de evaluación, como bien lo señalan Padilla Carmona y Gil Flores (2008), puesto que «...Ciertamente, lo que más influye en cómo estudia el alumno es la evaluación esperada...No son los consejos del profesor ni sus orientaciones, sino su modo de evaluar lo que va a condicionar cómo estudia (y no sólo qué

estudia)» (pág. 470). Tomando en cuenta lo anterior, continúan Carmona y Gil Flores, para que las tareas de evaluación apoyen el aprendizaje, se necesitan cuatro condiciones: 1. Deben requerir suficiente tiempo y esfuerzo; 2. Deben además distribuir el trabajo del estudiante a través de los distintos tópicos y semanas; 3. Deben sumergir al alumno en tareas de aprendizaje productivas; 4. La evaluación debe transmitir a los alumnos expectativas claras y altas. (pág. 470).

En todo caso «...lo que verdaderamente importa es que la evaluación que practiquemos se corresponda realmente con los objetivos que decimos perseguir en el diseño de nuestra materia.» (Padilla Carmona & Gil Flores, 2008, pág. 470) Con el fin último de que los estudiantes alcancen las competencias necesarias, no solo para una vida académica, sino para los diferentes retos que enfrente en su vida. Entre ellos lo laboral. En esta etapa académica, «...Los alumnos tienen que demostrar las mismas combinaciones de conocimientos, competencias o habilidades y actitudes que se van a encontrar después en la vida profesional» (Padilla Carmona & Gil Flores, 2008, pág. 470) Esto requerirá del involucramiento del estudiante en el proceso de aprendizaje, ¿cómo? Pues, como bien señalan Padilla y Gil (2008), los estudiantes deben convertirse en evaluadores de su propio trabajo. Por lo tanto, los criterios y estándares de ejecución de las actividades deben estar claros. (pág. 470)

Sin duda, la evaluación orientada al aprendizaje utiliza la autoevaluación como una de sus herramientas o técnicas más eficaces, para lograr el compromiso de los estudiantes con el proceso de aprendizaje. (Padilla Carmona & Gil Flores, 2008) Como bien resalta Padilla y Gil, «La evaluación compromete a los estudiantes con estándares y criterios que los implican en juicios de valor sobre la calidad del trabajo y sobre cómo puede mejorarse.» (pág. 472). Padilla y Gil continúan agregando que, en la medida en que se involucra al estudiante junto con una adecuada retroalimentación, se contribuye al desarrollo de la metacognición, una habilidad relacionada al autoconocimiento y autorregulación De esa forma, el estudiante convierte a la evaluación en un instrumento con el que toma conciencia de lo que ha aprendido, los procesos por los que ha pasado para adquirir y regular nuevos aprendizajes (Padilla Carmona & Gil Flores, 2008, pág. 474). Lo cual es el fin último de todo proceso educativo.

2.3.1 Ética en la evaluación

Algunos autores han señalado que «la esencia del ser competente en el quehacer educativo consiste en ser ético...No se puede educar sin ser ético» (Fernández Santos, 2014). Para Fernández, en la educación nada puede ser «una actividad neutra», mucho menos la evaluación. Así pues, por la importancia que adquiere la evaluación para el estudiante, también puede generar temor y ansiedad. En este sentido, Fernández realiza una serie de preguntas que permiten la reflexión desde el estudiante: «¿A quién le gusta que lo evalúen? ¿Quién no siente temor cuando es evaluado?» (Fernández Santos, 2014) Aunado a lo anterior, Fernández, redacta una pregunta más importante: «¿Este sentimiento es natural, inherente al mismo proceso de evaluación o es construido en la relación entre el evaluador y el evaluado o se relaciona con ambos?» (Fernández Santos, 2014).

2.3.1.1 Los principios éticos en la evaluación

Sin duda, esa última pregunta que planteó Fernández (2014) conlleva a analizar la evaluación desde dos perspectivas: educando-educador. Dos variantes que deben trabajar con un mismo fin pero al parecer se hace necesario resaltar ciertos principios que se deben cumplir para que la evaluación sea un proceso no solo formativo, sino también, justo. En el cual, no existe una lucha de poderes o simplemente un mecanismo fácil de engañar, para obtener un resultado técnico y no cualitativo.

Entre los principios que señaló Fernández (2014), se mencionan que, «el estudiante debe beneficiarse de la evaluación, requisito imprescindible para que la evaluación no se vuelva un fin en sí misma» (pág. 11). ¿Qué otro fin debería tener la evaluación? Fernández continúa, el proceso de evaluación no debería tener ni intención ni efectos lesivos o punitivos. Mas bien, debe garantizar al estudiante el acceso a la información oportuna y veraz del proceso al que será sometido y, aceptarlos libre y voluntariamente. En este sentido, se estaría obrando con justicia, pues se individualiza el proceso, porque todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades, tomando en cuenta sus limitaciones o características particulares de los evaluados. (pág. 12)

Un principio que no puede quedar fuera, puesto que es uno de los más importantes, es la integridad, ya que se vincula a la rectitud y a la incorruptibilidad. Este último principio está amarrado a la privacidad y confidencialidad que, tanto el maestro como la institución educativa debe tener con respecto al expediente académico del estudiante. (Fernández Santos, 2014). Asimismo, Fernández da algunas sugerencias para fomentar la integridad, de las cuales se mencionan algunos: 1) Diversificar las técnicas de evaluación; 2) Promover un clima de confianza

y respeto entre los participantes en el proceso educativo; 3) Asegurar la calidad técnica del instrumento de evaluación que se va a usar; 4) Ser flexible en cambiar fechas de exámenes cuando estas vayan en detrimento del estudiante; 5) Dar el maestro, con su conducta, ejemplo de honestidad académica a los estudiantes. (pág. 13)

La idea es que con los principios anteriores se evite que el estudiante solo busque la aprobación de los cursos, en lugar de un aprendizaje para la vida. Porque, al cuestionar que busca un estudiante, Fernández sabe que solo hay dos opciones: ¿aprender o aprobar? (pág. 20). Además, plantea otra pregunta interesante ¿si no hubiera calificaciones, seguirían aprendiendo los estudiantes, asistirían a nuestras clases, a nuestros centros educativos? Asimismo, es importante señalar que:

«...se siguen aplicando enfoques tradicionales centrados en la enseñanza y en el docente, se atribuyen los resultados al alumno, a la pereza o falta de interés, y así se libera de responsabilidad y de reflexión a los docentes sobre su enseñanza. Desde el punto de vista ético, esto es grave pues atenta contra un principio básico de la evaluación: esta debe implicar reflexión sobre la práctica y debe constituirse en aprendizaje para el docente.» (Fernández Santos, 2014, pág. 21)

2.3.1.2 La evaluación sin principios éticos

La evaluación en principios se refiere a la objetividad que se debe aplicar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, si no hay principios éticos se cae en la injusticia y esto podría estar relacionado con varios factores, como bien lo señala Fernández Santos (2014). Uno de estos factores es la poca preparación del docente para llevar a cabo la evaluación. Queda claro, como señala Fernández Santos que, no es suficiente con dominar el contenido, puesto que se puede diseñar incorrectamente el instrumento de evaluación (pág. 48). Aquí se cae en incompetencia, lo cual puede ser involuntario, pero no exime al evaluador de su responsabilidad. (pág. 48). Otro factor que influye es la idea preconcebida sobre el estudiante. Fernández Santos señala que el historial del estudiante que se comparte entre profesores (coordinaciones, los mismos estudiantes), causa que se etiquete a los estudiantes como “buenos” o “malos”, y también se creen prejuicios y estereotipos que marcan al estudiante durante toda su vida escolar. (pág. 48 y 49).

En todo caso, estas situaciones provocan un efecto que, en definitiva, contamina y limita el rendimiento y la capacidad del estudiante, puesto que no se le está ayudando. Además, se reflejará en la nota, ese número que evalúa todo un proceso. Así pues, señala Fernández y

Santos, se crean simpatías y antipatías inconscientes o conscientes (pág. 51). Entonces, con un estudiante etiquetado como “bueno”, se espera siempre la puntualidad, responsabilidad en la entrega de tareas, esto puede causar que en el futuro se le evalúe bien. Pero, si pasa lo contrario, quedará eso en la memoria del docente, porque se espera que repita ese patrón de conducta siempre. Asimismo, realizamos comparaciones con el grupo de estudiantes, por lo que la evaluación deja de ser individual, sino a nivel grupal, lo cual no beneficia, puesto que todos tienen un rendimiento y desempeño diferente. Otro factor que influye es el tipo de actividad que se prepara para el grupo y sin tomar en cuenta las necesidades individuales.

Por lo que, si seguimos repitiendo patrones la forma en que se evalúa deja de tener un valor para el estudiante. Entonces, se entenderá que «evaluar no implica calificar». No implica colocar una nota, ya que «...Las notas más que pedagógicas, son una herramienta de poder a través de las cuales se premia o penaliza a las personas...» (Fernández Santos, 2014, pág. 62). Tampoco implica educar a través de una nota. «...la evaluación debe propiciar en el estudiante la mejor integración de los saberes adquiridos, la contextualización más significativa posible y la activación de procesos complejos de pensamiento...» (Fernández Santos, 2014, pág. 66)

2.3.2 Retroalimentación en la evaluación orientada al aprendizaje

La retroalimentación es una de las etapas más importantes en el proceso de evaluación. Por lo que, algunos estudiosos como Fernández Santos, proponen que la forma para realizarla es implementando actividades de autoevaluación, para que el estudiante asuma sus resultados y hacerse responsable de ellos (pág. 44). Luego, continúa Fernández Santos, efectuar procesos de metaevaluación encaminados a evaluar la evaluación efectuada y, si es de forma colectiva-participativa, aun mejor (pág. 44). En este mismo sentido, Padilla Carmona y Gil Flores, apuntan que la retroalimentación contribuye al desarrollo de la metacognición (habilidades relacionadas con el autoconocimiento y autorregulación) (pág. 474). Queda claro que, la idea es involucrar al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Ahora cabe preguntarse, como lo hacen Padilla Carmona y Gil Flores ¿qué características debe tener la retroalimentación para desempeñar correctamente su función de mejora del aprendizaje? A lo que responden lo siguiente:

«(Antes que nada) ...una apreciación del trabajo del estudiante, reconociendo sus logros y lo que le falta por desarrollar; una explicación de esta valoración, relacionando la retroalimentación con el propósito del trabajo y los criterios usados para juzgar su calidad. Para que los estudiantes saquen partido de ella se requiere que, durante el acto, se den oportunidades de clarificación,

diálogo y discusión, y; una acción del estudiante basada en lo que ha aprendido, que será revisada en la siguiente tarea o actividad. Es importante que los estudiantes demuestren que progresan, que la retroalimentación se ha convertido en un aprendizaje de mayor calidad. (pág. 471)

Si se toman en cuenta las características anteriores, la retroalimentación permitirá que el estudiante se convierta en su propio evaluador. Por eso, Fernández Santos, señala que debe practicarse la autoevaluación, y Padilla Carmona y Gil Flores lo confirman. Es una necesidad que «desarrollen la capacidad de evaluar su propio trabajo por sí mismos si queremos que se conviertan en aprendices independientes y efectivos...más allá de la enseñanza formal, en su vida profesional.» (pág. 472) Para eso también es importante que se den las siguientes condiciones (Padilla Carmona & Gil Flores, 2008, pág. 472):

1. Proveer suficientes detalles en la retroalimentación;
2. Proporcionarla de forma rápida para que pueda ser útil;
3. Centrarla más en el aprendizaje, que en la nota;
4. Vincularla al propósito de la tarea y los criterios de evaluación;
5. Hacerla inteligible para los alumnos sin perder su sofisticación;
6. Asegurarnos que los alumnos lo reciben y lo escuchan; y
7. Hacer que los alumnos actúen conforme a la retroalimentación proporcionada para mejorar su trabajo y su aprendizaje.

2.3.3 ¿Qué y para qué evaluar?

Esta pregunta es crucial para direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El qué evaluar, según Fernández Santos, «depende del para qué evaluar y condicionará, por lo tanto, el cómo evaluar...» (pág. 79). También es importante, continúa Fernández Santos, «...diferenciar entre una evaluación de contenidos y una de competencias, una evaluación normativa de una evaluación criterial, una evaluación formativa de una evaluación formadora...» (pág. 79). Son tantos los factores que influyen o que hay que tomar en cuenta, pero una vez hayamos aclarado el qué evaluar, se tendrá una mejor dirección hacia la evaluación.

En cuanto a la evaluación por competencias, Fernández Santos anota «...cuando se habla de la evaluación de competencias, se hace referencia a capacidades complejas que no pueden ser aprehendidas directamente a través de un ítem...» (pág. 80). Además, esas competencias

«requerirán ser expresadas en su complejidad a través de niveles de desempeño...» (pág. 80) Por eso, es importante diferenciar cuál es el propósito de la evaluación y, entender que «...El rol principal es el del alumno que aprende...» (pág. 83). Existe un modelo educativo, que centra su atención en los procesos que utiliza el estudiante. Asimismo, las diferencias entre los estudiantes «comienzan a tener un sentido y un significado profundo en los procesos de enseñanza y evaluativos...» (pág. 82)

El constructivismo se «...remite a investigar y evaluar no solamente los resultados, sino el cómo, el por qué y el para qué de (aprendizaje y de evaluación) ...» Desde el constructivismo, apunta Fernández Santos, el docente se convierte en un mediador; un facilitador que orienta al estudiante a entender sus logros y, al mismo tiempo, sus errores. En este caso, la evaluación debe promover el pensamiento divergente, la reflexión y el análisis crítico del estudiante, para que se autoanalice a través de procesos de autoevaluación y metacognición. (pág. 83). En otras palabras, según Fernández (2014) «Las diferencias psicológicas individuales y socioculturales se vuelven importantes y significativas, los factores del entorno permiten explicar dichos aprendizajes...» (pág. 83). Sin embargo, el problema está en el «cómo acceder a estos procesos internos del alumno para poder orientarlo en su proceso de aprendizaje.» (Fernández Santos, 2014, pág. 84)

Una vez aclarado el qué evaluar, debemos resolver el para qué de la evaluación. En la misma línea, sin duda, lo importante será «indagar más a fondo y sistemáticamente las condiciones en que es posible alcanzar mejores resultados.» (Fernández Santos, 2014, pág. 89) Asimismo, esos resultados de evaluación deben informar «del proceso que tal o cual estudiante ha seguido para llegar a ese resultado.» (pág. 89) Entonces, la evaluación adquiere más sentido, ya que se requiere de «dejar de lado todos (los) modelos que hoy son considerados pobres e inoperantes ...(y) se (utilizan) modelos que se ocupen de esclarecer cómo aprende el alumno y por qué obtiene tales resultados.» (Fernández Santos, 2014, pág. 90)

2.3.4 Evaluar los aprendizajes por competencias

En una competencia, como se mencionó al inicio de este trabajo, se destaca el desempeño que se lleva a cabo para alcanzar ciertas actividades seleccionadas, combinadas y puestas a prueba, dependiendo de los cambios en el contexto situacional, en el que las tareas educativas se realizan con los estudiantes. Con lo anterior establecido, la evaluación de los aprendizajes por competencias se interesa, según Fernández Santos, en los procesos que desarrollen los estudiantes, y en el uso de las destrezas mentales y operativas para obtener un resultado (pág.

99). Además, continúa Fernández Santos, que los estudiantes «interpreten información...para emplearla y adopten determinadas actitudes y valores en función de resolver una situación.» (pág. 100)

En este sentido, queda claro que la competencia se trata de un «saber hacer», pero, también de un «saber ser», ya que involucra el desempeño actitudinal en una situación determinada, para resolver un problema. Ahora bien, Fernández Santos resalta que las competencias requieren de la evaluación del pensamiento complejo. (pág. 100) En este sentido, señala:

«...la complejidad de la naturaleza humana está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, lo cual ha imposibilitado aprehender eso que significa “ser humano”, ese componente de la competencia que rara vez se desarrolla intencionalmente en el currículo y que casi nunca se evalúa: el componente actitudinal y socioformativo.» (Fernández Santos, 2014, pág. 100)

Asimismo, Fernández Santos afirma que «...se pretende evaluar por competencias, pero la realidad es que son competencias mutiladas...» (pág. 100). Según Fernández Santos, en los procesos de evaluación no se observa ni evalúa el desempeño del estudiante en ciertas áreas, como la redacción, planeación y sistematización de procesos, entre otras. Al parecer, estos problemas solo se fragmentan, ya que se priorizan los contenidos conceptuales, por lo que, «...se pierde de vista su integralidad y su interdependencia con la vida y la construcción social...» (pág. 100) Hasta cierto punto, según esta afirmación, es un enfoque meramente laboral y económico.

Sin duda, lo primero que debe tener claro el docente, antes de evaluar una competencia, es tener claro su significado, para que a partir de eso «...(entienda) sus componentes, su proceso de desarrollo, su naturaleza holística y las estrategias a través de las cuales aprendemos las competencias...» (pág. 103). Porque, «...el desarrollo de competencias solo se consigue mediante una implicación de la persona que aprende». (Fernández Santos, 2014, pág. 104) Así pues, la evaluación del estudiante «...debe basarse en problemas contextualizados, que hagan pensar, que estimulen procesos de análisis y síntesis, deben facilitar la construcción del conocimiento y la toma de decisiones...» (pág. 105). Los esfuerzos que se realizan para alejarse del enfoque tradicional aún no rinden fruto, por lo tanto, es importante aclararle al docente «en qué consiste este enfoque de desarrollo de competencias, actualmente tan seguido en educación...» (pág. 105)

2.3.5 Instrumentos de la evaluación por competencias

Estos instrumentos de evaluación deben romper con los enfoques tradicionales. Para eso, es importante desarrollar estrategias «...que respondan a una integración e interpretación del conocimiento y a una transferencia de dicho conocimiento a otros contextos...» (pág. 131). Los instrumentos de evaluación «deben ser sensibles y captar las diferencias cognitivas y socioculturales de los alumnos, para que a través de ellos...proporcionar información funcional sobre los procesos conducentes a esos errores o éxitos en una asignatura determinada.» (pág. 89).

A partir de lo anterior, se puede concluir que la evaluación realizada hasta ahora es limitada y no satisface las necesidades del enfoque por competencias. También queda claro que, la evaluación debe estar centrada en el aprendizaje/desempeño del estudiante en situaciones contextualizadas, que le permitan resolver ciertas situaciones. En este sentido, se busca presentar una serie de herramientas útiles que favorecen a la evaluación centrada en el aprendizaje. La idea, es que, aunque utilicemos «instrumentos de evaluación convencionales», se enfoquen para promover «tareas auténticas, aportando retroalimentación y fomentando el papel del estudiante en el proceso evaluador.» (Padilla Carmona & Gil Flores, 2008, pág. 475)

En la siguiente tabla se presenta un grupo de herramienta propuestas en el trabajo “La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria”, realizado por M. Teresa Padilla Carmona y Javier Gil Flores. Este cuadro está dividido en dos tipos de estrategias, «...los dos primeros grupos, en general, son estrategias que nos permiten evaluar las ejecuciones del alumno...los siguientes grupos pueden resultar compatibles con las pruebas de evaluación de ejecuciones...» (pág. 475 y 477)

CUADRO NÚM. 1.

Síntesis de los sistemas de evaluación (tomado de M. Teresa Padilla Carmona y Javier Gil Flores)

Técnicas de observación	<ul style="list-style-type: none">● Check list● Escalas de estimación● Incidentes
Pruebas de ejecución o de desempeño	<ul style="list-style-type: none">● Ejecución de actos académicos o profesionales pautados● Desarrollo de procesos completos

	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación de productos o resultados ● Ejercicios de simulación ● Cuadernos de campo o de laboratorio ● Portafolios
Pruebas orales	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposiciones orales ● Entrevistas
Técnicas de “papel y lápiz”	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajos escritos (ensayos, resúmenes, esquemas, etc.) ● Memorias e informes ● Cuestionarios ● Pruebas objetivas tipo test ● Escalas de valoración ● Pruebas escritas de ensayo

Una de las técnicas que «nos permiten aproximarnos mejor que los exámenes convencionales a competencias generales como el trabajo en equipo, la comunicación...» (pág. 476) entre otras, es la observación. Los registros de observación se pueden utilizar desde el estudiante para «...evaluar mientras el alumno ejecuta ciertas tareas...», estas tareas donde el estudiante «deba demostrar sus capacidades (sin tener que), hablar o escribir...». Gracias a la observación «Las conductas, y alguna/s manifestación/es de las mismas...quedan registradas, lo que facilita...(el) *feedback*.» (pág. 476). También, permiten que «...los docentes o (los) propios alumnos (se valoren) a sí mismos y (valoren) a sus compañeros, permitiendo de esta forma tanto la auto-evaluación como la (co-evaluación).» (pág. 476)

Las siguientes herramientas de evaluación, las pruebas de desempeño o ejecución «se caracterizan por intentar simular lo mejor posible una situación real que la persona ha de afrontar...», en este caso, el estudiante. Según Padilla y Gil, a través de estas pruebas es posible identificar la tarea de evaluación con las habilidades o competencias que se pretende que el estudiante desarrolle. Por lo que, estas tareas deben requerir del estudiante tiempo y esfuerzo. Además, la idea es que integren los contenidos de diversos temas o disciplinas que produzcan determinados resultados y que se desarrollen de acuerdo con expectativas de ejecución altas y previamente conocidas. (pág. 476). En este tipo de tareas, la retroalimentación «no es algo

abstracto y general, sino todo lo contrario, concreto y aplicado al propio desempeño...» Así como la observación, también facilita la práctica de la autoevaluación y la co-evaluación. (pág. 477)

En cuanto a las pruebas orales y de papel y lápiz, son complementarias a las pruebas de desempeño o ejecución. Puesto que, las podemos utilizar después de la «...elaboración de un reportaje periodístico, o la aplicación de un programa, o el diseño de una maqueta...». Las presentaciones orales, por su parte, «proporcionan un contexto muy interesante para la aplicación de la evaluación por compañeros...», y la autoevaluación. Sin duda, la reflexión de su propio aprendizaje será continua.

Por último, las pruebas de papel y lápiz, que son las más utilizadas por los docentes. Para, Padilla y Gil, este instrumento en sí mismo no tiene por que estar reñido con la evaluación orientada al aprendizaje. Sino que, es su uso lo que determina que se cumplan las condiciones descritas. Esta estrategia «puede optimizar el aprendizaje de los estudiantes y no solamente para el control, verificación y calificación de su rendimiento.» En el siguiente ejemplo, se presentan preguntas abiertas, en las que podemos solicitar al estudiante tareas, más o menos, auténticas. «Se hace evidente en este ejemplo que, mientras la primera pregunta solicita el recuerdo de unas características que el alumno puede saber aplicar o no, la segunda requiere demostrar lo que se sabe hacer.» (pág. 477)

Pregunta 1: Indica qué características deben reunir las preguntas a la hora de elaborar un cuestionario.

Pregunta 2: La orientadora de un centro está realizando un análisis de las necesidades de orientación del alumnado. Para ello quiere utilizar, entre otras estrategias, un cuestionario dirigido a los 350 alumnos con los que trabaja. Elabora un cuestionario que tenga en cuenta todas las especificaciones exigibles a un instrumento de este tipo y que sirva a los fines de esta orientadora.

En este tipo de pruebas, siempre hay un número de estudiantes que presentan dificultades para realizarlas correctamente, ya que produce en ellos ansiedad o bloqueo. «Para estas situaciones y, en general, para potenciar el aprendizaje del alumno, la provisión de *feedback* y la puesta en práctica de la auto-evaluación y la co-evaluación, puede aportar grandes beneficios.» (pág.479).

Por lo que, es recomendable acompañar el uso de este tipo de pruebas con otras actividades como: (Padilla Carmona & Gil Flores, 2008, pág. 479)

1. Realizar una simulación del examen con antelación. Mientras los estudiantes realizan la simulación, pueden anotar en un papel aparte, aquellas estrategias que pueden ser útil para responder a este tipo de pruebas.
2. Que el estudiante corrija sus pruebas y que obtengan una nota de lo que contestaron, y de lo que hubieran constado en caso de que hubieran actuado de forma diferente por omitir una respuesta, cambiar la opción elegida en la primera revisión, entre otras situaciones que pueden darse durante estas pruebas.
3. Resolver en grupo todos los ítems del examen, de esa forma se puede iniciar un debate o puesta en común. Aquí, se puede discutir sobre por qué una opción es mejor que otra, o qué aspectos de un distractor llevan a error, entre otras.
4. Formular pautas y consejos para próximas evaluaciones. Estas pueden ser elaboradas por el grupo.

Asimismo, es importante «preparar una tabla de especificaciones de la prueba con los conceptos y principios que se van a incluir en ella...» (Padilla Carmona & Gil Flores, 2008, pág. 480) De esta forma, el estudiante se puede concentrar en los aspectos más relevantes del examen. Todo lo anterior, permitirá que «...se facilite el desarrollo de habilidades de autoconocimiento y autorregulación en el alumno...» (Padilla Carmona & Gil Flores, 2008) Aunado a esto, deben estar los criterios e indicadores. Es necesario que los estudiantes los conozcan, puesto que es «información clave para los estudiantes, ya que les permite orientar su aprendizaje...» (Padilla Carmona & Gil Flores, 2008, pág. 481)

2.4 Posible solución

La propuesta busca crear criterios para estandarizar la evaluación de los aprendizajes por competencias en el área de Comunicación y Lenguaje para el ciclo diversificado. Evidentemente, para llevar a cabo dicha estandarización, es importante revisar y analizar el Curriculum Nacional Base (CNB) y los contenidos extras que propone la institución para alcanzar los conocimientos necesarios en cada ciclo escolar. El CNB es un compendio de competencias, indicadores de logro, contenidos, actividades y criterios de evaluación, entre otros, que sirven como base para estandarizar el proceso de evaluación y, por ende, los resultados de aprendizaje. Sin embargo, parte de la propuesta también busca que todos los involucrados (docentes, coordinadores, directores) se reúnan para analizar que se espera de los estudiantes por grado y nivel. La idea

es crear instrumentos de evaluación con criterios claros y analizados, que permitan un seguimiento real de los resultados de aprendizaje que debería alcanzar el estudiante a lo largo de su vida escolar.

2.4.1 Metodología

En principio se analizó la posibilidad de utilizar el método de investigación-acción, sin embargo, no permitieron la aplicación del mismo. Así que, se optó por una metodología en la que el análisis se llevó a cabo de manera cualitativa. Puesto que la herramienta de investigación, el cuestionario, no permitía un análisis cuantitativo por el tipo de propuesta a trabajar, en la que se busca crear criterios para estandarizar la evaluación de los aprendizajes por competencias. De ese modo, en el cuestionario se redactaron preguntas abiertas. Esto permitió la entrega de información amplia que afirma o niega el contenido en el marco teórico.

2.4.2 Resultados

Los resultados se obtienen, a partir de un cuestionario fue compartido a un grupo de docentes del área de español, entre los cuales se encontraban: a) dos de Ciencias Naturales; b) uno de Productividad y Desarrollo; c) dos en Ciencias Sociales; y d) seis en Comunicación y Lenguaje (el equipo completo del área). De quienes se obtuvieron respuestas de: a) uno de Ciencias Naturales; b) uno de Productividad y Desarrollo; c) uno de Ciencias Sociales; y d) cuatro de Comunicación y Lenguaje. El cuestionario (Ver anexo 1) contó con seis preguntas abiertas. Los resultados aportan una serie de información aclaratoria sobre la certeza de las teorías mencionadas y, que son aplicables en la práctica.

2.4.3 Análisis de resultados

La evaluación es la pieza medular en todo proceso de educación. Es una afirmación, porque es alrededor de ella que gira y se hace evidente el desempeño/aprendizaje de los estudiantes. Para Pimienta (2008), «...evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico» (pág. 26). Pimiento, se refiere a la evaluación desde el profesor, puesto que es el profesor el que emite juicios sobre los estudiantes (pág. 29). Pero, Pimiento también aclara que (pág. 29)

«...todos los implicados en el proyecto podrían evaluar y ser evaluados. La evaluación no es tarea exclusiva de quien desempeña un papel particular, ni debe ser un instrumento para dominar o ejercer el poder sobre otros, sino un instrumento para tenerlo sobre nosotros y mejorar lo que desarrollamos dentro de nuestros salones.»

Entonces, Pimienta (2008) se pregunta ¿cómo evaluar? Según Pimienta, las técnicas más utilizadas son: la observación, la encuesta, los exámenes, y los portafolios. En este sentido, la primera pregunta en el cuestionario compartido fue: ¿Qué estrategias de evaluación utiliza en el aula? Las encuestadas respondieron en su mayoría que utilizan rúbricas, listas de cotejo, evaluaciones (individuales). Una de las encuestadas anota la observación y otra los proyectos. Lo cual confirma, la información que proporciona. Ahora, queda investigar si estas estrategias/instrumentos de evaluación responden a la pregunta que plantea Pimienta (2008) ¿Estaremos evaluando lo que pretendemos evaluar?

Un punto bastante interesante el que plantea Pimienta y que va de la mano con la validez. El término validez Pimienta lo aplica desde diferentes perspectivas: a) la validez de constructo; b) de criterio o validez predictiva; y c) validez de contenido. Pimienta presta mayor atención a esta última, debido a que «...es de suma importancia para el profesor cuando diseña el instrumento con el que recabara los datos para realizar los análisis que le permitirán comparar y emitir el juicio de valor». Las otras perspectivas, tienen muy pocas aplicaciones y no aportarían mucho a nuestra labor (pág. 30). Así pues, el análisis del contenido pretende ayudar a determinar si el instrumento de evaluación que se ha diseñado, representa la selección de contenidos a evaluar. (Pimienta Prieto J., 2008, pág. 30) En otras palabras, si el docente ha sido cuidadoso y exhaustivo al diseñar la herramienta de evaluación.

Si tomamos en cuenta que es importante un diseño exhaustivo y meticuloso del instrumento a utilizar en la evaluación, se preguntó a las docentes ¿Cree necesario cambiar la forma de evaluar? De las siete docentes dos consideran que no es necesario, puesto que «los alumnos a (sic) respondido bien a los procesos de evaluación.» Por el contrario, de las docentes restantes (cinco) consideran que sí es necesario cambiar la forma de evaluar, porque:

«Desde el punto cualitativo sí, porque no se acopla a las habilidades de todos, por lo tanto, no refleja cuán competente son algunos estudiantes. Desde lo cuantitativo, es frustrante para muchos estudiantes que tienen formas diferentes de expresar sus múltiples habilidades y no precisamente las que el docente solicita a través de una evaluación. En conclusión, sí es necesario cambiar la evaluación.»

Es interesante que la mayoría de los docentes considera que se deben cambiar los procesos de evaluación, sobre todo porque están centrados en los estudiantes. Como se afirma en la siguiente cita: «Sí, encontrar otras formas que sean llamativas para los estudiantes, sin que éstas sean monótonas o aburridas.» Sin duda, como se mencionó en el apartado anterior, cuando se reflexiona en el aprendizaje de los estudiantes, «debe provocar (también) un cambio en el procedimiento que utilizamos para evaluar...» (Padilla Carmona & Gil Flores, 2008, pág. 488). El proceso de enseñanza-aprendizaje, debe centrarse en el estudiante.

Así pues, Padilla Carmona y Gil Flores (2008) afirman que en las instituciones educativas se evalúa mucho y se cambia poco (488). Esto para Pimienta es un punto de preocupación, sobre todo en la evaluación de los aprendizajes, ya que, en este sentido «...Nos centramos en los productos inmediatos de la educación y, específicamente, en...los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales...» (pág. 26) Este tipo de evaluación, señala Pimienta (2008), debe dirigirse a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes (pág. 27). Aunado a esto, está la evaluación de los aprendizajes por competencias.

Por lo que, fue importante la siguiente pregunta ¿Considera que tiene claro el concepto de evaluación por competencias? Antes, de continuar con algunos de los resultados, hay que traer a colación una de las definiciones pertenecientes a Pimienta (2012) que se presentaron en este trabajo sobre el término competencia: «...desarrollo o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores dentro de un contexto ético.» Sin duda, esta definición es una de las más completas. Por lo que, si una institución tiene como método el aprendizaje por competencias, debe asegurarse que sus docentes lo tengan claro. Porque, esto permitirá que el docente tenga claro qué evaluar.

En cuanto a la pregunta ¿Considera que tiene claro el concepto de evaluación por competencias? Todas las encuestadas aseguran tener claro el concepto y, sin embargo, la definición que redactan se queda corta. Por ejemplo, en la siguiente afirmación «...es aquella que evalúa el desempeño del estudiante por medio de evidencias de conocimientos, actividades y procedimientos a fin de emitir un juicio de valor en relación con un criterio establecido.» No está lejos de la definición de Pimienta, pero deja por fuera los valores, el contexto ético y la actitud de los estudiantes que va de la mano con los valores.

En otra afirmación, «...Cuando evaluamos por competencias no es pasar un examen. Durante una unidad un estudiante puede ser requerido de tomar una serie de tareas tales como proyectos, evaluaciones escritas, laboratorios o investigaciones y es la suma de todos estos elementos que

determinan si el estudiante es competente o no.» Aquí nos centramos únicamente en el producto/resultado de la suma de las actividades que se planifican durante un periodo de tiempo establecido dentro del colegio. Pero ¿cómo saber que este estudiante es competente en su vida diaria? O ¿si será competente en su vida profesional cumpliendo con esas actividades?

Son muchos aspectos que se deben tomar en cuenta, en cuanto al enfoque de la evaluación de los aprendizajes por competencias. Dentro de esos aspectos, están los criterios que, aunque Pimienta (2008) considera que es un tipo de validez que no aportaría mucho en nuestra labor cotidiana (pág. 30), deben quedar claros desde el principio para los estudiantes. Por eso, se hace la pregunta ¿Comunica a sus estudiantes los criterios de evaluación antes de realizar la actividad? El 100% de los encuestados contestó que sí. ¿Pero qué tan claros son estos criterios para los estudiantes?

Pimienta (2008) propone que pueden ser determinados en el seno de la academia «para que cuando cualquiera de los profesores califique, asigne la puntuación con la mayor claridad posible y ésta (sic) no varíe en función del maestro que calificó, algo que ocurre a menudo». (pág. 32) Porque, es indudable que los estudiantes se hacen preguntas. Como lo aclara Pimienta, con la siguiente interrogante ¿Por qué el maestro Luis me calificó con 6, el mismo examen la maestra Rosita me lo califica con 5? (pág. 32). Sin duda, señala Pimienta (2008), «no hay claridad en los criterios de evaluación y, por lo tanto, tenemos un instrumento poco confiable.» (pág. 32). En otras palabras, como bien lo aclara Pimienta, ¿qué tan confiable es un instrumento que al medir el mismo objeto en diferentes momentos nos arroja resultados diferentes? No existe la confiabilidad, que según Pimienta «es la cualidad que nos expresa la consistencia de nuestro instrumento a lo largo del tiempo». (pág. 32)

Esta cualidad de la evaluación de los aprendizajes por competencias también tiene que ver con la ética con la que se emiten los juicios de valor sobre el desempeño de un estudiante. ¿Qué tan claros son los criterios? ¿Qué tan de la mano van con mis instrumentos de evaluación? ¿Qué tanto afecta que no se expliquen los criterios de evaluación antes de una actividad? No obstante, Pimienta aborda una situación que se vive en las instituciones. ¿Tenemos tiempo dentro del salón de clases para hacer todo esto? Para lo cual, la respuesta es muy sencilla y clara, no. Entonces, Pimienta realiza la siguiente pregunta ¿qué debemos hacer? Por un lado, Pimienta sugiere el uso de algunos instrumentos estadísticos para analizar la confiabilidad de los instrumentos de evaluación. Por otro, afirma Pimienta, este tipo de análisis «...es aplicable para las llamadas pruebas objetivas de opción múltiple». (pág. 32)

De la mano de los criterios debería estar la retroalimentación. Factores que ayudarían a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, una vez más el factor tiempo es el enemigo número uno. Por lo que, la última pregunta que se hizo fue: ¿Qué considera necesario para lograr un mejor aprendizaje en los estudiantes? Las respuestas oscilan entre el compromiso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, hasta un cambio por completo del sistema educativo.

3 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

3.1 CONCLUSIONES

1. Los criterios de evaluación deben ser establecidos por los docentes previo a la evaluación de las diferentes actividades programadas. Esto permitirá al docente, no solo crear una comunidad con otros docentes para reflexionar sobre su práctica, sino que, también dará pie a la creación de mejores instrumentos de evaluación.
2. La evaluación de los aprendizajes por competencias es difícil de llevar a la práctica. Puesto que, es importante entender que se busca la evaluación del proceso o desempeño por el que pasó el estudiante para llevar a cabo diferentes actividades.
3. Los resultados de la evaluación de los aprendizajes por competencias deben reflejar el proceso por el que pasó el estudiante, por lo que, hay que tener cuidado cómo redactar las competencias. Ya que la competencia es la encargada de definir las habilidades, destrezas, conocimientos, etc., que el estudiante debe adquirir al final del proceso, para ser llamado competente en diferentes contextos de la vida.
4. Es imposible dejar de lado la retroalimentación en un proceso de evaluación. Sin duda, la retroalimentación debe ir de la mano de la autoevaluación y coevaluación, porque la idea es involucrar al estudiante en ese proceso de evaluación de su aprendizaje.

3.2 RECOMENDACIONES

1. Reunir a los docentes para crear esos criterios para estandarizar la forma de evaluar. Esto no quiere decir que deben utilizar los mismos instrumentos de evaluación, pero si tener un consenso en cómo evaluar, para qué evaluar y qué evaluar en beneficio del estudiante.
2. Aclarar que se busca evaluar el desempeño de los estudiantes durante el proceso que requieran las diferentes actividades, y que el resultado será la reflexión que realice el docente de ese desempeño. Sin olvidar que, antes de evaluar se deben analizar las competencias para entender qué se debe esperar del estudiante durante ese proceso.
3. Crear los momentos o los espacios en el horario del docente, que permitan la reflexión y una apropiada retroalimentación hacia sus estudiantes. Esto permitirá ese espacio dialógico que menciona Pimienta, para que tanto los estudiantes como los profesores aprendan.

BIBLIOGRAFÍA

- Achaerandio Zauzo, L. (2010). *Competencias fundamentales para la vida*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Bain, K. (2007). *lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: PUV.
- Colegio Ameritec. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Guatemala: Colegio Ameritec.
- Educativa, D. G. (noviembre de 2008). Obtenido de mineduc.gob.gt
- Fernández Santos, A. (2014). *Evaluando la evaluación de los aprendizajes*. San Salvador, El Salvador.: UFG Editores.
- Institucional, P. E. (2020). *Manual de Convivencia, Disciplina y Evaluación*. Guatemala: Ameritec.
- Padilla Carmona, M., & Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, 467-486.
- Pimienta Prieto, J. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson.
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria: Preguntas frecuentes*. México: Pearson.
- Suciu, A., Mata, L. (2011) Pedagogical Competences -The Key to Efficient Education. International Online Journal of Educational Sciences. Recuperado de: https://www.academia.edu/27664756/Pedagogical_Competences_The_Key_to_Efficient_Education
- Wollfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Ciudad de México: Pearson.