



Educación orientada al desarrollo de **Competencias:**

Guía para su implementación
efectiva

Jorge Maluenda Albornoz
Marcela Varas Contreras



Educación orientada al desarrollo de Competencias:

**Guía para su implementación
efectiva**

**Jorge Maluenda Albornoz
Marcela Varas Contreras**

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Daphynny Pamplona

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Educación orientada al desarrollo de competencias: guía para su implementación efectiva

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadores: Jorge Maluenda Albornoz
Marcela Varas Contreras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educación orientada al desarrollo de competencias: guía para su implementación efectiva / Organizadores Jorge Maluenda Albornoz, Marcela Varas Contreras. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acceso: World Wide Web
Inclui bibliografía
ISBN 978-65-5983-613-0
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.130212110>

1. Educación. I. Albornoz, Jorge Maluenda (Organizador). II. Contreras, Marcela Varas (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al extenso equipo internacional, desde autores hasta colaboradores, que ha hecho posible la creación de cada idea, cada material y propuesta basada en su invaluable experiencia. Agradecemos también a las instituciones de educación superior que respaldan a cada uno de los autores presentes.

El presente trabajo de investigación contó con el financiamiento de Becas Doctorado Nacional CONICYT Folio 21180223.

PRESENTACIÓN

El presente libro pretende abarcar el aprendizaje obtenido luego de cuatro décadas desde la llegada del enfoque de Educación Basado en Competencias (EBC) a Latinoamérica. Gracias a los aprendizajes alcanzados, la mirada epistemológica y aplicada ha cambiado con creces, transitando a un enfoque que recoge las virtudes de los rigurosos procesos de gestión y administración en educación, evitando un reduccionismo de los propósitos y alcances de la educación que exceden, sin duda, el logro de los desempeños declarados en los perfiles de egreso y los procesos de *assessment* que pretenden garantizarlos.

Por otra parte, el libro busca ser una guía actualizada, rigurosa y orientadora para que los distintos actores del proceso educativo - especialistas en currículum, gestores de la educación, docentes y administrativos - puedan, cada uno en su propio rol, pero desde una visión holística, implementar dicho enfoque de manera efectiva. Esta aspiración se torna tremendamente relevante, sobre todo, cuando a pesar del tiempo transcurrido, los procesos de gestión de cambio llevados adelante por gobiernos e instituciones de educación superior en Latinoamérica han sido insuficientes para transferir la visión general del enfoque en las prácticas cotidianas.

De este modo, el presente libro recorre a través de sus seis capítulos los aspectos fundamentales que permitirán a los distintos actores no solo comprender el enfoque, aprovechar sus virtudes y cautelarse de sus problemas, sino que también, contar con herramientas conceptuales y prácticas concretas que les permitan implementarlas efectivamente.

Los temas que se recorren incluyen los fundamentos del EBC y los enfoques educativos asociados (Capítulos 1 y 2), el diseño curricular e instruccional (Capítulos 3 y 4), las estrategias de enseñanza y evaluación requeridas (Capítulos 5 y 6).

La mirada de especialistas de distintos países e instituciones con basta experiencia en la implementación del EBC se constituye en un capital invaluable para quienes inician el recorrido o encuentra dificultades y confusiones en su aplicación. Con esto se busca aprovechar dicha experiencia para transitar de manera más directa, evitando los escollos y complicaciones que se han observado clásicamente.







Esperamos que este libro no solo sea útil a todo quien lo requiera, sino que también sea un punto de inicio para el diálogo y la mejora permanente del enfoque, aspecto al cual todos quienes buscamos mejores procesos educativos aspiramos.

Jorge Maluenda Albornoz

Marcela Varas Contreras

Coordinadores de libro

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS 2.0	
Jorge Maluenda Albornoz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121101	
CAPÍTULO 1	6
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Jorge Maluenda Albornoz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121102	
CAPÍTULO 2	19
ENFOQUES PEDAGÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI	
Jorge Maluenda Albornoz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121103	
CAPÍTULO 3	30
DISEÑO CURRICULAR ORIENTADO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Jorge Maluenda Albornoz Marcela Varas Contreras	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121104	
CAPÍTULO 4	41
CLAVES SOBRE EL DISEÑO INSTRUCCIONAL ORIENTADO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Jorge Maluenda Albornoz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121105	
CAPÍTULO 5	59
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EFECTIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Gabriela Flores Oyarzo Jorge Maluenda Albornoz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121106	
CAPÍTULO 6	82
EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: ALGUNOS PUNTOS PARA SU OPERACIONALIZACIÓN	
Jesús Gabalán-Coello Fredy Eduardo Vásquez-Rizo	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121107>

SOBRE LOS ORGANIZADORES	96
SOBRE LOS AUTORES	97

INTRODUCCIÓN

DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS 2.0

Jorge Maluenda Albornoz

A cuatro décadas del inicio de los denominados Enfoques de Educación Basados en Competencias en Europa, y aproximadamente, a dieciséis años del inicio de las reformas curriculares y docentes en nuestra región siguiendo el impulso del Proyecto Tuning Latinoamérica, es momento de realizar ciertos balances, análisis y reflexiones que permitan avanzar en este proceso de transformación de la educación formal.

Un primer aspecto son las grandes contribuciones que el enfoque ha realizado en los distintos sistemas de educación superior en la región, y tal vez, su impacto en la visión general de la educación. Desde la llegada de los enfoques orientados al desarrollo de competencias la mirada general sobre la educación cambió (ARIAS y LOMBILLO, 2019). La discusión sobre la adecuación del currículum y las capacidades institucionales para formar profesionales competentes llegó para instalarse de manera permanente en el discurso. Asociado a ello, surgen grupos de estudio e investigación, organismos e instituciones públicas y privadas destinadas a garantizar la calidad de los procesos educativos que tienen como orientación principal la mirada de las competencias.

En términos generales, el “ruido” introducido por los enfoques de competencias generó reverberación permanente en el sistema que ha impulsado la preocupación de instituciones y académicos sobre:

- La integralidad del aprendizaje frente a la precedente excesiva focalización en lo cognitivo/declarativo.
- El ajuste de la enseñanza a las necesidades cambiantes y reales de los campos de inserción laboral de los estudiantes, así como la autenticidad tanto de la enseñanza como de la evaluación.
- La necesidad de perfeccionamiento docente y readecuación de las capacidades institucionales para la formación, de manera permanente.
- La necesidad de investigación educativa en un campo novedoso que requiere evidencia para comprender los alcances de las mejoras y los modos más efectivos de implementación, en cada contexto.

Por otro lado, observamos una serie de fuertes críticas al enfoque que se han relacionado con materias que transitan desde los aspectos políticos y económicos, hasta

las capacidades y la eficiencia de las instituciones para su ejercicio.

Una gran crítica surge en torno a la mirada excesivamente pragmática de este enfoque, es que se aboca al desarrollo de habilidades al servicio de las tareas técnicas y profesionales donde quedan fuera funciones fundamentales de la educación: su contribución al desarrollo y expresión del potencial humano, la búsqueda de la felicidad y la virtud a través de la educación y el trabajo, y el rol transformador de los centros educativos quienes deberían “empujar los límites” actuales hacia el desarrollo de una mejor sociedad. Los más críticos incluso, cuestionan la errada orientación de este modelo para poner los esfuerzos educativos en responder ante las demandas del mercado laboral.

Una segunda crítica de gran relevancia se relaciona con las incentivos y normativas que pretenden fomentar la transformación pedagógica. Si bien estos exceden al enfoque de competencias, adquieren una gran fuerza al desarrollarse una completa industria asociada a la certificación, acreditación y financiamiento. El problema surge cuando los objetivos educativos quedan supeditados a finalidades de orden económico, desdibujando los propósitos originales del sistema de *accountability* y el actuar de los involucrados a partir de una estructura de incentivos y castigos que genera “senderos” de acción en que se producen kilómetros de distancia entre la práctica real y el sentido original.

En tercer lugar, se cuestiona la “real” implementación de dichos modelos. La aplicación en la práctica ha sido enormemente desigual entre países e instituciones educativas, donde factores vinculados con las decisiones político-administrativas y los recursos económicos asoman como grandes catalizadores u obstaculizadores. La percepción general es que, mucho se ha avanzado en las reformulaciones curriculares dejando muchos pendientes al momento de la materialización práctica de los cambios en la gestión educativa y su aplicación en el aula (MÉNDEZ, SIERRA, y MAÑANA 2013; BARRACHINA y BLASCO, 2012; CABALLERO, 2013; HORTIGÜELA, PÉREZ-PUEYO, y ABELLA, 2016; HORTIGÜELA, ABELLA, y PÉREZ-PUYEO, 2015a, 2015b; RAMÍREZ, 2015).

Por último, se cuestiona el reducido éxito de los objetivos asociados a la globalización de la experiencia educativa. Sucede que, la movilidad, la transferencia y la interconexión de la enseñanza han tenido un heterogéneo, pero en general pobre alcance. Vinculado a lo anterior, aparece el cuestionamiento al esfuerzo por la elaboración de un sistema de créditos transferibles (STC) al estilo europeo, sistema que no ha impulsado una educación que se enriquece a partir de la experiencia global, y que, en algunos casos, ni siquiera ha alcanzado a favorecer la movilidad a nivel nacional.

En este sentido, los peores resultados ocurren en el pregrado mientras que, en postgrado, el incremento ha sido sustantivo producto de la cooperación internacional en el “envío” de estudiantes, pero no en su recepción (ARDILA-MUÑOZ, 2016). Tampoco se ha logrado la creación de un espacio de cooperación internacional en Latinoamérica que de una estructura sólida a este propósito inicial.

Es natural que, como todo proceso de cambio de la magnitud que pretendió en sus inicios, el enfoque orientado al desarrollo de competencias haya logrado grandes contribuciones y haya mostrado importantes problemas en su implementación. Tal vez, esa sea su más grande virtud: ha remecido de manera sustantiva las bases educativas existentes al punto de mantener discusiones permanentemente abiertas.

Desde mi perspectiva, a estas alturas avanzadas de la experiencia de implementación del enfoque en nuestra región es relevante detenerse, concretar aprendizajes y observar el mundo actual para impulsar los ajustes y mejoras que se requieren.

Entre los cambios más importantes que hemos atestiguado las últimas décadas se encuentra la cada vez más acelerada transformación digital y, con ello, la migración de los entornos meramente presenciales a entornos virtuales y mixtos.

Gracias al avance y disponibilidad tecnológica, cada vez más sencilla y económica, se han eliminado grandes barreras como son las asociadas a la distancia física, la temporalidad, los idiomas y el acceso a conocimientos actualizados. Sin embargo, ha surgido un completo universo lleno de nuevas variables que conjugar para proveer oportunidades educativas de calidad: básicamente, hemos tenido que descubrir entornos educativos absolutamente novedosos y estamos trabajando en la ardua tarea de comprenderlos cabalmente.

Al mismo tiempo, surgen espacios educativos no abordados que propondrán y ya están sugiriendo grandes desafíos como son: la superación de la desigualdad en acceso tecnológico y la alfabetización tecnológica, el anclaje de la educación 100% remota en las realidades locales, el favorecimiento de la autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje continuo real, la educación de competencias de alta complejidad prescindiendo de la presencialidad, entre otros, con toda la multifactorialidad que caracteriza a cada nuevo espacio educativo.

El segundo gran factor que ha llegado para quedarse está vinculado al anterior y se refiere a la aparición de nuevas comunidades, nuevos mercados laborales, nuevos oficios y profesiones o, en otras palabras, el advenimiento de la industria 4.0. El gran problema actual es que, en Latinoamérica existe una profunda desconexión entre las necesidades/ oportunidades para la generación de valor social, económico y ambiental, y la capacidad de nuestras instituciones educativas de abastecer del factor humano habilitado para enfrentarles. En este punto es clave indicar que, no solo no somos capaces de mantener el nivel de vigencia y pertinencia de la formación educativa para las necesidades más críticas de la sociedad actual, sino que, mucho menos, somos capaces de adelantarnos a los desafíos e impulsar los cambios que se requieren. Podríamos decir que, el cambio va siempre más adelante que nuestras capacidades de comprenderlo y, en consecuencia, de tomar las mejores decisiones. Además, estamos realizando esfuerzos desmedidos por comprender las consecuencias de las decisiones y avances que han surgido décadas atrás.

En este contexto cabe preguntarse: ¿Es el enfoque de competencias tal cual ha sido implementado hasta la fecha una buena forma de enfrentar dichos desafíos? Tengo la convicción de que el enfoque de competencias sigue realizando una contribución sustantiva a la mejora educativa.

La vigencia del enfoque de competencias radica, justamente, en sus principios más elementales: su orientación al logro de resultados educativos, su esfuerzo en la contextualización del aprendizaje, su flexibilidad, y su propensión al análisis y mejora permanente de las acciones y decisiones educativas ejercidas.

Estas características permiten que permanentemente estemos pensando en cómo hacer más eficientes los procesos educativos y cómo generar mayor integración en los espacios educativos nacionales e internacionales.

Adicionalmente, nos impulsan a desarrollar una mirada más flexible y orientada a las necesidades reales de los entornos en que se circunscriben los técnicos y profesionales que finalizan su formación. Adicionalmente, su reivindicación de la integralidad en la formación y de las competencias llamadas transversales o genéricas se vuelve cada vez una cruzada más relevante en tanto que, los desafíos complejos del mundo actual – y el que esté por venir – las hacen cada día más relevantes – a pesar de que aún mantenemos carencias importantes en su valoración y desarrollo intencionado -. La capacidad para autogestionarse, innovar, desarrollar y utilizar la tecnología, aprender de forma permanente, trabajar con otros y comunicarse en el mundo tecnológico-globalizado actual se alzan como las grandes capacidades a desarrollar y a su vez, los grandes desafíos de la industria 4.0.

Las grandes preguntas que nos quedan entonces son ¿Cómo abordaremos tanto los aciertos como las dificultades en la implementación de enfoques para el desarrollo de competencias en la actualidad y de cara hacia el futuro? y ¿De qué forma respondemos con eficiencia a los desafíos vigentes? No hay duda de que las implementaciones de enfoques orientados al desarrollo de competencias en la actualidad requieren decantar estos aprendizajes, superar sus dificultades, reorientar el curso y emprender decisiones y acciones que lo hagan más pertinentes para la actualidad.

REFERENCIAS

ARDILA-MUÑOZ, J. Y. Movilidad estudiantil: entre la intención de integración de la educación superior y su mercantilización. **Questiones Disputatae: Temas En Debate**, 9(18), 89-109. 2016.

ARIAS, C. y LOMBILLO, I. Reflexiones en torno al enfoque de formación basado en competencias en el contexto chileno. **Revista cubana de educación superior**. 38(3), e19. 2019.

BARRACHINA, J., y BLASCO, J. E. Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. **Apuntes de Educación física y deportes**, 4(110), 36-44. 2012.

CABALLERO, J.A. La contribución del área de la Educación Física a las competencias básicas: opinión de los docentes. **Emásf, Revista Digital de Educación Física**, 4(21), 1- 18. 2013.

ESPINOZA, O. y GONZÁLEZ, L. El impacto del acuerdo de bolonia en el sistema de educación superior en Chile. **Revista Interuniversitaria de Educación Superior**, 2(1), 89-119. 2016.

HORTIGÜELA, D.; PÉREZ-PUEYO, A., y ABELLA, V. ¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje. **Qualitative Research in Education**, 5(1), 25-48. 2016.

HORTIGÜELA, D., ABELLA, V., y PÉREZ-PUEYO, A. Percepciones de directivos y profesorado de Educación Física sobre las Competencias Básicas. **Enseñanza & Teaching**, 33(1), 83-103. 2015a.

HORTIGÜELA, D.; ABELLA, V. y PÉREZ-PUEYO, A. ¿Se han implantado las competencias básicas en los centros educativos? Un estudio mixto sobre su programación como herramienta de aprendizaje. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 8(1), 177-192. 201b.

MÉNDEZ, A., SIERRA, B., y MAÑANA, J. Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. **Revista de Educación**, 362, 737-761. 2013.

RAMÍREZ, A. La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 18(3), 199-214. 2015.

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: ALGUNOS PUNTOS PARA SU OPERACIONALIZACIÓN

Fecha de aceite: 29/09/2021

Jesús Gabalán-Coello

Fredy Eduardo Vásquez-Rizo

OPINIÓN EXPERTA SOBRE EL CAPÍTULO:

“La evaluación entendida desde un entorno de secuencialidad e integralidad, permite identificar las acciones en función de la intervención a corto, mediano y largo plazo del proceso formativo de los estudiantes. Es indispensable entonces, que el diseño de los instrumentos se sincronice con los propósitos, competencias específicas y transversales, así como con las unidades y desempeños que proyectan los maestros en el aula; los cuales no pueden desligarse de las promesas de valor consagradas en los Proyectos Educativos dado que, en la consolidación de estos sistemas institucionales, se permite a todos los involucrados, disminuir los tiempos y variabilidad de los instrumentos utilizados, unificando criterios de comparabilidad, para dar respuestas oportunas y eficaces a los retos del aula y a los desafíos de la educación actual, de cara a la realidad social y de contexto, en consonancia con la relación formación profesional y desempeño laboral; condición necesaria e ineludible que permita dar alcance a la formación integral”.

YULY PARRA MONTOYA. Trabajadora Social. Mg. Administración de Negocios. Coordinadora Académica Programa Trabajo Social, Corporación Universitaria del Caribe. Sincelejo, Colombia.

1 | INTRODUCCIÓN

La evaluación, en su sentido más simple, tiene que ver con el hecho de poder identificar desde diferentes enfoques aspectos que constituyen fortalezas y aspectos que deben mejorarse. Sobre estos últimos, desarrollar planes de acción que permitan subsanar las dificultades encontradas (SCHWARTZ y WEBB, 2014; STRAUB, KULIN y EHMKE, 2021). Este sencillo algoritmo de la evaluación suele ser muy interesante, inspirador y, por qué no decirlo, algunas veces hasta romántico desde un punto de vista teórico; sin embargo, puede adquirir unos retos y connotaciones especiales en el momento de querer establecer los despliegues operativos del caso.

La evaluación en educación surge como un esfuerzo por la mejora del sistema educativo en todos los niveles y aristas, siendo uno de los más desafiantes aquel que tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes (ZHANG, 2020). Las instituciones de educación se sustentan sobre dos pilares fundamentales: aquellos que tengan una necesidad o deseo de aprender algo y aquellos que están en la capacidad y el conocimiento para poder enseñarlo. Uno de los temas más reiterativos en la literatura científica sobre evaluación de los aprendizajes es el que tiene que ver con la evaluación por competencias (CLIFFORD, 2020), pues son distintas las vertientes de análisis en las que se pueden

identificar, desde diferentes denominaciones o categorías conceptuales para un mismo fenómeno, metodologías y operacionalizaciones. Por ello, dependiendo de los autores que presenten su propuesta es común encontrar divergencias sintácticas que terminan por desmotivar, frustrar o desorientar a los maestros que quieren adentrarse en el mundo de la evaluación de los aprendizajes (AARRIBAS, 2017).

Es así como la evaluación por competencias ha venido adoptándose en muchos de los países latinoamericanos, como una consecuencia lógica de la adopción de la formación por competencias, con ciertos niveles de asimetría, dependiendo del grado de adopción del país en función de las normativas establecidas por los respectivos ministerios de educación (CASANOVA, CANQUIZ, PAREDES y INCIARTE, 2018). En algunos de ellos, se ha tomado la formación por competencias desde una perspectiva de obligatoriedad para las instituciones educativas, lo que ha desencadenado procesos más rápido pero quizás menos contextualizados de implementación de los modelos. En esta misma dirección, se pueden encontrar algunos países de la región donde bajo los postulados de autonomía universitaria, se ha dejado con cierta libertad a las instituciones para que adopten o no modelos de formación por competencias. Esto ha desencadenado una serie de híbridos institucionales y heterogéneas formas de implementación, que son abordadas por disímiles modelos formativos, que van desde aquellas instituciones que realizan una aplicación pormenorizada de los conceptos hasta otras que lo hacen de manera argumentativa en sus Proyectos Educativos Institucionales [PEIs], dejando en muchas ocasiones el papel de la responsabilidad en la formación por competencias a los usos verbales y sintácticos que acompañen al concepto. Por ello, se pueden apreciar PEIs que involucran términos como “formación por competencias”, “formación para las competencias”, “formación en función de competencias” y otra serie de variaciones que permitan justificar hasta qué parte del proceso educativo se debe responder, en función del monitoreo y seguimiento asociado al alcance de las competencias por parte de los estudiantes.

De esta manera, este capítulo, pretende establecer, de la forma más pragmática posible, una serie de recomendaciones sobre la evaluación por competencias, sin adentrarse en el enigmático mundo de las definiciones y conceptos sobre evaluación por competencias sino, por el contrario, involucrarse en el establecimiento de unas rutas metodológicas que no se supediten a discusiones de “términos”, que en la mayoría de los casos terminan por atomizar los conceptos y limitar el avance en la implementación.

2 I EXPERIENCIAS GANADAS EN LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Es importante señalar que, en los últimos años, gracias a los procesos de incorporación de este concepto en las Instituciones de Educación Superior [IES], se han podido identificar caminos que cada vez más permiten aplicar la evaluación por competencias de una manera mucho más contextualizada (PORNARM, KAGEEPORN, KORAKLOD y

PANSIRI, 2016). En este orden de ideas, es importante ir ganando concreciones en la contextualización, palabra clave en el momento de querer implementar modelos educativos llevando a cabo procesos de replicabilidad; es decir, generar aproximaciones plausibles en contextos diferentes a los que dieron origen a la teoría educativa, cualquiera que esta sea (ORDÓÑEZ, 2014). Es por esto, que no puede ser lo mismo la aplicación del proceso educativo por competencias que se lleva a cabo en Europa, como el que se presenta en América del Norte, en Australia o el que se puede tener en los países de América Latina. Dicho de otra manera, es necesario un conocimiento pormenorizado del contexto, que permita realizar las “traducciones” necesarias permitiendo que la evaluación se constituya en un acto realista y factible (BAKER y EXNER-CORTENS, 2020). Y es precisamente, en este punto en el cual la evaluación tiene un reto fundamental, y es encontrar una conexión pertinente entre los postulados teóricos y las acciones desarrolladas en el entorno de un aula de clase o espacio formativo. Por ello, la evaluación debe ser realista, situándose en el espacio y en las condiciones de los profesores, de los estudiantes y del entorno administrativo en general, para no plantearse metas románticas y muy bien construidas desde lo discursivo, pero poco cercanas al caso de un espacio formativo con condiciones particulares, permeadas por el contexto social, político, económico y organizativo, entre otros (FERREIRA y BASTOS, 2017). De la misma forma, los aspectos técnicos de la evaluación deben ser interpretados a la luz de las restricciones estatales e institucionales, con el ánimo de gozar de factibilidad, es decir, que desde los procesos técnicos adelantados la evaluación pueda dar cuenta de su validez y confiabilidad.



Figura 1. La evaluación factible. Actores y relaciones.

Elaboración propia.

Es así como para que la evaluación se constituya en un acto factible, es importante que se reflexione sobre los actores que intervienen en el proceso y las relaciones que pueden existir entre ellos (ver Figura 1). Al respecto, es importante considerar en la evaluación por competencias las características del **sujeto**, es decir el estudiante o los grupos o subgrupos con los cuales se está trabajando. Esto es de capital importancia puesto que permite identificar las fortalezas y las brechas u oportunidades de mejoramiento que ellos puedan tener. Por tanto, se vuelve fundamental en la medida que la evaluación debe permitir al evaluado un mejoramiento a partir de sus condiciones de entrada, y el reconocimiento de sus principales insumos a la hora de abordar un proceso de enseñanza – aprendizaje. Es entonces necesario conocer el tipo de población sobre la cual se va a realizar el proceso de evaluación, dicho de otra manera, conocer las características de los individuos, de tal forma que el aprendizaje que se suscita sea un aprendizaje enmarcado en las teorías del aprendizaje significativo, soporte fundamental de la formación y evaluación por competencias (RÍOS y HERRERA, 2017).

Por otro lado, el **agente**, en este caso, lo constituyen el profesor, el equipo académico y las fórmulas pedagógicas. En este sentido, se hace necesario la formación del recurso académico en torno a las implicaciones del modelo formativo, de una manera pragmática. En nuestro contexto latinoamericano, los profesores en buena medida están

adscritos a varias instituciones, ya sea en modalidad de tiempo completo o de hora cátedra, lo que requiere esfuerzos importantes de las instituciones para transmitir sus modelos pedagógicos a través de su filosofía institucional, pero naturalmente es todo un desafío porque los profesores se encuentran adscritos a varias instituciones debido a que esto es una consecuencia de las variables socioeconómicas relacionadas. Por tanto, el papel en la formación del profesorado es fundamental para garantizar la adecuada aplicación de evaluaciones que permitan representar los modelos formativos de cada institución y, en caso tal, poder enfrentar las premisas de un enfoque formativo basado en competencias (KEPANAN, MÄÄTTÄ y UUSIAUTTI, 2020).

Por su parte, el **objeto** está constituido por el programa de formación, incluyendo las competencias disciplinares (GUZMÁN, MORENO y LIMA, 2015) y transversales (TEJADA, 2016). Es así como el conocimiento del objeto es una parte fundamental, debido a que es aquí donde se construye la propuesta de valor desde las instituciones de educación, es decir, la reflexión alrededor de la impronta formativa, lo que hace distintas y características a cada una de las apuestas formativas institucionales. En muchas ocasiones, la instauración de un modelo de formación con base en competencias requiere de un fino análisis curricular que termina siendo vulnerado por los “territorios” curriculares. Es decir, la formación por competencias requiere de una mirada sistémica y no parcelada del plan de estudios, por lo tanto, se hace necesaria una integración curricular de fondo para garantizar la trazabilidad del conocimiento que se imparte (TRUJILLO, 2014).

Finalmente, y no menos importante en este esquema, se encuentra el papel del **medio ambiente**, dentro del cual se pueden apreciar aspectos como el tiempo (horario), el desarrollo de la clase, los recursos materiales y los recursos humanos. Es importante tener esta consideración porque muchas veces la evaluación se supedita a temas de infraestructura o temas organizativos, por ejemplo, cuando se aplican exámenes o pruebas escritas, estas normalmente deben ser programadas más en función del número de horas asignadas para la clase que por la coherencia que tenga la evaluación con la finalización de las unidades de aprendizaje. Por motivos como el anterior, considerar el medio ambiente se vuelve una labor obligatoria con el ánimo de construir instrumentos de evaluación factibles, tanto desde la perspectiva de la disciplina evaluada, la coherencia con los objetivos de formación, así como desde las necesidades organizacionales y sus restricciones asociadas (KULAKOW, 2020).

Por ende, la relación que existe entre el sujeto y el agente es una relación de enseñanza, la que se establece entre el agente y el objeto es una relación didáctica y, finalmente, la que se traza entre el objeto y el sujeto es una relación de aprendizaje. Estos conceptos: enseñanza, didáctica y aprendizaje trabajan de manera articulada, y es en función de ellos que la evaluación por competencias adquiere sus especificidades; por lo tanto, no es lo mismo enseñar por competencias que por contenidos, o establecer didácticas por

competencias que por contenidos, y como consecuencia de los dos conceptos anteriores, no es lo mismo el aprendizaje por competencias que por contenidos.

Es así como en estas relaciones se pueden identificar algunas tendencias que se han validado a partir de diversas investigaciones y desde la praxis que han tenido los profesores en la implementación de estos modelos de formación. Por tanto, en el siguiente apartado, se compartirán algunas recomendaciones que emergen en la reflexión alrededor de esas relaciones que se establecen en términos de enseñanza, didáctica y aprendizaje.

3 I TIPS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Con base en algunas experiencias documentadas de la evaluación por competencias (CANO y FERNÁNDEZ, 2016; GAWRYCKA, KUJAWSKA y TOMCZAK, 2021) es posible identificar una serie de recomendaciones a tener en cuenta en el momento de implementar este tipo de evaluaciones. Las recomendaciones se han denominado “tips” por el carácter de practicidad que se le quiere imprimir en este texto, siendo una construcción que se recomienda sea validada por los profesores en función de los contextos institucionales de procedencia, y en particular, dependiendo de las características de sujetos, agentes, objetos y medio ambiente y sus correspondientes relaciones de enseñanza, didáctica y aprendizaje. Por lo tanto, aunque son construcciones muy prácticas se llama la atención en que primero deben ser contextualizadas en cada uno de los espacios de formación en los cuales interactúe la comunidad académica interesada en aplicar estas sencillas recomendaciones.

3.1 La necesidad de pensar sistémicamente

El primer elemento que aparece es un llamado al pensamiento sistémico, holístico e integrador. En diversos campos del conocimiento se ha hablado del pensamiento sistémico como elemento que permite vislumbrar de manera integrada y sintética el conocimiento alrededor de una temática (DOMINICI, 2017). En el caso de la formación y evaluación por competencias, esta mirada sistémica debe ser una constante, puesto que el enfoque alrededor de las competencias se impone ante la lógica parcelada de un currículo rígido y fundamentando en bloques o ladrillos, llamados asignaturas. La visión sistémica curricular (ANGULO, 2018) implica que las unidades de aprendizaje sean cada vez más transversales y que las evaluaciones que se hacen, en función del fomento de los aprendizajes, deben ser de igual forma pensadas de carácter sistémico. Un ejemplo de la problemática de no pensar sistémicamente ocurre cuando los planteamientos curriculares llevan a los profesores a defender acérrimamente la existencia de asignaturas que dictan, atribuyéndoles la mayor importancia dentro de un plan de estudios. Sin embargo, esta situación impide que se cumpla uno de los postulados del pensamiento sistémico y es que para garantizar que el bien común se imponga frente al particular (ESTRADA, MALDONADO y CHIRIBOGA, 2017), la

institución y el profesorado deben estar dispuestos a ganar en tanto la generalidad gane, incluso estando dispuestos a renunciar a cosas para que la generalidad gane. Normalmente la primera parte suele ser mucho más aceptada por el profesorado que la segunda. Esto representa un reto para las instituciones, pues pensar de manera integrada y holística es un asunto de ganar y de renunciar, pensando en la ganancia curricular institucional (TLALEY ROMM, 2018). Esto se acentúa en el caso de las evaluaciones, en donde se espera que cada vez más sean integradas y que no se supediten a campos disciplinares parciales (MALHOTRA et al., 2020), pues asumir el análisis y la evaluación de la competencia implica que una persona esté en capacidad de establecer conexiones entre campos de estudio para la solución de un problema, lo que, en la mayoría de las ocasiones, es un problema complejo, es decir, con múltiples interrelaciones, elementos e implicaciones.

3.2 La determinación de una ruta de trabajo compartida

La ruta de trabajo compartida implica que tanto estudiantes como profesores tengan conocimiento de los esquemas formativos y también de la evaluación que se realiza acorde con el esquema formativo (HUANG y BRWON, 2019). Por lo tanto, una ruta de trabajo compartida será la manera en la cual los diversos estamentos institucionales, y el sector académico y administrativo, puedan facilitar la evaluación que se hace de los aprendizajes de los estudiantes. Normalmente, esto requiere poder dialogar desde la teoría académica y el pragmatismo administrativo, con el fin de que la evaluación no se convierta en una declaración romántica y soñadora. Por ende, la ruta de trabajo compartida implicará incorporar aspectos propios de la planeación académico – administrativa de la evaluación, realizando un seguimiento y monitoreo a seis preguntas de la evaluación en las unidades de aprendizaje que se tengan (MORENO, 2012):

- **¿Qué?:** hace referencia al objetivo de formación. Qué se evalúa se vuelve fundamental con el fin de establecer un ejercicio de síntesis que lleve a privilegiar la evaluación de todo aquello que agrega valor. En un curso regular, la evaluación ocurre de manera articulada con el proceso de enseñanza – aprendizaje y, en este sentido el profesor debe privilegiar dentro de su discurso aquello que es factible y que agrega valor en un acto evaluativo. Por ello, no todo lo que se dice en un curso debe ser evaluado, pues muchos conceptos se introducen como apoyo al concepto central, lo que implica que los profesores a la hora de evaluar deben tener un conocimiento profundo de su asignatura. Solo de esta manera se puede saber qué es lo relevante para evaluar y qué debe ser presentado como conceptos y actividades auxiliares dentro del curso. El Qué hace referencia al contexto de la institución y a lo que declara la misma, en su impronta institucional; razón por la cual, el profesor debe conocer su Proyecto Educativo Institucional [PEI] y el respectivo modelo educativo.
- **¿Para qué?:** el sentido es algo que para la evaluación por competencias es un

elemento infaltable. ¿Para qué se evalúa? Esta pregunta va más allá de una respuesta: “estudie porque esto sale en la evaluación”, puesto que se debe entender categóricamente que la pretensión del proceso de enseñanza – aprendizaje no consiste en que el estudiante simplemente pueda resolver un ejercicio concreto dentro de un examen. El asunto va más allá, y por ello el despliegue curricular debe permitir que el estudiante encuentre sentido en aquello que está aprendiendo y que la evaluación dé cuenta de la cualificación en la solución de una problemática real. Por tanto, el estudiante debe saber que lo aprendido le debe permitir resolver un problema complejo, que evidencia su saber hacer en un contexto determinado y que la motivación para el aprendizaje se genera a partir de su interés, el cual muchas veces parte de que el estudiante le encuentre sentido a lo aprendido en función de su aplicación.

- **¿A quién?:** identificar las características de los estudiantes es una labor del sistema académico, pues permite conocer cuáles son sus conocimientos, destrezas, competencias y habilidades previas, siendo de gran utilidad para trabajar desde enfoques relacionados con el aprendizaje significativo (privilegiados desde los modelos de formación por competencias). Esto posibilita que el estudiante pueda capitalizar sus fortalezas y también trabajar en cada una de sus falencias, en la medida que existe una caracterización de su quehacer.
- **¿Quién?:** hace referencia al profesor o conjunto de profesores que desarrollan la evaluación. De manera habitual, se cree que el mismo profesor de la asignatura es quien debe evaluar su curso y, por tanto, a los estudiantes. Sin embargo, esto puede generar algunos sesgos que se encuentran ampliamente documentados en la literatura científica al respecto (CAREAGA, 2001; PÉREZ, MÉNDEZ, PÉREZ y YRIS, 2017). Siempre y cuando las condiciones institucionales lo permitan y el profesor cuente con profesores pares disciplinares es importante pensar en posibilidades de alternar la labor evaluativa o realizarla de manera conjunta entre profesores de la misma asignatura, ya que esto permite disminuir los posibles sesgos que se puedan presentar (DERRICK, 2018). Por otro parte, la caracterización del profesorado posibilita establecer también una postura académica, y a la vez organizativa, a la hora de determinar el recurso docente asignado para tal labor.
- **¿Cómo?:** involucra el conjunto de procedimientos, técnicas e instrumentos que se emplean para llevar a cabo la evaluación. Dado que se trata de una mirada sistémica, estos elementos deben estar alineados con el referencial de formación que posee la institución y el programa. Por tanto, es fundamental también la formación de la comunidad académica en función de estos instrumentos, tratando de garantizar el cumplimiento de los criterios de validez y de confiabilidad.
- **¿Cuándo?:** esta pregunta tiene que ver mucho con la consideración del medio

ambiente, en el momento de realizar la evaluación por competencias, debido a que siempre existen restricciones organizativas que hay que armonizar con el deber ser del proceso formativo y el de la correspondiente evaluación. Un ejemplo de ello ocurre cuando se debe evaluar en un salón con ciertas características locativas y con unas horas programadas desde la planeación administrativa, situación que implica la armonización del proceso para responder de la mejor manera a una evaluación coherente con las unidades de aprendizaje que se despliegan en el curso y con el contexto de este.

3.3 Aplicación de los valores fundamentales e instrumentales de la evaluación

Los valores fundamentales de la evaluación son la justicia, la igualdad y la equidad (MURILLO y HIDALGO, 2014); mientras que los valores instrumentales son la coherencia, la transparencia y el rigor (GARCÍA, 2002).

En este sentido, la justicia hace referencia a la determinación y respeto de los derechos individuales, los derechos existentes en el marco legal y las restricciones organizacionales. La igualdad se refiere a la posibilidad de cada estudiante de beneficiarse de condiciones y exigencias uniformes de evaluación, así como medios idénticos o equivalentes de evaluación. Y la equidad justifica un enfoque diferente de evaluación tomando en consideración características individuales o comunes a ciertos grupos.

En cuanto a los valores instrumentales, la coherencia implica que la evaluación está en relación directa con el aprendizaje y con el referencial de formación, centrándose en los resultados esperados y permitiendo asegurar la validez la medición. La transparencia supone que las normas y las modalidades de evaluación son conocidas y comprendidas por todos. Finalmente, el rigor implica que la pertinencia e información suficiente son esenciales para pronunciarse sobre al aprendizaje.

La enunciación de los anteriores valores es común en textos clásicos de la teoría de la evaluación (TINTO, 1975; BEAN y KUH, 1984; BEAN y METZNER, 1985; PASCARELLA, SMART y ETHINGTON, 1986); no obstante, el verdadero desafío lo constituye el hecho de volverlos aplicables. Por esto, es necesario que la comunidad académica conozca estos valores y se pueda pronunciar al respecto, pueda entenderlos, interpretarlos y asumirlos desde una cultura permanente de la evaluación (BOLSEGUÍ y FUGET, 2006; MORENO, 2011). Por ello, una correcta aplicación de los valores hará que se cuente con una comunidad cada vez más tendiente a la consolidación de una cultura de la evaluación con base en los criterios institucionales y el conocimiento del contexto local, regional, nacional, etc.

3.4 Formación de estudiantes y profesores

Existe una concepción acerca de la cualificación en evaluación del aprendizaje, la cual supone que ésta solo está direccionada a los profesores, y que son estos los que deben

garantizar la validez de la evaluación, a través de los distintos procesos, procedimientos, técnicas e instrumentos (CHAVIANO, BALDOMIR, COCA y GUTIÉRREZ, 2016). No obstante, en la práctica se ha observado que los estudiantes juegan un rol fundamental, lo que los obliga a tener que fortalecer sus competencias alrededor del desarrollo de los procesos educativos, entre estos la evaluación del aprendizaje (REYES et al., 2021).

Sin embargo, en algunas ocasiones, los estudiantes adjudican una percepción negativa a los profesores que no desarrollan su trabajo de transmisión del conocimiento de manera tradicional (magistral), dejándoles algunas actividades que privilegian el estudio independiente. Incluso se tienen casos donde el profesor es quien no está familiarizado con esta nueva tendencia, situación que hace que surjan críticas al respecto (DEL REY y SÁNCHEZ, 2010).

Estas dos situaciones suelen ocurrir debido al desconocimiento que puedan tener los actores académicos acerca de los modelos de formación por competencias, los cuales se enfocan en desarrollar procesos de aprendizaje autónomo o aprendizaje para la vida; pero muchas veces estos mismos actores (un poco más los estudiantes) son apáticos a este tipo de iniciativa y pueden llegar a calificar el proceso (o al mismo profesor) como carente de responsabilidad frente al proceso educativo (PEREDA y VELASCO, 2010).

Esta percepción, se ha notado, puede disminuir en la medida que los agentes (especialmente los estudiantes) sean partícipes del proceso evaluativo, partiendo de una inicial explicación y contextualización, que permita generar en conjunto los criterios de dicho proceso, de dicha evaluación (GRANBERG, PALM y PALMBERG, 2021). Es decir, la formación en evaluación del aprendizaje bajo un enfoque por competencias debe permear a profesores y a estudiantes, de igual forma que a los administrativos relacionados con la gestión curricular (CÁCERES, GÓMEZ y ZÚÑIGA, 2018).

Y es justamente aquí donde tiene cabida la evaluación auténtica (relacionada con los aprendizajes significativo y colaborativo), propuesta en el capítulo 2 de este libro, desde donde se invita a que el proceso evaluativo contemple de manera real una valoración de los aprendizajes que efectivamente debieron desarrollarse y alcanzarse desde el aula, los cuales deben tener una total sinergia con la necesidad de formación para la vida que debe darse en el contexto académico de un curso o una institución, siendo esta condición un aspecto muy importante para que el estudiante se sienta reconocido y a gusto dentro del proceso formativo y evaluativo, y el profesor sienta valorados y útiles los conocimientos que ha impartido.

4 I CONCLUSIONES DE ESTE CAPÍTULO

Este texto ha puesto de manifiesto la creciente necesidad de establecer un balance entre la teoría de la evaluación del aprendizaje y los principios prácticos que viabilicen

la aplicación de los elementos necesarios para garantizar la validez y confiabilidad de la evaluación. En este orden de ideas, la evaluación adquiere una característica de factibilidad, lejos de pretensiones poéticas y bien intencionadas.

Es así como es importante reconocer que existe todo un macroentorno de la evaluación, que está conformado por agente, sujeto, objeto y medio ambiente y las relaciones de enseñanza, didáctica y aprendizaje que se producen entre ellos. Este macroentorno debe ser bien analizado a la hora de establecer una evaluación por competencias, debido a que estas variables influyen y condicionan la efectividad en la aplicación de estos modelos.

Si bien existen experiencias que se han recopilado sobre la implementación de la evaluación por competencias, es recomendable que las instituciones sistematicen dichas experiencias de tal forma que les permitan seguir avanzando en sus fortalezas, pero también asumir de manera decidida la exploración de las brechas, llegando a consolidar comunidad científica y compartir conocimientos al respecto.

REFERENCIAS

ANGULO, C. La visión sistémica y la implementación del currículo nacional en las instituciones educativas. **Alétheia: Revista Académica de la Escuela de Postgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón-Unifé**, 6(1), 31-41. 2018.

ARRIBAS J. M. La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 21(4), 381-404. 2017.

BAKER, E. y EXNER-CORTENS, D. Adolescents' interpersonal negotiation strategies: does competence vary by context? **Journal of Research on Adolescence**, 30(4), 1039-1050. 2020.

BEAN, J. y KUH, G. The reciprocity between student-faculty informal contact and academic performance of university undergraduate students. *Research in Higher Education*, 21(4), 461- 477. 1984.

BEAN, J. y METZNER, B. A conceptual model of nontraditional undergraduate students' attrition. **Review of Educational Research**, 55(4), 485-540. 1985.

BOLSGUÍ, M. y FUGUET, A. Cultura de evaluación: una aproximación conceptual. **Investigación y Postgrado**, 21(1), 77-98. 2006.

CANO, E. y FERNÁNDEZ, M. **Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES**. Barcelona: Ediciones Octaedro. 2016.

CAREAGA, A. La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. **Educere**, 5(15), 345-352. 2001.

CASANOVA, I., CANQUIZ, L., PAREDES, I. y INCIARTE, A. Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. **Revista de Ciencias Sociales**, 24(4), 114-125. 2018.

- CÁCERES, M. L., GÓMEZ, L. E. y ZÚÑIGA, M. El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. **Conrado**, 14(63), 196-207. 2018.
- CHAVIANO, O., BALDOMIR, T., COCA, O. y GUTIÉRREZ, A.. **EDUMECENTRO**, 191-205. (2016)
- CLIFFORD, T. Competency assessment. **Journal of Perianesthesia Nursing**, 35(2), 222-223. 2020.
- DEL REY, A. y SÁNCHEZ, J. Crítica de la educación por competencias. *Universitas*. **Revista de Ciencias Sociales y Humanas**, (15), 233-246. 2010.
- DERRICK, G. **The evaluators' eye: impact assessment and academic peer review**. California: Palgrave Macmillan. 2018.
- Dominici, L. Theoretical studies and practical tools for a systemic design educational paradigm. Applications of Systems Thinking principles to design education. **Design Journal**, 20, 1448-1458. 2017.
- ESTRADA, J., MALDONADO, C. y CHIRIBOGA, A. Currículo sistémico y el vivir bien en los profesionales de la educación. **Boletín Virtual**, 6(11), 29-42. 2017.
- FERREIRA, C. A. y BASTOS, A. Avaliação das aprendizagens no contexto do estágio no 1º ciclo do ensino **básico** português: o relato do supervisor da universidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, 22(2), 420-439. 2017.
- GARCÍA, S. La validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica. **Revista de Pedagogía**, 23(67), 297-318. 2002.
- GAWRYCKA, M., KUJAWSKA, J. y TOMCZAK, M. T. Self-assessment of competencies **of students and graduates participating in didactic projects – Case study**. **International Review of Economics Education**, 36. 2021.
- GRANBERG, C., PALM, T. y PALMBERG, B. A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. **Studies in Educational Evaluation**, 68. 2021.
- GUZMAN, Y. I., MORENO, S. I. y LIMA, N. Las competencias disciplinares, educativas y socioafectivas en el perfil docente universitario. **Reidocrea**, 4(34), 228-244. 2015.
- HUANG, J. S. y BROWN, A. Enabling collaborative work in higher education: an exploration of enhancing research collaborations within an institution. **Journal of Research Administration**, 50(3), 63-89. 2019.
- KEPANEN, P., MÄÄTTÄ, K. y UUSIAUTTI, S. How do students describe their study processes in the competence-based vocational special education teacher training? **Human Arenas: An Interdisciplinary Journal of Psychology, Culture, and Meaning**, 3(2), 247-263. 2020.
- KULAKOW, S. Academic self-concept and achievement motivation among adolescent students in different learning environments: does competence-support matter? **Learning and Motivation**, 70. 2020.
- MALHOTRA, A., BRADY, D., KREYS, E., SILVA, J., FENG, X. y YANG, C. Development, implementation, and assessment of a comprehensive, integrated, and multimodal interprofessional education (CIM-IPE) program. **Journal of Interprofessional Education & Practice**, 21. 2020.

MORENO, T. La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. **Perfiles Educativos**, 33(131), 116-130. 2011.

MORENO, T. La evaluación de competencias en educación. **Sinéctica – Revista Electrónica de Educación**, (39), 1-20. 2012.

MURILLO, F. J. y HIDALGO, N. Evaluación justa: entre la igualdad y la equidad. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 7(3), 5-6. 2014.

ORDÓÑEZ, O. Replicar para comprender: prácticas investigativas para promover el razonamiento científico en estudiantes de psicología. **Pensamiento Psicológico**, 12(2), 7-24. 2014.

PASCARELLA, E., SMART, J. y ETHINGTON, C. Long-term persistence of two-year college student. **Research in Higher Education**, 24(1), 47-71. 1986.

PEREDO, B. y VELASCO, J. ¿Por qué la apatía para aprender y enseñar en el espacio y tiempo escolar? **Horizontes Educativos**, 15(2), 69-81. 2010.

PÉREZ, A. F., MÉNDEZ, C. J., PÉREZ, P. y YRIS, H. M. Los criterios de evaluación del aprendizaje en la educación superior. **Perspectivas Docentes**, 63, 60-68. 2017.

PORNGAM, V., KAGEEPORN, W., KORAKLOD, K. y PANSIRI, P. P. Competency assessment for branding programs development in Thailand's higher education. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, 228, 402-406. 2016.

REYES, B., GEORGIEVA, S., MARTÍNEZ, S., DE LOS SANTOS, S., GALIANA, L. y TOMÁS, J. M. Evaluación de las estrategias de aprendizaje con las escalas ACRA y ACRA-Breve: modelos competitivos, invarianza de medida, y predicción del rendimiento académico en estudiantes de secundaria de la República Dominicana. **Revista de Psicodidáctica**, 26(1), 1-9. 2021.

RÍOS, D. y HERRERA, D. Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. **Educação e Pesquisa**, 43(4), 1073-1086. 2017.

SCHWARTZ, P. y WEBB, G. **Assessment: case studies, experience and practice**. London: Routledge. 2014.

STRAUBE, R., KULIN, S. y EHMKE, T. A transdisciplinary evaluation framework for the assessment of integration in boundary-crossing collaborations in teacher education. **Studies in Educational Evaluation**, 68. 2021.

TEJEDA, R. Las competencias transversales, su pertinencia en la integralidad de la formación de profesionales. **Didasc@lia: Didáctica y Educación**, 7(6), 199-227. 2016.

TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, 45(1), 89-125. 1975

TLALE, L. y ROMM, N. Systemic thinking and practice toward facilitating inclusive education: reflections on a case of co-generated knowledge and action in South Africa. **Systemic Practice & Action Research**, 31(2), 105-120. 2018.

TRUJILLO, J. El enfoque en competencias y la mejora de la educación. **Ra Ximhai**, 10(5), 307-322.

2014.

ZHANG, X. **Assessment for learning in constrained contexts: how does the teacher's self-directed development play out?** *Studies in Educational Evaluation*, 66. 2020.

SOBRE LOS ORGANIZADORES



JORGE MALUENDA ALBORNOZ es Psicólogo Educacional y Magister en Política por la Universidad de Concepción - FLACSO Chile. Es académico de la Facultad de Psicología de la Universidad San Sebastián, sede Concepción, Chile. Desde hace 10 años se dedica al perfeccionamiento de académicos, el diseño de métodos y el estudio de variables clave involucradas en el proceso educativo y el desarrollo de competencias, actividad de la que han surgido numerosos artículos de investigación, libros y conferencias. Ha sido parte de diversos procesos de cambio educativo en instituciones de educación superior, acompañando a universidades chilenas y de otros países latinoamericanos en el cambio de sus modelos educativos, estructuras curriculares y prácticas docentes.



MARCELA VARAS CONTRERAS es Ingeniera Civil Informática, Magister en Ciencias de la Computación. Es directora del Departamento de Ingeniería Informática y Ciencias de la Computación de la Universidad de Concepción. Posee una experiencia de más de 25 años en proyectos de integración de datos y modelado de procesos, incluidos procesos educativos universitarios donde destaca la transformación curricular en la Universidad de Concepción y el apoyo a otras universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Dirigió entre 2009 y 2015 la Unidad de Investigación y Desarrollo Docente de la Universidad de Concepción. Creó y dirigió entre 2016 y 2019 la Unidad de Educación en Ingeniería, de la misma universidad.

SOBRE LOS AUTORES



JORGE MALUENDA ALBORNOZ es Psicólogo Educacional y Magister en Política por la Universidad de Concepción - FLACSO Chile. Es académico de la Facultad de Psicología de la Universidad San Sebastián, sede Concepción, Chile. Desde hace 10 años se dedica al perfeccionamiento de académicos, el diseño de métodos y el estudio de variables clave involucradas en el proceso educativo y el desarrollo de competencias, actividad de la que han surgido numerosos artículos de investigación, libros y conferencias. Ha sido parte de diversos procesos de cambio educativo en instituciones de educación superior, acompañando a universidades chilenas y de otros países latinoamericanos en el cambio de sus modelos educativos, estructuras curriculares y prácticas docentes.



MARCELA VARAS CONTRERAS es Ingeniera Civil Informática, Magíster en Ciencias de la Computación. Es directora del Departamento de Ingeniería Informática y Ciencias de la Computación de la Universidad de Concepción. Posee una experiencia de más de 25 años en proyectos de integración de datos y modelado de procesos, incluidos procesos educativos universitarios donde destaca la transformación curricular en la Universidad de Concepción y el apoyo a otras universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Dirigió entre 2009 y 2015 la Unidad de Investigación y Desarrollo Docente de la Universidad de Concepción. Creó y dirigió entre 2016 y 2019 la Unidad de Educación en Ingeniería, de la misma universidad.



GABRIELA FLORES OYARZO es Psicóloga, Licenciada en Psicología y Diplomada en Responsabilidad Social. Especialista en formación en competencias genéricas e inclusión educativa, materias en la que ha sido docente e investigadora para el Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social y el Programa Talentos UdeC de la Universidad de Concepción contribuyendo numerosas publicaciones, guías y perfeccionamiento para académicos y docentes de los distintos niveles educativos.



JESÚS GABALÁN COELLO es Ingeniero Industrial, Magíster en Ingeniería y Ph.D en medición y evaluación en educación por la Universidad de Montreal. Es Postdoctor en evaluación de instituciones educativas de la Universidad de Salerno. Ha sido consultor y director de proyectos en aseguramiento de la calidad para los Ministerios de Educación de Colombia y de Chile, par evaluador para MINCIENCIAS, COLCIENCIAS y la CNA de Colombia. Es académico sobre medición y evaluación de programas e instituciones, tema en el que ha publicado numerosos artículos científicos. Ha sido Vicerrector Académico y Asesor de Rectoría en Colombia. Actualmente es Director General de la Corporación PENSER.



FREDY VÁSQUEZ RIZO es Comunicador Social-Periodista, Magíster en Ciencias de la Información y Administración del Conocimiento, y Doctor en Gestión de la Información y de la Comunicación en las Organizaciones, Universidad de Murcia. Actualmente, es Jefe del Departamento de Comunicación, de la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales, UAO. Es par evaluador del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación-Minciencias, para el Consejo Nacional de Acreditación-CNA, además de coordinador y miembro de los grupos de investigación en Gestión del Conocimiento y Sociedad de la Información y Educación de la UAO.



Educación orientada al desarrollo de Competencias:

Guía para su implementación efectiva

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



Educación orientada al desarrollo de **Competencias:**

Guía para su implementación
efectiva

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 