

# MÓDULO III

## Evaluación de Competencias Específicas y CG-SPA a través de Resultados de Aprendizaje

Preguntas para guiar la lectura y el análisis:

- ¿Por qué la evaluación no solo acredita, sino que también forma y acompaña el aprendizaje?
- ¿Qué elementos son necesarios para evaluar un Resultado de Aprendizaje (RA) de manera integrada?
- ¿Por qué toda técnica debe ir acompañada de un instrumento que permita registrar evidencias con rigor y sistematicidad?
- ¿Qué criterios permiten seleccionar la técnica y el instrumento de evaluación más adecuados en función del RA?
- ¿Por qué, en un enfoque formativo, se recomienda priorizar técnicas participativas e integradoras?

# Contenido


01 Fundamentos de la Evaluación centrada en el estudiante

02 Proceso para Evaluar Resultados de Aprendizajes

Criterio, indicadores o niveles de dominio, evidencias, técnicas e Instrumentos de evaluación

03 Técnicas e Instrumentos para evaluar competencias: Específicas y CG-SPA






# FUNDAMENTOS DE LA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL ESTUDIANTE



La formación basada en competencias se sustenta en el principio del alineamiento constructivo, que plantea la coherencia entre Resultados de Aprendizaje (RA), estrategias de enseñanza y procesos de evaluación (Biggs & Tang, 2011).

Por ello, los RA deben formularse de manera explícita y precisa, indicando lo que se espera que el estudiantado sea capaz de demostrar al finalizar el espacio curricular. En función de ellos se diseñan las actividades de enseñanza y aprendizaje, las cuales deben favorecer la participación activa y la movilización integrada de saberes.

La evaluación en este marco tiene la finalidad de determinar si los estudiantes han alcanzado los RA previstos, lo cual permite realinear o mejorar las estrategias pedagógicas cuando sea necesario.

En este módulo, la evaluación estará orientada principalmente a verificar el logro de los RA, no la calificación aislada de una actividad o tarea en particular.

En esta línea, CONFEDI (2017) define la evaluación como un conjunto de "uno o más procesos formativos que sirven para identificar, recolectar y preparar datos que permitan determinar el logro de los resultados del aprendizaje", incorporando métodos cualitativos y cuantitativos con énfasis en la mejora continua.

De manera complementaria, Tobón et al. (2010), plantean el concepto de ***Sistema de Evaluación***, entendido como un enfoque amplio que trasciende las pruebas o exámenes.

Para estos autores, dicho sistema se compone de evidencias de desempeño, es decir, "productos que se van obteniendo a partir de las actividades de aprendizaje", los cuales permiten valorar integralmente el progreso y los logros del estudiantado.

El propósito de este sistema es monitorear el progreso, fundamentar decisiones pedagógicas e impulsar la innovación docente, articulando la información obtenida a través de las diferentes actividades evaluativas.

# FUNDAMENTOS DE LA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL ESTUDIANTE



La evaluación, entonces, no solo acredita: forma. Contribuye al aprendizaje, motiva, visibiliza avances y refleja la mirada ética y pedagógica de quien evalúa (Santos Guerra, 1993, 2003; Tobón, 2013; Pimienta, 2008; Stobart, 2010).

Evaluar implica favorecer la mejora del estudiante a partir del análisis crítico de evidencias y de la revisión de las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas, con el fin de orientar ajustes pedagógicos que promuevan un progreso continuo (Pimienta, 2008).

Camilloni (s./f.), plantea que la evaluación beneficia tanto a docentes como estudiantes. A los docentes les permite identificar avances, dificultades y ajustar su enseñanza. A los estudiantes, reconocer sus progresos, autorregularse y proyectar su desarrollo.

Desde esta perspectiva, la evaluación de competencias constituye un proceso que organiza y articula información relevante sobre el aprendizaje, permitiendo valorar la efectividad de las estrategias pedagógicas y fundamentar decisiones que orienten el desarrollo integral del estudiantado.

Dentro de este marco, la evaluación formativa y la evaluación sumativa representan enfoques diferenciados pero complementarios dentro de un sistema integral de evaluación (Casanova, 1998; Pimienta, 2008).

Para visualizar con claridad sus características y aportes, se presenta a continuación una tabla comparativa.

| Evaluación Sumativa | Evaluación Formativa |
|---|---|
| Es aplicable para la valoración de resultados finales | Es aplicable a la valoración de procesos (transcurso del proceso de aprendizaje) |
| Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado | Se debe incorporar a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando |
| Su finalidad es determinar el nivel de logro alcanzado y en función de ello tomar una decisión | Su finalidad es la mejora del proceso evaluado, mediante la acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje |
| Permite tomar medidas a mediano y largo plazos | Permite tomar medidas de carácter inmediato |

Tabla 1. Evaluación Sumativa y Formativa.
Fuente: Casanova (1998).

Ambos enfoques evaluativos aportan dimensiones complementarias del aprendizaje: mientras la evaluación formativa centra su aporte en el seguimiento del proceso y en la posibilidad de introducir mejoras durante el desarrollo de las actividades, la evaluación sumativa permite valorar los resultados alcanzados al cierre de un periodo.

# FUNDAMENTOS DE LA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL ESTUDIANTE



Su articulación favorece decisiones pedagógicas más justas, informadas y orientadas al desarrollo integral del estudiantado.

A partir de esta complementariedad surge una pregunta clave para la práctica docente: ***¿cuándo evaluar para que la información recogida realmente genere mejora y no solo calificación?***

Reconocer los momentos del proceso evaluativo resulta fundamental para planificar acciones oportunas, ofrecer retroalimentación significativa y construir trayectorias formativas más reflexivas y conscientes.

La evaluación, entendida como parte integral del proceso formativo, debe desarrollarse de manera continua y sistemática, desde el inicio hasta el final del curso (De Miguel Díaz et al., 2006).

No se limita a la calificación final, sino que acompaña el aprendizaje en todas sus etapas, orienta decisiones pedagógicas y permite intervenir a tiempo para mejorar los resultados.

Diferentes autores distinguen tres momentos claves del proceso evaluativo: Inicial o diagnóstica, Continua o durante y final.




Figura 1. Diferentes momentos para la Evaluación. Fuente: Kowalski et al., 2020.

- **Evaluación Inicial (diagnóstica)**

Su función es identificar los saberes previos, actitudes y estilos de aprendizaje del estudiantado (Pimienta, 2012). Esta información permite anticipar dificultades y ajustar el diseño didáctico desde el inicio.

Puede incluir instrumentos como encuestas, pruebas breves, análisis de trayectoria académica o test de aprendizaje.

# FUNDAMENTOS DE LA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL ESTUDIANTE



- **Evaluación Continua (durante) o Formativa**

Se desarrolla durante el proceso educativo y permite regular, orientar y motivar el aprendizaje mientras ocurre (Pimienta, 2012). Implica valorar tanto los avances del estudiante como la pertinencia de las estrategias de enseñanza, posibilitando ajustes oportunos.

Su esencia es la reflexión conjunta docente-estudiante y su componente central es la retroalimentación: sin ella no hay mejora posible.

El progreso se genera cuando el docente analiza los resultados y ofrece orientaciones claras y oportunas para superar dificultades (Pimienta, 2012; De Miguel Díaz et al., 2006).

La evaluación continua se fortalece cuando se desarrolla mediante ciclos sistemáticos de análisis y toma de decisiones. Kowalski et al. (2020) vinculan este proceso con el ciclo PDCA de Deming:

1. Planificar los instrumentos de evaluación.
2. Aplicar y recolectar información.
3. Interpretar resultados (Check).
4. Actuar implementando mejoras durante el proceso (Act).

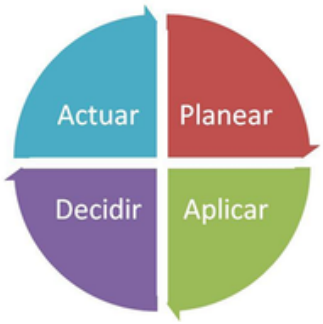



Figura 2. Ciclo de Evaluación Continua, en base al Ciclo de Deming. Fuente: Kowalski et al., 2020.

Este enfoque solo es efectivo cuando los resultados generan acciones de mejora; de lo contrario, "de nada sirve aplicar exámenes en nombre de la evaluación continua" (Pimienta, 2012). Además, su aplicación debe ser mesurada para evitar sobrecargas en estudiantes y docentes (De Miguel Díaz et al., 2006).

- **Evaluación final**

Integra toda la información recogida durante el cursado para emitir un juicio sobre la acreditación o promoción del estudiante.

# FUNDAMENTOS DE LA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL ESTUDIANTE



Aunque suele asociarse con la evaluación sumativa, también puede conservar un enfoque formativo si contribuye a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pimienta, 2012).

### ¿Quién realiza la evaluación?

Si el propósito de la evaluación es acompañar el aprendizaje y promover la mejora continua, resulta necesario incorporar no solo la mirada docente, sino también la participación del estudiante.

Para ello, se articulan tres modalidades complementarias:

- La **autoevaluación** permite que el estudiante reflexione sobre su propio aprendizaje, desarrollando su autonomía y metacognición.

- La **coevaluación**, implica emitir juicios fundamentados entre pares, a partir de criterios consensuados, favoreciendo la colaboración y la autorregulación (Tobón et al., 2010).

- La **heteroevaluación**, más tradicional en la educación superior, es la valoración que realiza el docente sobre el estudiante, aportando una mirada externa necesaria para orientar y cerrar el proceso formativo (Pimienta, 2012).

Ahora bien, para que la evaluación sea integral y centrada en el estudiante, es deseable que los tres tipos de evaluación coexistan y se articulen como parte del mismo sistema, juntas ofrecen una visión más completa del aprendizaje y su progreso.

Para cerrar esta sección, la siguiente figura sintetiza los principios desarrollados sobre evaluación centrada en el desempeño estudiantil.




Figura 3. Fundamentos de la Evaluación centrada en el estudiante. Fuente: Elaboración propia.

# SECUENCIA PARA EVALUAR RESULTADOS DE APRENDIZAJE (RA)



## EVALUAR RESULTADOS DE APRENDIZAJES

En esta sección abordaremos cómo evaluar competencias tomando como punto de partida la formulación de los Resultados de Aprendizaje. Dependiendo de la forma en que estos sean redactados —y de si contemplan o no el desarrollo de competencias específicas y/o genéricas (SPA)— la evaluación requerirá siempre de una secuencia lógica que oriente el proceso.

Para ello, el docente debe definir tres componentes claves:

1. Criterios de evaluación,
2. Indicadores de logro o niveles de dominio y
3. Evidencias de desempeño.

**1.- Criterios ¿El qué se evalúa?**

Son las pautas fundamentales que se deben tener en cuenta en la valoración de la competencia; se componen de un ***"qué se evalúa"*** y un ***"con qué se compara"*** (referente) que permiten valorar una competencia y emitir juicios sobre la idoneidad del desempeño ante situaciones o problemas del contexto social, profesional o disciplinar (Tobón et al., 2010). Representan los aspectos esenciales que deben observarse para determinar si el estudiante ha alcanzado los Resultados de Aprendizaje.

Siguiendo a estos autores, para asegurar criterios claros, pertinentes y formativos, se recomienda que:

1. Sean concretos y centrados en lo esencial del desempeño.
2. No intenten abarcar todos los detalles de la competencia, sino los aspectos clave.
3. Se sometan a socialización y análisis con estudiantes, colegas y profesionales para fortalecer su validez de contenido.
4. Consideren las fases principales de la competencia: planeación, ejecución y evaluación.
5. Incorporen las dimensiones del saber: saber, saber hacer y saber ser; por lo tanto, si el Resultado de Aprendizaje contempla estas dimensiones, el criterio también debe reflejarlas.

# SECUENCIA PARA EVALUAR RESULTADOS DE APRENDIZAJE (RA)



Los criterios se definen después de formular los Resultados de Aprendizaje y puede preceder o acompañar la selección de la mediación pedagógica, ya que orientan el diseño y permiten retroalimentar la coherencia del proceso.

Generalmente se recomienda entre dos y cuatro criterios por cada Resultado de Aprendizaje. Si se supera este número tal vez el Resultado de Aprendizaje es muy complejo y deba ser dividido (Kowalski et al., 2020).

En lo que refiere a su redacción se recomienda utilizar el mismo esquema de redacción, aunque la "finalidad" no se contempla, ya que está explicitada en el propio Resultado de Aprendizaje:

**[Verbo + Objeto + condición (es)]**

Finalmente, a cada criterio se le debe asignar un peso porcentual según su relevancia dentro del logro del RA

## 2.- Indicadores de nivel de dominio

Una vez definidos los criterios se procede a establecer los indicadores, estos permiten valorar el nivel de dominio con el que el estudiante desarrolla una competencia a partir de los criterios establecidos (Tobón et al., 2010).

Para cada criterio deben definirse indicadores que describan el desempeño esperado en distintos niveles.

| Primer Nivel | Segundo Nivel | Tercer Nivel | Cuarto Nivel |
|---|---|---|---|
| Inicial | Básico | Autónomo | Estratégico |
| Receptivo | Resolutivo | Autónomo | Estratégico |
| Mínimo | Básico | Con avances de calidad | Logro con excelencia |
| Debajo del Básico | Básico | Competente | Avanzado |
| Principiante | Casi Competente | Competente | Avanzado |
| Principiante | Casi Competente | Experto | Avanzado |
| Imitativo | Ordinario | Creativo | Muy Creativo |
| Principiante | Básico | Competente | Experto |
| Principiante | Básico | Autónomo | Avanzado |
| Imitativo | Rutinario | Creativo | Muy Creativo |

Tabla 2. Diferentes denominaciones para los Niveles de Dominio según una cantidad de cuatro.
Fuente: adaptado de Tobón Tobón (2013), Tobón Tobón, Pimienta Prieto y García Fraile (2012), y Brookhart (2013).

Generalmente, cuatro niveles resultan suficientes (Tabla 2), aunque pueden emplearse entre tres y seis según la necesidad (Kowalski et al., 2020).

# SECUENCIA PARA EVALUAR RESULTADOS DE APRENDIZAJE (RA)



**Criterios e Indicadores de niveles de dominio**

Definir los criterios y niveles de dominio nos permite evaluar con claridad qué esperamos del estudiante y cómo sabremos si lo logró.

Ambos elementos alineados al RA, la evaluación se vuelve más objetiva y formativa e integral cuando involucra competencias específicas y genéricas SPA.

A continuación se presenta un ejemplo que muestra cómo se articula un RA integrado (disciplinar + genérico) con sus criterios, indicadores y niveles de dominio: Ejemplo

**3.- Evidencias de desempeño *(Lo que el estudiante produce o hace)***

Una vez definidos los criterios y niveles de dominio del RA, el docente debe determinar qué productos o desempeños permitirán evaluar dichos criterios (Tobón, 2005).

Es fundamental que las evidencias constituyan pruebas claras y verificables del aprendizaje como productos, actuaciones y actitudes observables del desempeño (Tobón et al.,2010).

Cuando se trabaja con Resultados de Aprendizaje integrados, las evidencias deben reflejar las tres dimensiones del saber: saber conocer, saber hacer y saber ser (Tobón et al., 2006).

Para ello, se distinguen dos tipos principales:

- **Evidencias de Saber**, que permiten identificar cómo el estudiante interpreta, argumenta y propone soluciones frente a un problema, demostrando comprensión conceptual, teórica y procedimental (Tobón et al., 2006).

- **Evidencias de Actitud**, que muestran la presencia o ausencia de actitudes, disposiciones y comportamientos asociados al saber ser.

# SECUENCIA PARA EVALUAR RESULTADOS DE APRENDIZAJE (RA)



Estas evidencias deben obtenerse en distintos momentos del proceso (al inicio, durante y al final del desarrollo del RA), lo que requiere definir con claridad cuáles serán las estrategias evaluativas más adecuadas para recoger la información necesaria sobre el desempeño estudiantil.

**Técnicas e Instrumentos de Evaluación**

Las técnicas de evaluación son la forma o procedimiento mediante el cual el docente obtiene y pone en evidencia el aprendizaje del estudiante (Castillo & Cabrerizo, 2011).

A través de una técnica se genera una situación evaluativa que permite obtener evidencias o métodos de desempeño, los cuales posteriormente se valoran mediante instrumentos.

Los instrumentos de evaluación, por su parte, son herramientas diseñadas para recoger información de manera sistemática y objetiva, con el fin de valorar la calidad del desempeño evidenciado por el estudiante (Castillo & Cabrerizo, 2011).

En síntesis:

- La **técnica** genera la situación evaluativa,
- El **instrumento** permite registrar, describir y valorar la **evidencia**.

Existe una amplia variedad de técnicas de evaluación; sin embargo, no es propósito de este módulo describirlas en su totalidad.

Nos interesa enfatizar que cada técnica permite evidenciar distintas dimensiones del aprendizaje y de las competencias, y también existen instrumentos que aportan criterios y parámetros para realizar una valoración rigurosa de dichas evidencias.

En este módulo trabajaremos con la siguiente clasificación de técnicas de evaluación:

- **Técnicas Estructuradas**
- **Técnicas Participativas**
- **Técnicas Integradoras.**

# TÉCNICAS DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVAS E INTEGRADORAS



En el siguiente enlace: Técnicas de Evaluación podrás visualizar una presentación donde se profundiza cada categoría y se identifican los instrumentos más pertinentes para su aplicación.




Luego de revisar la presentación, podemos concluir que, cuando la intención formativa es evaluar Resultados de Aprendizaje que involucran el desarrollo de competencias específicas y las CG-SPA —es decir, cuando el docente necesita obtener evidencias tanto del saber como del saber ser/actitud—, resulta recomendable priorizar el uso de técnicas de evaluación participativas e integradoras, junto con sus instrumentos adecuados. Estos elementos permiten realizar una valoración más holística y coherente del desempeño del estudiantado.

Por otro lado, las técnicas de evaluación estructuradas pueden emplearse de manera complementaria, especialmente cuando se requiere evaluar conocimientos declarativos o verificar la comprensión de contenidos específicos.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS




- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4.ª ed.). The Society for Research into Higher Education / Open University Press (McGraw Hill Education).
- Camilloni, A. (s.f.). *Las funciones de la evaluación*. PFDC – Curso en Docencia Universitaria. Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de Aprendizajes. UBA.
- Cano, E., Fabregat, J., & Oliver, F. J. (2018). *Competencias genéricas en la universidad* (Colección Transmedia XXI). LMI.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Muralla.
- Castillo Arredondo, S., & Cabrerizo Diago, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa: Agentes, ámbitos y proyectos*. Pearson Educación.
- CONFEDI. (2017). *Marco conceptual y definición de estándares de acreditación de las carreras de ingeniería*. CONFEDI.
- De Miguel Díaz, M. (Dir.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior.* Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Kowalski, V. A., Erck, I. M., & Enriquez, H. D. (2020).*¿Cómo vamos a evaluar y cómo vamos a planificar las asignaturas?* Guía de lectura Parte 4: (3.ª ed.). Serie Materiales de Apoyo – Curso de Posgrado.
- Pimienta Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. Pearson Educación.
- Pimienta Prieto, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria: Preguntas frecuentes*. Pearson Educación.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Aljibe.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS




- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. Enfoques Educacionales. Vol 1, N° 5, pp 69-80.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Tobón Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2.ª ed.). Ecoe Ediciones.
- Tobón Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). Ecoe Ediciones.
- Tobón, S., Rial Sánchez, A., Carretero Díaz, M. A., & García Fraile, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J., & García Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.