

# Evaluación basada en evidencias, un nuevo enfoque de evaluación por competencias

## *Evidence-based evaluation, a new approach to evaluation by competences*

---

<sup>1</sup>Moisés Huerta Rosales<sup>a</sup>

---

Recibido, mayo 2018  
Aceptado, julio 2018

### RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es explicar el diseño metodológico de la evaluación por competencias, basada en evidencias como una nueva forma de valorar los desempeños en forma más objetiva y contextual.

Esta propuesta es producto de la revisión teórica y experiencias empíricas que combinados con el análisis crítico permite establecer un recurso metodología más objetivo para evaluar competencias, distinto de la evaluación tradicional cognoscitivista. La evaluación basada en desempeños articula la planificación, ejecución y evaluación, a fin de lograr la coherencia entre lo planificado, lo evaluado y lo aprendido.

En la planificación relaciona los niveles de competencia con los contenidos e indicadores de logro; luego se articulan con los instrumentos, las evidencias del saber, hacer, ser y de producto. Finalmente se integran todos los componentes, para su ejecución permitiendo mostrar la secuencia didáctica de una evaluación auténtica, basada en evidencias observables y medibles.

**Palabras clave:** Evaluación por competencias, evidencias, desempeños.

<sup>1</sup> Universidad Nacional Santiago Antunez de Mayolo  
<sup>a</sup> Lic. En educación

## ABSTRACT

*The objective of this paper is to explain the methodological design of competency assessment, based on evidence as a new way of assessing performance in a more objective and contextual way.*

*This proposal is the product of the theoretical review and empirical experiences that combined with critical analysis allows establishing a more objective methodology resource to evaluate competences, different from the traditional cognitive assessment.*

*Performance-based evaluation articulates planning, execution and evaluation, in order to achieve coherence between what was planned, what was evaluated and what was learned. In the planning it relates the levels of competition with the contents and indicators of achievement; then they articulate with instruments, the evidences of knowing, doing, being and of product.*

*Finally, all the components are integrated, for their execution, allowing showing the didactic sequence of an authentic evaluation, based on observable and measurable evidences.*

**Keywords:** *Evaluation by competences, evidences, performances.*

## INTRODUCCIÓN

La formación por competencias es una exigencia actual de la sociedad contemporánea, lo cual exige asumir el enfoque socioformativo como base, donde la formación por competencias está relacionado con la gestión del talento humano; permitiendo "actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético.

En tal perspectiva, están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican siempre una acción de sí para los demás y/o el contexto" (Tobón, 2013, p. 93). Los cual se sintetiza en un saber hacer bien en contextos.

La formación por competencias en este enfoque está relacionada con la construcción de capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes y valores en el marco de un conjunto de potencialidades personales.

Potencialidades que no serían posibles pensar en su formación en un marco de pro-

puestas epistemológicas unidimensionales, simplistas y unívocas, sino a partir de un marco complejo que atienda todas las dimensiones humanas.

Por eso, es necesaria que el proyecto formativo debe ser entendido como un proceso en el que se integran elementos sociales y contextuales para la formación del individuo.

La implementación y desarrollo de la formación por competencias requiere de estrategias basadas en la solución de problemas, que parte del criterio que el aprendizaje si no es contextualizado y pertinente basado en la realidad, no es útil; por su parte, para su implementación y desarrollo esta no puede seguir fundada en métodos y estrategias reproductivas de corte cognoscitivista.

Por lo que en la actualidad se deben fomentar el empleo de estrategias didácticas basados en métodos de solución de problemas, como el aprendizaje basado en problemas, proyectos de aprendizaje, estudios

de casos, y otras estrategias que incidan en la investigación, la solución de problemas y sobre todo basados en el saber hacer en contextos de modo eficiente.

A cuyo proceso debe articularse una evaluación que abandone la práctica cognoscitivista para dar énfasis al desempeño, a la demostración de evidencias y productos como una nueva forma de evaluación basada en resultados.

### La evaluación de desempeños

La evaluación en el enfoque por competencias parte de evaluar la actuación en contexto, es decir, el saber hacer en contexto, se sustenta en los saberes disciplinares y, justificado desde una ética profesional, que es lo que espera alcanzar de una competencia en el ámbito de la formación integral (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Es por esta razón, evaluar una competencia significa definir los indicadores y niveles de logro en el contexto de unas condiciones determinadas.

Luego, dadas estas condiciones, determinar que debe ser capaz de hacer el estudiante con todos o algunos de los desempeños aprendidos.

De la misma forma significa determinar las situaciones problemáticas y los contextos, donde el estudiante requiere ejercitar la aplicación de todos sus saberes que fundamentan el desarrollo de la competencia. Para ello, se requiere definir el medio de evaluación:

- Un taller individual o colectivo en el laboratorio
- Un examen
- Un trabajo en la biblioteca
- Una demostración práctica

- Una sustentación ante el grupo o ante el profesor.

Por lo tanto, todo proceso evaluativo se articula como un componente organizativo del sistema de planificación, ejecución y evaluación, a fin de lograr: la coherencia entre lo planificado, lo evaluado y lo aprendido (Huerta, 2014).

El proceso evaluativo describe las etapas de planeación, selección, construcción y aplicación de instrumentos, para su valoración y emisión de juicios de valor para la posterior toma de decisiones; lo cual puede realizarse en etapas diferentes o ser parte de un mismo proceso evaluativo, dependiendo de la estrategia didáctica, los alcances del programa sea esta una programación curricular de largo, mediado o corto plazo, es decir, desde el diseño del silabo hasta la sesión de aprendizaje.

**a. Planeación de la evaluación de los aprendizajes.** Corresponde a la fase del diseño de la macro o micro planificación del currículo, donde se diseña con precisión todos los componentes del proceso evaluativo, los cuales se resumen en:

- Qué se va evaluar: describe el alcance, amplitud y profundidad de los contenidos.
- Para qué se va evaluar: establece los propósitos de la evaluación en términos de si será diagnóstica, formativa o sumativa.
- Por qué evaluar: donde se precise las funciones y alcances de la evaluación.
- Cuándo evaluar: determina en qué momento se empleará la evaluación, al inicio, durante o al final de proyecto formativo.
- Cómo se evalúa: describe el procedimiento para el diseño, selección, cons-

trucción recojo de información, valoración y toma de decisiones dependiendo del tipo de saber o el desempeño a evaluar.

- Con qué evaluar: permite seleccionar las técnicas e instrumentos de evaluación en función a los desempeños y saberes.
- Quién evalúa: se precisa quienes serán los actores que intervendrán como agentes evaluadores y evaluados.
- De qué forma se evalúa: describe el procedimiento que se empleará, puede ser como autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación o metaevaluación.

**b. Selección y construcción de instrumentos para obtener información.** En esta fase se seleccionan las técnicas e instrumentos de evaluación adecuadas al desempeño, los indicadores y momentos de la evaluación.

Dependiendo de ello, se construyen o adaptan los instrumentos para el recojo de información, planificando y organizando el modo de obtención de la información, para el análisis toma de decisiones.

Ello implica:

- Seleccionar o elegir de los instrumentos existentes, el más adecuado a competencias a evaluar, las capacidades, los indicadores de logro, los desempeños y los tipos de evidencia o producto a observar.
- Construir el instrumento ad hoc. En esta fase se diseña el procedimiento general de construcción o adecuación del instrumento en función de los indicadores de evaluación previstos.
- Aplicación de técnicas e instrumentos para la obtención de datos suficientes, es el procedimiento propio de levantamiento de información a través de la observación, demostración, producción de textos

y otros desempeños que permitan su valoración y recojo de información del nivel de dominio de un desempeño.

- Análisis y registro de la información obtenida. Es el proceso de ponderación del nivel de dominio cuantitativo o cualitativo del logro de competencias, comparado con los estándares de aprendizaje o niveles de logro establecidos.

**c. Valoración y emisión de juicios de valor.**

En esta fase se establecen los criterios de valoración, comparando los logros obtenidos con los estándares establecidos, y verificado los niveles de desempeño actuales.

Se considera:

- Se establecen los criterios de evaluación, para ello se identifican los parámetros y marcos de referencia exigidos en función al programa o desempeños.
- Se valora la información, ponderando el nivel de desempeño en función a los datos recogidos de su nivel de logro alcanzado.
- Se compara e interpreta el desempeño alcanzado para establecer el alcance del dominio de la competencia.
- Se revisa y contrasta a través de diferentes fuentes de verificación o a través de diferentes instrumentos, si el nivel de dominio alcanzado es el más objetivo.
- Se integra y diferencia su dominio de competencia para valorar sus logros y deficiencias si los hubiera.

**d. Toma de decisiones e informes.** Es la fase decisoria, donde a partir de la información obtenida y la valoración del nivel de logro, se toman decisiones orientadas a proponer acciones de mejora, reajuste o promoción, comunicando sus resultados y certificando su nivel de logro.

Para lo cual se debe:

- Verificar los juicios de valor emitidos para garantizar su objetividad.
- Proponer decisiones de mejora, reajuste o promoción según los resultados obtenidos.
- Calificar el proceso y comunicar los resultados.
- Orientar la recuperación o promoción escolar.
- Informar sobre los resultados a la audiencia, principalmente al evaluado.
- Acreditar la calidad y certificar su valor ante la sociedad.

### ¿Para qué se debe planear la evaluación?

La planificación de la evaluación es fundamental, porque permite clarificar que aprenderán los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; asimismo, permite que los estudiantes integren sus conocimientos en las diferentes situaciones de aprendizaje planteadas por el docente, favoreciendo una evaluación integral; con lo cual les permitirá que entiendan como va a evaluar el docente los resultados; por lo tanto, se preparan para enfrentar con éxito ante una situación evaluativa y de esa manera puedan determinar que producto será más pertinente que evidencie el aprendizaje de forma integral; es decir, identificado que se evaluará se procede a diseñar como se va actuar, que se va presentar, como se va evaluar, que evidencias o productos se expondrá, como se valorará ese desempeño y para qué sirve el proceso evaluativo; finalmente que decisiones se tomará (Sadler, 2017).

#### a. Identificar los niveles de competencia

La discriminación de los niveles de competencia, permite discriminar desde las competencias más generales del perfil hasta las más específicas.

Así tenemos que las competencias genéricas, son los saberes que engloban desempeños referidos, principalmente, a la interacción humana; figuran en el modelo educativo de la institución y pretenden ser ajustadas a las necesidades de un mundo globalizado, competitivo, dinámico y altamente informatizado, siendo comunes a todas las carreras.

Para Tobón (2013), las competencias específicas, son propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación, por lo que es pertinente referirnos a las competencias específicas del profesional en educación física, del profesional en ingeniería de sistemas o del profesional en psicología, etc.

La unidad de competencia es el resultado de la transcripción de las funciones identificadas en el mapa funcional, relacionadas con las competencias genéricas o específicas implícitas en el ejercicio profesional.

Son desempeños específicos que describen las funciones que caracterizan a una profesión, se desprenden de las competencias específicas de una carrera y se convierten en competencias específicas de cada asignatura (Tobón, 2013).

Los elementos de competencia son los saberes específicos expresados en: saber, saber ser y saber hacer; los cuales se identifican como indicadores del desempeño de los estudiantes en forma de las capacidades organizadas en conocimientos, habilidades y destrezas; actitudes y valores.

Son desempeños ante actividades muy precisas mediante los cuales se pone en acción la unidad de competencia.

Dan origen a las unidades didácticas (Huerta et al, 2017).

Las capacidades son potencialidades inherentes a la persona, se pueden desarrollar a lo largo de toda su vida.

Elas se cimientan en la interrelación de procesos cognitivos, socio afectivos y motores.

En el proceso formativo, el elemento fundamental es la capacidad. La formación opera como una transformación de capacidades, como una progresión de las mismas, y allí la hipótesis es la de la transferencia (Catalano, Avolio y Sladona, 2004).

### **b. Indicadores de logro por niveles de dominio**

En el proceso de evaluación se debe considerar los criterios de evaluación; para Tobón et al, (2010) los criterios de evaluación son las pautas o parámetros que dan cuenta de la competencia y posibilitan valorarla de acuerdo con los retos del contexto social, laboral, profesional, investigativo y/o disciplinar actuales y futuros.

Los criterios de desempeño permiten determinar cuándo la actuación de la persona es idónea en determinadas áreas; además estas pueden referirse a criterios concretos y aspectos esenciales. (Castillo y Cabrerizo, 2010). Indicadores de desempeño.

Son criterios que dan cuenta de la idoneidad con la cual se debe llevar a cabo la unidad de competencia y de manera específica cada elemento de competencia.

Cada indicador describe los niveles de logro para orientar la formación y evaluación del desempeño de manera progresiva.

Es decir, los indicadores de evaluación son criterios observables dentro de las actividades formativas que detecta actividades concretas y proporciona de forma indirecta la información necesaria para realizar un proceso evaluador (Castillo y Cabrerizo, 2010); por lo general, los indicadores de evaluación son pistas o rasgos observables y medibles; se pueden describir como logros de aprendizaje o indicadores de logro.

### **c. Discriminar los niveles de dominio de la competencia**

Los niveles de dominio de la competencia, son indicadores que describen el nivel de desarrollo de una competencia de cada una de las unidades de competencia.

Para ello, Tobón et al. (2010) y Pimienta (2012) consideran que hay varios modelos de comprensión de niveles de dominio, los que pueden ser de tres o cuatro, en el cual se enfatiza el paso de un desempeño receptivo a un desempeño creativo, innovador y estratégico.

Se toma en cuenta los siguientes criterios:

- Contexto en el que se desarrolla la actividad, que puede ser cercano al sujeto (más concreto) o más inmerso en el campo laboral (podría ser más complejo).
- Grado de ayuda externa que recibe el estudiante para su desempeño, que puede ir desde una casi total heteronomía o constante ayuda de algún mediador, pasando por la ayuda parcial, hasta la autonomía y profunda reflexión antes, durante y después de la práctica.
- Complejidad de la tarea, lo que comprende desde tareas sencillas o en las que intervienen escasos factores, hasta una tarea compleja, que admite la influencia de múltiples factores.

**TABLA 1 : Indicadores para los niveles de dominio de la competencia**

Nivel de dominio	Nivel inicial-receptivo	Nivel básico	Nivel autónomo	Nivel estratégico
Describe las características de la unidad de competencia que se espera alcanzar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recepción de información.</li> <li>• Desempeño muy básico y operativo.</li> <li>• Baja autonomía.</li> <li>• Se tienen nociones sobre la realidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se resuelven problemas sencillos del contexto.</li> <li>• Hay labores de asistencia a otras personas.</li> <li>• Se tienen algunos elementos técnicos de los procesos implicados.</li> <li>• Se poseen algunos conceptos básicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay autonomía en el desempeño.</li> <li>• Se gestionan proyectos y recursos.</li> <li>• Hay argumentación científica.</li> <li>• Se resuelven problemas de diversa índole</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se plantean estrategias de cambio en la realidad.</li> <li>• Hay creatividad e innovación.</li> <li>• Hay altos niveles de impacto en la realidad.</li> <li>• Se resuelven problemas con análisis prospectivo y o histórico.</li> </ul>

#### d. Selección de instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación se pueden organizar con diferentes criterios, pueden ser según la finalidad, según el momento en que se aplica, según el tipo de saber, etc.

A partir de la propuesta de Crispín, Gómez, Ramírez y Ulloa (2012); se expone las principales técnicas e instrumentos de evaluación.

**TABLA 2 : Técnicas e instrumentos para evaluar competencias.**

Nombre	Descripción	Útil para evaluar
<b>Rúbrica</b>	Es una matriz de valoración en forma de una escala de puntuación, compuesta por un conjunto de criterios específicos que permiten valorar el aprendizaje, los desempeños evidenciados por el estudiante.  Comprende niveles de desempeño según cada criterio o contenido que se puede demostrar al desarrollar una competencia, en el proceso de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de problemas.</li> <li>• Producciones escritas</li> <li>• Dominio de habilidades o de procedimientos.</li> <li>• Habilidades de búsqueda de información.</li> <li>• Dominio metodológico de investigación.</li> <li>• Comprensión de conceptos, teorías y enfoques.</li> <li>• Argumentación crítica.</li> <li>• Resolución de problemas.</li> <li>• Trabajo colaborativo.</li> </ul>
<b>Prueba de ejecución</b>	Se solicita al estudiante realizar determinada actividad en presencia del profesor.  Se toman en cuenta tanto los procesos o secuencias seguidas en la realización de la actividad como los resultados o productos de la misma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de conocimientos.</li> <li>• Dominio de habilidades o de procedimientos.</li> <li>• Ejecuciones propias del campo profesional.</li> <li>• Resolución de problemas.</li> </ul>

<b>Evaluación por Portafolio</b>	<p>Es un acervo o selección de trabajos realizados por los estudiantes a lo largo del curso o de un periodo determinado, que puede incluir: documentos (artículos, informes, ensayos, reportes), gráficas, planos, fotografías, o cualquier tipo de producto útil para evaluar el aprendizaje.</p> <p>Generalmente se solicita al estudiante una reflexión sobre el contenido de los portafolios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Progreso o avance gradual del estudiante.</li> <li>• Además de los objetivos propios de cada trabajo, permite evaluar la reflexión sobre el propio desempeño.</li> <li>• Uso e interpretación de información gráfica y simbólica.</li> </ul>
<b>Diario de campo o bitácora</b>	<p>Es el registro, la descripción y el análisis periódico de hechos que pueden ser interpretados.</p> <p>Puede incluir descripciones de acontecimientos o personas, frases sueltas o registros de conversaciones. Se han de distinguir cuidadosamente en el diario los hechos de las interpretaciones de los mismos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión escrita.</li> <li>• Comprensión del contenido de la actividad que se registra.</li> <li>• Manejo de conflictos.</li> <li>• Trabajo colaborativo.</li> <li>• Autoconocimiento.</li> </ul>
<b>Organizadores gráficos</b>	<p>Son técnicas para ordenar la información, a través de la visualización de patrones e interrelaciones entre conceptos e ideas. Entre los principales se encuentran: mapa conceptual, mapa mental, diagrama de flujo, esquema, cuadro sinóptico, y gráfica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión profunda de conceptos, teorías, enfoques y técnicas.</li> <li>• Integración y relación entre los conocimientos.</li> <li>• Comprensión lectora.</li> <li>• Uso e interpretación de información gráfica y simbólica.</li> </ul>
<b>Ensayo</b>	<p>Es un escrito de extensión moderada en el que se expone, se analiza o se reflexiona sobre un tema desde la perspectiva del autor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de conceptos, teorías, enfoques y técnicas.</li> <li>• Análisis conceptual y pensamiento crítico.</li> <li>• Habilidades de búsqueda de información.</li> <li>• Expresión escrita (claridad, estructura, redacción, ortografía).</li> </ul>
<b>Resolución de ejercicios y problemas</b>	<p>Consiste en resolver problemas dados, simples o complejos, generalmente semejantes a los vistos anteriormente en clase. Los ejercicios pueden resolverse en forma individual o grupal.</p> <p>Tienen la finalidad ayudar al alumno a alcanzar rapidez y seguridad en la solución de cierto tipo de problemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de análisis.</li> <li>• Conocimientos específicos.</li> <li>• Argumentación crítica.</li> <li>• Resolución de problemas.</li> <li>• Trabajo colaborativo.</li> <li>• Manejo de conflictos.</li> <li>• Capacidad de discernimiento.</li> </ul>

<b>Exámenes o pruebas tipo saber</b>	Constan de preguntas cuya respuesta correcta debe ser elegida por el alumno de entre un conjunto dado de posibles respuestas; o bien son cuestionarios que constan de preguntas cuyas respuestas han de ser elaboradas por el alumno con solicitudes tales como: “explica”, “por qué”, “para qué”, “compara”. También pueden solicitarle el desarrollo de un tema.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos específicos.</li> <li>• Argumentación crítica.</li> <li>• Comprensión de conceptos, teorías, enfoques y técnicas.</li> <li>• Expresión escrita.</li> <li>• Capacidad de análisis.</li> <li>• Capacidad de síntesis.</li> </ul>
<b>Exposición</b>	Se solicita al estudiante que exponga oralmente un tema o un tópico concreto.  El profesor puede interrogarlo con respecto a alguno de los puntos de la exposición.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación oral.</li> <li>• Capacidad de síntesis.</li> <li>• Uso e interpretación de información gráfica y simbólica.</li> <li>• Comprensión de conceptos, teorías, enfoques y técnicas.</li> </ul>

Elaborado en base a la propuesta de Crispín et al., (2012: 64-66)

### **e. Determinar las evidencias o productos**

Evidencias de evaluación, son pruebas concretas y tangibles que demuestran que se está aprendiendo una competencia. Se evalúan con base en los criterios, y es necesario valorarlas en forma integral y no de manera independiente.

Esto significa que cada evidencia se valora considerando las demás evidencias, y no por separado.

Existen cuatro tipos de evidencias; de desempeño (evidencian el hacer), de conocimiento (evidencian del saber) demuestran el conocimiento y la comprensión que tiene la persona en la competencia, de actitudes y valores (evidencias del ser) y de producto, evidencian los resultados puntuales que tiene la persona en la competencia (Tobón et al., 2012).

Para identificar las evidencias se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Analizar los criterios y determinar qué evidencias se requieren para evaluar dichos criterios.
- Las evidencias pueden ser una o varias.
- Se busca determinar las evidencias centrales, acordes con los criterios establecidos y acordados.
- Es importante someter las evidencias establecidas al análisis público de los estudiantes, los colegas y profesionales.

**TABLA 3 : Tipos de evidencias**

<b>Evidencias de saber</b>	<b>Evidencias del hacer</b>	<b>Evidencias de Actitud</b>	<b>Evidencias de producto</b>
<p>Son pruebas que buscan determinar dos aspectos, por un lado, la forma cómo interpreta, argumenta y propone el estudiante frente a determinados problemas o actividades, y por otro el conocimiento y comprensión de conceptos, teorías, procedimientos y técnicas.</p> <p>Ejemplos:                      Textos escritos: ensayo, cuestionarios resueltos, análisis de casos, Informes,                      Organizadores de conocimiento.</p>	<p>Son pruebas de la manera de ejecutar determinados procedimientos y técnicas para realizar una actividad o tarea. Se evalúan generalmente mediante la observación sistemática, la entrevista y videos. Es el registro riguroso de la forma como una persona lleva a cabo una actividad.</p> <p>Ejemplos:                      Manipular instrumental, herramientas, aparatos o materiales de laboratorio o taller.                      Elaborar trabajos manuales o plásticos.                      Resolver problemas.</p>	<p>Son comportamientos o manifestaciones que evidencian la presencia o el grado de interiorización de valores, normas. Estas pruebas pueden ser indirectas, con frecuencia las evidencias de producto o del hacer dan cuenta de forma implícita de las actitudes de base.</p> <p>Ejemplos:                      Documentos escritos sobre las reflexiones cotidianas en torno a la motivación por el aprendizaje.                      Documentos escritos con el análisis en el cambio actitudinal.</p>	<p>Son pruebas en las cuales se presentan productos de proceso o uno final, dan cuenta de los avances de los estudiantes en el logro de sus aprendizajes, vinculados a los criterios de desempeño, dentro de un marco de significación profesional. Estas evidencias requieren conocer muy bien los requerimientos de calidad.</p> <p>Ejemplos:                      Reporte de experimentos.                      Resolución de casos.                      Creaciones artísticas, plásticas, musicales, literarias.</p>

**Fuente: Pimienta (2010)**

**f. Implementación del proceso evaluativo basado en desempeños:**

El procedimiento de evaluación debe implicar el desarrollo de las siguientes actividades:

**I. Planificación de la evaluación en silabo**

En el diseño del silabo, se diseña la

evaluación para cada unidad didáctica o para las sesiones de aprendizaje.

Se relaciona la capacidad, los contenidos y los indicadores de logro de aprendizaje, para integrar que se va enseñar y que se espera que los estudiantes aprendan. Ejemplo:

<b>Capacidad</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Indicadores de logros de aprendizaje</b>
<p>Son desempeños ante actividades muy precisas mediante los cuales se pone en acción la unidad de competencia</p>	<p>Describen los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales vinculados a las capacidades</p>	<p>Los indicadores de evaluación son pistas o rasgos observables y medibles</p>

**II. Niveles de dominio de la competencia**

Se expone los niveles de dominio de la unidad de competencia del proyecto

formativo, con el fin de medir con claridad los niveles de logro de los estudiantes. Emplear el siguiente formato:

Nivel de dominio	Nivel inicial-receptivo	Nivel básico	Nivel autónomo	Nivel estratégico

**III. Plan de evaluación.**

Se planifica la evaluación articulando los indicadores de logro, los instrumentos de

evaluación, las evidencias o productos y el peso académico.

Indicadores de logros de aprendizaje	Instrumento de evaluación	Evidencias o productos	Peso
Los indicadores de evaluación son pistas o rasgos observables y medibles.	Se seleccionan las técnicas e instrumentos pertinentes a los indicadores de evaluación y las evidencias.	Pueden ser evidencias del saber, del ser, del hacer o de producto.	Se pondera el peso académico.

**Organización de las actividades de evaluación**

El procedimiento de evaluación, es una herramienta que permite articular de modo integral cada uno de los procesos, instrumentos, criterios y procesos a utilizar en la evaluación. Comprende las actividades a desarrollar, el periodo, la estrategia, el peso, los elementos de competencia, los indicadores de evaluación y los procedimientos a seguir para evaluar:

<b>Modulo o Actividad</b>	Nombre del módulo o la actividad que sintetice la evidencia o producto a demostrar, presentar o exponer para mostrar el dominio de la competencia.
<b>Periodo</b>	Describir el periodo sobre el cual recae la acción evaluativa, puede ser en días, semanas, etc.
<b>Estrategia</b>	Describir el tipo de estrategia de trabajo para el logro del desempeño: trabajo grupal, individual, mixto, presencial, on line, etc.
<b>Porcentaje</b>	Es el peso académico de la evaluación expresado en porcentaje.
<b>Evidencia o producto</b>	Identificar el tipo de evidencia: del saber, del hacer, del ser o un producto a presentar.
<b>Elemento de competencia (Capacidad)</b>	Se transcribe el o los elementos de competencia a desarrollar en la actividad evaluativa, que puede corresponder a una unidad didáctica.
<b>Logros de aprendizaje</b>	Describir los indicadores de logro del elemento de competencia o capacidad programada en la unidad.
<b>Procedimiento para desarrollar la competencia</b>	Se detallan las tareas o actividades que debe desarrollar el participante para obtener o demostrar que tiene el dominio de la competencias, puede comprender las siguientes acciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualización de videos,</li> <li>• Análisis de textos,</li> <li>• Exposición de un caso u observación de situaciones reales.</li> <li>• Elaboración de glosarios de términos.</li> <li>• Diseño de desgramas u organizadores gráficos.</li> <li>• Elabora una síntesis de los procedimientos de atención.</li> <li>• Identifica actividades positivas o negativas.</li> <li>• Elaboración de diseños, procesos, planos, diagramas, esquemas, maquetas, etc.</li> <li>• Elaboración de informes, ensayos, monografías, presentaciones, etc.</li> <li>• Presentación y exposición de productos o evidencias.</li> </ul>

### A modo de conclusiones

La evaluación basada en desempeños articula la planificación, ejecución y evaluación, a fin de lograr la coherencia entre lo planificado, lo evaluado y lo aprendido.

En la planificación relaciona los niveles de competencia con los contenidos e indicadores de logro; luego se articulan con los instrumentos, las evidencias del saber, hacer, ser y de producto.

Finalmente se integran todos los componentes, para su ejecución permitiendo mostrar la secuencia didáctica

de una evaluación auténtica, basada en evidencias observables y medibles.

La propuesta didáctica de evaluación basada en desempeños considera cambios sustantivos en la evaluación como son: la determinación de los niveles de dominio de la competencia, lo cual permite establecer de antemano los niveles de desempeño receptivo a un desempeño creativo, innovador y estratégico.

El segundo aporte es la articulación entre los indicadores de evaluación, con los

instrumentos de evaluación basados en desempeños como rúbricas, evaluación por portafolios, en pruebas tipo saber, etc., incorporando las evidencias del saber, evidencias del hacer, evidencias del ser o evidencias de producto, con sus respectivos pesos académicos.

El siguiente proceso corresponde a articular de modo integral cada uno de los elementos y procesos a utilizar en la evaluación. Comprende las actividades, el periodo, la estrategia, el peso, los elementos de competencia, los indicadores de evaluación y los procedimientos a seguir para evaluar cada uno de los elementos de competencia. Referencias bibliográficas.

Castillo, S. y Cabrerizo, S. (2010) Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Pearson Educación.

Catalano, A., Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004) Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.

Crispín, M. Gómez, T. Ramírez J. y Ulloa, J. (2012) Guía del docente para el desarrollo de competencias. México: Ibero.

Huerta, M. Penadillo, R. Kaqui, M. (2017) Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 74 [(2017), pp. 55-82] extraído de: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/40/vol.%2074>.

Huerta, M. (2014) Formación por competencias a través del aprendizaje estratégico. Lima: Editorial San Marcos

Pimienta, J. (2012) Las competencias en la docencia universitaria. México: Pearson Educación.

Sadler, R. (2017) Academic achievement standards and quality assurance, Quality in Higher Education, 23 (2), 81-99. DOI: 10.1080/13538322.2017.1356614.

Tobón S. (2013). Formación Integral y Competencias. Bogotá, Colombia: Eco Ediciones.

Tobón, S., Pimienta, J. y García. J. (2010) Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson Educación.

Tobón, S. (2008) Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE Ediciones.

## **CORRESPONDENCIA**

Dr. Moises Huerta Rosales  
mohuereduc@yahoo.com