

viernes 15 de enero de 2016

2.– ENFOQUE DE LA METODOLOGÍA Y DE LA EVALUACIÓN DE ACUERDO CON EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.

En este capítulo se señalan a nivel indicativo algunas orientaciones generales sobre la metodología y la evaluación que están más ampliamente recogidas en el documento «Marco educativo pedagógico» de Heziberri 2020.

2.1.– LA METODOLOGÍA DESDE EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.

Se entiende por metodología el camino o estrategia que se elige para gestionar el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en dicho proceso. Responde a la cuestión de cómo enseñar. La metodología es la resultante y síntesis de las opciones realizadas con respecto a todas las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Compatibilidad de diversas teorías sobre el conocimiento

El enfoque de la educación basada en competencias es fruto de la contribución multidisciplinar y de las demandas socioeconómicas y pedagógicas para que la educación forme para la vida y trascienda la mera transmisión de conocimientos.

No se apoya de forma exclusiva en alguna de las teorías del conocimiento o del aprendizaje, sino que todas las teorías pueden tener su campo de aplicación dependiendo del tipo de aprendizaje que se desee promover. Por ejemplo, será de utilidad la inspiración conductista y cognitivista para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos que se adquieren por repetición (datos, hechos, procedimientos algorítmicos e instrumentales, algunos comportamientos). Sin embargo, la inspiración constructivista y socioconstructivista será de mayor ayuda para la enseñanza y aprendizaje de los conceptos y principios y, en general, para la asimilación y acomodación de los procedimientos mediante los procesos de metacognición y autorregulación de forma contextualizada.

Partiendo de la afirmación de que en el enfoque de la educación por competencias son compatibles las aplicaciones de distintas teorías del conocimiento, el constructivismo y el socioconstructivismo tienen mayor pertinencia en este enfoque, en el que la formación de los seres humanos para el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, requiere hacer del estudiante protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje.

El constructivismo postula que el conocimiento no es el resultado de una recepción pasiva de objetos exteriores, sino fruto de la actividad del sujeto. El sujeto construye sus conocimientos contrastando y adaptando sus conocimientos previos con los nuevos. El socioconstructivismo, que es una forma de entender el constructivismo, plantea que se precisa la intervención conjunta e indisoluble de tres dimensiones para aprender en el contexto escolar:

1) Dimensión social (S). Se trata de los aspectos relacionados con la organización de las interacciones sociales con los demás alumnos y alumnas y con el docente y de las actividades de enseñanza que se realizan bajo el control del docente.

2) Dimensión constructivista (C). Se trata de los aspectos relacionados con la organización del aprendizaje, situando al alumno y a la alumna en condiciones para que construya sus conocimientos a partir de lo que conoce, estableciendo una relación dialéctica entre los antiguos y nuevos conocimientos.

3) Dimensión interactiva (I). Se trata de los aspectos relacionados con la organización del saber escolar objeto de aprendizaje, adaptando las situaciones de interacción con el medio físico y social, de acuerdo con las características del objeto de aprendizaje. Dicho de otra manera, lo que determina el aprendizaje no son los contenidos disciplinares, sino las situaciones en las que el alumnado utiliza los saberes para resolver tareas.

La experiencia del aula se configura como una construcción de los propios conocimientos. En las últimas décadas se han agregado perspectivas culturales y sociales que aminoran el carácter individualista que tienen algunos postulados iniciales constructivistas. A su vez, desde el aprendizaje situado, las situaciones, contextos o cultura son parte esencial del conocimiento y del aprendizaje. De acuerdo con este enfoque, hay una estrecha relación entre lo que se aprende y el contexto en que se produce, lo que se sabe se relaciona con las situaciones en que se produjo. Esto afecta directamente al aprendizaje de competencias, porque si las tareas y situaciones son exclusivamente escolarizadas («prácticas sucedáneas»), va a impedir su transferencia y movilización en otras situaciones de la vida cotidiana.

Por último, el conocimiento y el aprendizaje tienen una dimensión social y cultural. El aprendizaje está inmerso en una forma de participación social determinada, que condiciona lo aprendido. Las actividades auténticas son definidas simplemente como las prácticas ordinarias de la cultura. Aprender, como proceso de enculturación, no es algo que acontece aisladamente en una mente individual, es participar en prácticas de una comunidad sociocultural. La interacción social es, pues, un componente crítico de aprendizaje situado.

Denominadores comunes de los diversos enfoques metodológicos

Dentro de esta variedad no todas las opciones se pueden incluir dentro del enfoque de la pedagogía por competencias. Entre las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que inciden en las decisiones metodológicas, destacamos como aspectos diferenciales del enfoque por competencias:

- La acción competente consiste en la resolución de situaciones-problema movilizándolo los recursos disponibles de forma integrada.
- La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.
- Los contenidos de tipo declarativo, procedimental y actitudinal son recursos, pero recursos necesarios e imprescindibles, para la resolución de situaciones problema.
- Para desarrollar las competencias básicas se requiere proponer actividades auténticas focalizadas en situaciones reales, vinculando el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.
- Para provocar el aprendizaje relevante de las competencias básicas se requiere la implicación activa del estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
- La función del y de la docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

Un enfoque por competencias llevado al aula representa un cambio metodológico, puesto que, entre otros, exige trabajar regularmente por tareas, considerar los saberes como recursos a movilizar, un aprendizaje basado en problemas o por proyectos, nuevas formas de evaluación, etc. La práctica docente consiste, además de enseñar conocimientos, en plantear situaciones-problema vinculadas al contexto de los alumnos, que supongan movilizar contenidos declarativos, procedimientos y actitudes. El enfoque por competencias altera determinados roles y tareas docentes, así como le otorga un papel más activo al alumnado. Así, pasar de la transmisión y memorización del conocimiento al desarrollo de competencias, hace más enriquecedor el papel del profesorado. El docente desempeña más el rol de facilitador o mediador, guía o acompañante, para lo que debe ser capaz de diseñar «tareas» o situaciones de aprendizaje que posibiliten resolver problemas, aplicar los conocimientos y promover la actividad de los estudiantes.

2.2.– LA EVALUACIÓN DESDE EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.

Teniendo en cuenta que el Modelo Educativo Pedagógico que se propone se ubica dentro del enfoque de la educación por competencias y que se plantea como perfil de salida del alumnado la adquisición de las competencias clave o básicas, la evaluación del aprendizaje del alumnado ha de ser coherente con ese presupuesto.

Funciones de la evaluación

Si la función de la evaluación del alumnado es proporcionar información relevante sobre la evolución de su proceso y de los resultados de aprendizaje, referida tanto a la adquisición de los recursos como de competencias, se hace necesario diferenciar y, a la vez, plantear de forma complementaria distintos tipos de evaluación y sus finalidades:

- La evaluación inicial o diagnóstica tiene como objetivo fundamental conocer la situación de partida de cada estudiante antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje

y poder así diseñar la intervención educativa del modo más ajustado posible. En consecuencia, el referente para este tipo de evaluación debe ser, el nivel competencial previsto para el estadio concreto al que se refiere, intentando evidenciar sobre todo el diagnóstico de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales que se precisan como recurso para la actuación competente.

- Por su parte, la evaluación procesual o formativa del alumnado tiene como finalidad informar sobre el desarrollo y la evolución del conjunto del proceso de aprendizaje, referido tanto a la adquisición de contenidos como a la capacidad de aplicarlos en situaciones específicas, con el objeto de tomar las decisiones necesarias para ajustar éste a los puntos fuertes y débiles que se aprecien y ayudar al alumnado a superar los obstáculos en espacios de tiempo cercanos al momento en que se detecten, favoreciendo el proceso de autorregulación. Este tipo de evaluación es la más importante para los resultados del aprendizaje, ya que se trata de introducir las correcciones necesarias durante el proceso para favorecer que la evaluación final resulte satisfactoria antes de que ésta se materialice.

- La evaluación sumativa o final concluye generalmente en la calificación del alumnado, mediante una expresión codificada conforme a una escala estandarizada y establecida normativamente. Tiene, por tanto, un carácter de verificación y, en ocasiones, de certificación que debe ser objetiva. Pero no puede por ello verse como un hecho aislado e independiente del resto del proceso de aprendizaje del alumno o alumna, sino como el resultado del mismo en un momento dado. Esta última evaluación puede realizarse por el propio centro educativo o, en ocasiones, por organismos externos. Y es en base a ella que se realiza la toma de decisiones de tipo eminentemente administrativo de superación de nivel o etapa, promoción, titulación... Además, el conjunto de los resultados de las evaluaciones sumativas de todo el alumnado constituyen un elemento importante, aunque no el único, en el otro proceso necesario de la evaluación del propio centro e, incluso, como elemento de diagnóstico para orientar la planificación del período siguiente.

En cualquier caso, el centro educativo deberá determinar dentro de su propio diseño del proceso de aprendizaje los tipos de evaluación y los momentos de la misma, respetando en cualquier caso los mínimos que puedan establecerse con carácter normativo general.

En términos de coherencia interna una cuestión clave, desde el enfoque de la educación por competencias, es la coherencia del conjunto del dispositivo de evaluación, de tal forma que las evaluaciones con función diagnóstica, formativa y certificativa, se realicen en el mismo espíritu y las mismas modalidades.

Contenido de la evaluación

En el enfoque de la educación por competencias es preciso evaluar todas las competencias básicas, tanto las específicas o disciplinares como las transversales, ya que todas ellas resultan necesarias para el logro de las finalidades educativas. Las competencias básicas disciplinares son evaluables en el desempeño de situaciones de integración específicas relacionadas con una o varias competencias básicas disciplinares. Las competencias básicas transversales no son evaluables en sí mismas, sino integrándolas en el desempeño de las situaciones de integración de las competencias básicas disciplinares. En consecuencia, para evaluar las competencias básicas es necesario que el tipo de tarea solicitada al alumnado requiera para su resolución el uso de procedimientos y actitudes transversales y se explicita la referencia a ellos en los indicadores de logro.

Acorde con el enfoque de «aprendizaje situado» que pretende dar a los estudiantes la oportunidad de conectar sus aprendizajes y aplicarlos en situaciones de la vida real, la evaluación de competencias básicas para la vida se inscribe en un enfoque que se ha dado en llamar «evaluación

auténtica», entendida como una evaluación que plantea tareas que simulan situaciones complejas que ocurren en la vida. La evaluación se plantea, entonces, en conexión con situaciones habituales que una persona suele afrontar en la vida normal.

Evaluar competencias comporta comprobar si el alumnado sabe aplicar saberes diversos para interpretar y resolver situaciones contextualizadas distintas a las trabajadas en el aula. Por lo tanto, es necesario crear situaciones de integración específicas de evaluación, que simulen de alguna manera las que se pueden dar en la realidad, que posibiliten demostrar al actuar la capacidad del alumnado de movilizar de forma coherente y eficaz distintos saberes.

Ello no obsta para que se evalúe también la adquisición de los numerosos y variados recursos que se precisan como base para la acción competente. Los contenidos de los conocimientos declarativos constituyen una parte importante de los recursos a evaluar, pero son igualmente importantes y han de ser objeto de evaluación los contenidos procedimentales y actitudinales.

Lo que no debe perderse de vista es que en un sistema educativo inspirado en el enfoque por competencias, a la hora de ponderar la calificación del alumnado, el peso relativo de la evaluación de la resolución de las situaciones complejas de integración ha de ser mayor que la que corresponde a la evaluación de la adquisición de recursos.

Criterios de evaluación e indicadores de logro

Se entiende por criterios de evaluación aquellos referentes o directrices que sirven para valorar los aprendizajes. Los indicadores de logro concretan en conductas observables los criterios de evaluación, convirtiéndose, por lo tanto, en el último referente de la evaluación. Tal como su propio nombre indica, los indicadores señalan los indicios para estimar, de forma probabilística, el logro al que se refiere el criterio de evaluación. El grado de probabilidad de superación del criterio de evaluación, estará en relación con el número y la pertinencia de indicadores evaluados de forma positiva.

Los criterios de evaluación e indicadores de logro, que se presentan en este anexo, tienen una doble función:

- Función de evaluación de contenidos

Los criterios de evaluación e indicadores de logro son el referente para evaluar el grado de adquisición de los recursos, es decir, de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales que se precisan para la actuación competente.

Los criterios de evaluación e indicadores de logro, tal como están formulados en los anexos, están directamente orientados a la evaluación de los contenidos que se precisan para la actuación competente.

- Función de evaluación de competencias

Para poder evaluar competencias, se precisan situaciones complejas de integración que requieran la movilización, no de todos los recursos aprendidos, sino sólo de aquellos que requiere la situación-problema creada para tal fin. Los criterios de evaluación e indicadores de logro de las diferentes materias son el referente para la selección de los parámetros que se precisan para conformar la parrilla de evaluación de las situaciones complejas de integración relacionadas con una familia de situaciones.

En la descripción que se hace en este apartado de cada una de las competencias básicas disciplinares, se presentan a modo indicativo algunos ejemplos de familias de situaciones que

se consideran significativas para la adquisición de las competencias básicas. Dada la diversidad de situaciones que dichas familias pueden englobar y la necesaria contextualización de sus indicadores de logro, no es procedente proponer en los anexos situaciones de integración para la evaluación de la actuación competente ni detallar los indicadores de logro.

En consecuencia, en coherencia con los parámetros que conforman las familias de situaciones trabajadas, la evaluación de las competencias se concretará necesariamente en el tercer nivel de concreción, mediante la creación situaciones de integración relacionadas con las competencias básicas que serán referente, tanto para el proceso de enseñanza y aprendizaje, como para la evaluación de dichas competencias.

Los criterios de evaluación e indicadores de logro, necesariamente asociados a las competencias definidas en el perfil de salida y a las familias de situaciones en las que se aplican dichas competencias, han de ser previamente definidos y conocidos por el alumnado. Constituyen un elemento central, el referente imprescindible para realizar las mediciones de los niveles de logro, orientando todo el proceso de la evaluación y ofreciendo garantías de objetividad y justicia en los resultados. En este sentido las parrillas de corrección de las situaciones de integración, que sintetizan los niveles de concreción de las competencias, se convierten en un instrumento clave de operacionalización en la medición de la adquisición de las competencias básicas.

Dicha medición puede realizarse, según mejor convenga al caso, de forma cuantitativa, cualitativa o, en su caso, mixta, conjugando ambas en diversas proporciones. La evaluación cualitativa es más global, intuitiva y subjetiva, mientras que la cuantitativa es más analítica, deductiva a partir de criterios y por medio de instrumentos que permiten la cuantificación. La evaluación mixta permite confrontar las apreciaciones que resultan de ambos enfoques.