

No es posible valorar la competencia de aprender a aprender directamente; sin embargo, podemos inferirla del desempeño de los alumnos ante determinadas tareas. Para ello es necesario dotarnos de indicadores de evaluación, así como del diseño de tareas auténticas.

Palabras clave: evaluación de competencias, aprender a aprender, indicadores de evaluación, búsqueda de información.

Es mayoritariamente reconocida la complejidad que entraña evaluar la adquisición de una competencia (Arnau, 2009; Ramos, 2010). Los cambios de fondo que exige una enseñanza de competencias afectan a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la organización de los centros educativos, a la formación del profesorado y, lógicamente, también al enfoque y a las formas de evaluación. Hablamos de una reorientación del concepto y del proceso de evaluación tradicionalmente utilizado, ya que su objetivo principal no puede limitarse a determinar lo que un alumno sabe sobre una determinada materia, sino que debe valorar en qué grado éste posee y domina una competencia en concreto, es decir, en qué grado aplica de forma interrelacionada determinados conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones o problemas concretos.

Cuando nos adentramos a reflexionar concretamente acerca de la evaluación de la competencia básica de aprender a aprender, parece que dicha complejidad aumente todavía más. Recordemos que dicha competencia pone atención en las capacidades de:

- Fijarse metas de aprendizaje.
- Resolver tareas utilizando el conocimiento aprendido.
- Cooperar con otros para aprender.
- Controlar los procesos de aprendizaje valorando los logros.

No parece sencillo, pues, a primera vista, reconocer las herramientas, los métodos y los criterios de evaluación que nos han de permitir establecer en qué grado el alumno posee los

conocimientos y las habilidades que integran esta competencia de aprender a aprender.

No obstante, más allá de estar plenamente convencidas de la necesidad de planificar de manera organizada, sistemática e intencional el desarrollo de dicha competencia en el alumnado a lo largo de las diferentes etapas de la escolarización obligatoria, estamos igualmente seguras de que la competencia de aprender a aprender también debe ser evaluada. Para ayudar a un alumno a aprender a aprender, es requisito un conocimiento profundo, un seguimiento y una atención personalizada; en definitiva, es preciso tener activo un proceso de evaluación que contribuya a que alumno y profesor vayan disponiendo de indicadores acerca de cómo el alumno va haciendo las cosas, qué le cuesta más, dónde se equivoca, qué le interesa, por qué hace las cosas bien o mal, etc. Sin olvidar tampoco el potencial intrínseco que genera un proceso de evaluación en cuanto a las oportunidades que ofrece a la creación y desarrollo de nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje.

Componentes de la evaluación de la competencia de aprender a aprender

No es posible valorar la competencia en toda su amplitud, ya que esto significaría valorar el uso que hace el alumno de lo aprendido en diversas situaciones y contextos. Sin embargo, es posible inferir la competencia a través de observar el desempeño de los alumnos ante determinadas tareas. Es decir, podemos observar y registrar la ejecución de los estudiantes ante una tarea y tomar este registro como evidencia para inferir el nivel de desarrollo de la competencia.

La evaluación de competencias, planteada de esta manera, tiene dos elementos esenciales:

- *Las actuaciones* de los alumnos que vamos a considerar una evidencia de la competencia de aprender a aprender. Es decir, a través de qué actuaciones vamos a inferir el desempeño

en cada una de las subcompetencias de aprender a aprender.

- *Las tareas* donde se manifiesta la competencia, de manera que nos permita reunir evidencias, en cantidad y calidad suficiente, para hacer juicios razonables acerca del desarrollo de las capacidades.

El primer componente hace referencia a la necesidad de establecer criterios o indicadores de evaluación; el segundo, a la necesidad de plantear situaciones y tareas donde se presenten situaciones y problemas bien contextualizados, cuya resolución requiera la utilización de procedimientos y estrategias para aprender. En definitiva, plantear tareas de evaluación auténticas.

Criterios o indicadores de evaluación

Para asegurar la correspondencia clara y coherente entre la enseñanza y la evaluación es necesario establecer criterios e indicadores de evaluación. En el caso de las competencias básicas que tienen un amplio soporte disciplinar (lingüística, matemática...), los criterios de evaluación que el currículo define para cada una de las áreas disciplinares pueden ser suficientes para evaluar la ejecución de los alumnos ante una determinada tarea y valorar el grado de desarrollo competencial alcanzado. No es así en el caso de las competencias básicas que tienen un carácter transversal, por ejemplo: la de aprender a aprender. Para evaluar estas competencias, es necesario dotarnos de criterios de evaluación que definan de manera explícita qué es lo que queremos que los alumnos aprendan.

Dotarnos de criterios o indicadores es dotarnos de puntos de vista para la evaluación de la competencia a través de la ejecución de los alumnos. Así, evaluar si un alumno regula su actuación durante la realización de una tarea compleja que requiere el uso de los procedimientos de aprendizaje consiste en pedirle que realice la tarea y observar su ejecución a partir de tantos puntos de vista como criterios hayamos establecido.

Para asegurar la correspondencia clara y coherente entre la enseñanza y la evaluación es necesario establecer criterios e indicadores de evaluación

La evaluación de las competencias básicas es, por lo tanto, una evaluación guiada por criterios que son los que nos van a permitir conocer lo que el alumnado hace o no hace. Los criterios o indicadores describen los resultados del aprendizaje y, por tanto, se redactan desde la perspectiva del alumno.

Teniendo en cuenta que una misma competencia se puede trabajar a lo largo de toda la etapa, es necesario establecer criterios diferentes para cada curso o ciclo de la etapa de la que se trate. Así, por ejemplo, para uno de los objetivos planteados para la educación primaria en el primer artículo de este monográfico: localizar, interpretar, relacionar y evaluar información con la guía del adulto para continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma en diferentes contextos y situaciones, debemos establecer criterios diferentes para cada uno de los ciclos de la etapa (cuadro 1).

A partir de los criterios o indicadores de evaluación podemos construir matrices de valoración o rúbricas que nos permitirán evaluar a los alumnos de manera objetiva y consistente. En la construcción de las rúbricas es necesario:

- Analizar la tarea que se va a evaluar determinando los contenidos de diferente tipo que el alumno debe utilizar.
- Determinar el desempeño excelente, para, a partir de este referente, establecer diferentes niveles de logro.

Los niveles de logro permiten al profesor especificar claramente qué espera de los alumnos. Posibilitan a los alumnos ser conscientes de las

Para evaluar estas competencias, es necesario dotarnos de criterios de evaluación que definan de manera explícita qué es lo que queremos que los alumnos aprendan

**Cuadro 1.** Criterios para cada ciclo de la educación primaria en cuanto a los objetivos planteados

CICLO INICIAL	CICLO MEDIO	CICLO SUPERIOR
Reconoce la necesidad de buscar información a partir de la demanda que plantean las actividades propuestas por el profesor.	Conoce y usa diferentes maneras de obtener información: a través de la biblioteca y buscando en Internet.	Consulta de forma habitual Internet para buscar información y resolver tareas de aprendizaje.
Busca gráficos y dibujos relacionados con el tema de trabajo.	Comprende la información buscada, así como su relación con el tema de estudio.	Interpreta de forma sencilla la información que aportan diferentes medios, estableciendo relaciones y comparaciones entre diferentes informaciones.
Proporciona ideas útiles para mejorar el trabajo.	Valora la adecuación de la información al tema de estudio.	Valora la adecuación de la información al tema de estudio.

habilidades que han de poner en juego, así como reflexionar sobre las estrategias a través de las cuales puede mejorar su aprendizaje fomentando la autorregulación.

No podemos extendernos en la descripción de las rúbricas, pero el lector interesado puede encontrar una guía y ejemplos útiles para construir estas matrices o rúbricas en el sitio web rubistar.4teachers.com

Evaluación auténtica

Dentro del paradigma de la enseñanza por competencias, la llamada evaluación auténtica pretende dar respuesta a la evaluación de la actuación competente. Bajo la denominación de *evaluación auténtica* se agrupan todo un conjunto de ideas sobre evaluación que concretan un nuevo modelo de evaluación de los estudiantes. En este modelo el alumno hace, crea o produce algo, mientras que el profesor evalúa el proceso, el resultado o ambos.

El modelo se centra en actuaciones y su objetivo es saber si el alumno utiliza lo que ha aprendido para dar respuesta a los requerimientos de la tarea.

La evaluación de las competencias básicas es una evaluación guiada por criterios que son los que nos van a permitir conocer lo que el alumnado hace o no hace

Para Monereo, Castelló, Duran y Gómez (2009) una evaluación es auténtica cuando:

- Es contextualizada. Es decir, cuando se evalúa el conocimiento en interconexión con situaciones habituales para los alumnos y bajo condiciones que guarden una extrema fidelidad con las circunstancias reales.
- Contempla diferentes niveles de complejidad cognitiva. Los autores antes señalados apuntan cómo tradicionalmente las pruebas de evaluación requieren la aplicación de conocimientos y habilidades de bajo nivel cognitivo (recordar, aplicar, calcular...) y pocas veces plantean desafíos complejos y poco estructurados que requieren juicio, así como la aplicación de niveles cognitivos más complejos como, por ejemplo, la reflexión metacognitiva.
- Es holística. Es decir, cuando las actividades permiten observar el conjunto de la ejecución de los alumnos. Ya que no es suficiente evaluar por separado los diferentes contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales, sino que la actividad ha de permitir observar el conjunto.
- Cuando los alumnos conocen los criterios con los que serán evaluados y reciben *feedback* en cantidad y calidad suficiente, de manera que les permita analizar conscientemente los errores cometidos y reconocer la forma de proceder más correcta.

La evaluación auténtica potencia las capacidades de aprendizaje en los alumnos al hacerlos

más conscientes de cómo resuelven sus tareas, de los aspectos que deben potenciar y los que deben mejorar, ayudándolos a autorregular su actuación para seguir aprendiendo.

Propuesta metodológica para la evaluación de competencias: una actividad de ejemplo

Las actividades de evaluación deben formar parte de las actividades que integran las secuencias de enseñanza y aprendizaje para garantizar la continuidad del proceso de enseñar y aprender. El tipo de actividades vendrá determinado por la competencia, pero consideramos que la resolución de casos, los proyectos de trabajo o los problemas ofrecen situaciones de aprendizaje con las características de las situaciones auténticas.

Proponemos, en este sentido y como ejemplo, una actividad de evaluación que, respondiendo a las exigencias de una evaluación auténtica, sirva para conocer el nivel de desempeño de tareas, entre otras, referidas a la competencia de aprender a aprender.

Noticia aparecida en un periódico de Cataluña el domingo 14 de marzo de 2010

El temporal de nieve que afectó a Cataluña el pasado lunes dejó grosores de nieve de entre 20 y 50 centímetros en buena parte de la provincia de Girona con vientos que alcanzaron los 90 kilómetros por hora en la Costa Brava. Algunas torres eléctricas no lograron superar acumulaciones de nieve que alcanzaron las cuatro toneladas. Cayeron 33 torres de *alta y media tensión* y 14 líneas quedaron cortadas. En los primeros momentos, 220.000 abonados quedaron sin luz. Anoche permanecían a oscuras todavía unas 20.000 personas.

El apagón ha provocado pérdidas *estimadas* de al menos 100 millones de euros. 120.000 trabajadores se han quedado en casa buena parte de la semana y 22.000 empresas han pasado varios días sin suministro.

Preguntas o tareas que se plantean:

1. Localiza en un mapa de Cataluña la provincia de Girona y la zona de la Costa Brava.
2. Si fueras periodista y tuvieras que poner un título a esta noticia, ¿qué titular le pondrías?
3. Explica el significado de las palabras o grupo de palabras subrayadas del texto.
4. Busca más información sobre el suceso y selecciona concretamente aquella referida a:
 - Los factores climáticos y no climáticos que pudieron influir en la caída de las torres eléctricas.
 - Las repercusiones económicas del apagón. Comunica oralmente la información que has seleccionado a tu grupo de trabajo. Se trata de compartir dicha información para facilitar y enriquecer la tarea número 5, de carácter individual.
5. A partir de la información seleccionada, argumenta por escrito por qué tienen razón o por qué no la tienen aquellos municipios, empresas y personas que han puesto una denuncia contra la compañía eléctrica ENDESA por sus responsabilidades en el apagón.
6. Imagina que vives en una zona rural sin corriente eléctrica desde hace más de tres días. Dado que tu familia regenta unos apartamentos rurales goza de un generador eléctrico propio, propón en qué aspectos y de qué manera podríais tú y tu familia ayudar a los vecinos.

Las distintas tareas que se proponen en esta actividad contribuyen a dar cuenta de los indicadores o criterios de evaluación, que son los que en definitiva nos van a permitir conocer lo que el alumnado hace o no hace. En este caso, se trata de nueve indicadores que nos van a permitir recoger evidencias sobre el nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender (cuadro 2).

Como ya hemos planteado anteriormente, a partir de dichos indicadores o criterios de evaluación se deben construir las rúbricas que son las que nos han de permitir evaluar a los alumnos de manera objetiva y consistente.

De forma general, podemos considerar esta actividad «ejemplo» como una actividad

**Cuadro 2.** Indicadores de evaluación de la competencia de aprender a aprender

INDICADORES DE EVALUACIÓN	PREGUNTAS-TAREAS
A. Identifica las demandas de aprendizaje que implican las tareas.	1, 2, 3, 4, 5 y 6
B. Busca información complementaria en diferentes fuentes.	3, 4
C. Selecciona de manera ajustada la información.	4
D. Analiza la información estableciendo causas y consecuencias y haciendo comparaciones.	4, 5
E. Ajusta el tiempo a la realización de cada pregunta.	1, 2, 3, 4, 5 y 6
F. Comunica oralmente de manera ajustada a la situación los nuevos aprendizajes.	4, 5
G. Valora críticamente el impacto natural y social del suceso.	5, 6
H. Participa y colabora activamente en el trabajo en grupo.	1, 2, 3, 4, 5 y 6
I. Evalúa el propio aprendizaje y utiliza la autocorrección.	1, 2, 3, 4, 5 y 6

auténtica, en la medida que nos remite a la acción, integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores, requiere procesos cognitivos complejos (argumenta, critica, propón, inventa...), tiene un carácter contextualizado, hace referencia a una situación de la vida real, es potencialmente transferible y multifuncional y nos permite evaluar el uso que los alumnos hacen de los procedimientos y las estrategias para aprender.

En definitiva, bajo los parámetros de la enseñanza por competencias, el estudiante debe mostrar en la evaluación la capacidad para pensar en situaciones complejas, las cuales a menudo incluyen valores, así como la capacidad para tomar decisiones argumentadas analizando críticamente la información.

HEMOS HABLADO DE:

- Competencia de aprender a aprender.
- Autorregulación del aprendizaje.
- Evaluación integradora.

Referencias bibliográficas

- ARNAU, L. (2009): «La complejidad de la evaluación de competencias». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 180, pp. 33-36.
- MONEREO, C.; CASTELLÓ, M.; DURAN, D.; GÓMEZ, I. (2009): «Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 32(3), pp. 421-447
- RAMOS, J.M. (2010): «La evaluación de la competencia lingüística y audiovisual». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 188, pp. 17-21.
- SANMARTÍ, N. (2007): *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona. Graó.
- TEIXIDÓ, J. (2010): «Aprender a aprender a l'escola. Desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre a l'educació obligatòria». *Revista Catalana de Pedagogia*, núm. 7. [En prensa]

M.ª Reyes Carretero
Montserrat Vilà
Universidad de Girona
reyes.carretero@udg.edu
montserrat.vila@udg.edu