

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE COMPETENCIAS EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

DESIGN AND VALIDATION OF A PROPOSAL FOR AUTHENTIC ASSESSMENT OF
COMPETENCIES IN A TRAINING PROGRAM FOR TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION IN
MEXICO

Frida Díaz Barriga Arceo (*)

Ramsés Barroso Bravo

*Universidad Nacional Autónoma de México
México.*

Resumen

Este artículo expone la experiencia de diseño instruccional y tecnopedagógico por competencias y de evaluación auténtica del curso *Psicología del Desarrollo Infantil* que forma parte de la Línea Psicológica del currículo de las Escuelas Normales mexicanas. El enfoque de competencias adoptado en este modelo se ubica en la corriente socioconstructivista y en la cognición y enseñanza situada, centrada en el aprendizaje. Se explica la propuesta de evaluación de competencias mediante la construcción de un portafolio electrónico de evidencias, elaborado a lo largo de un semestre por los estudiantes normalistas. Desde la perspectiva de los docentes, los resultados son muy favorables a esta propuesta de enseñanza y evaluación auténtica de competencias de los docentes en formación.

Palabras clave: competencias docentes, evaluación auténtica, enfoque socioconstructivista, perspectiva situada, estudiantes normalistas

Abstract

This article presents the experience of techno-pedagogical and instructional design that includes authentic assessment of teacher competencies in a Child Development Psychology course that is part of teacher education curriculum in Mexico. The competency approach adopted in this model is grounded in socio-constructivism and situated cognition and is learner-centered. Teaching competencies are assessed by an electronic portfolio with evidence of the work developed over a semester by trainee teachers. From the perspective of the teachers, the results are very favorable towards this proposal of teaching and authentic assessment of competencies during the process of teacher education at preservice level.

Keywords: teacher competencies, authentic assessment, socioconstructivism, situated cognition, preservice teachers

(*) Autor para correspondencia:

Dra. Frida Díaz-Barriga*
Facultad de Psicología, Universidad
Nacional Autónoma de México, UNAM.
Av. Universidad 3004.
Correo de contacto:
diazfrida@prodigy.net.mx

© 2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

Recibido: 30 de agosto de 2013
Aceptado: 23 de octubre de 2013
DOI: 10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.210

1. INTRODUCCIÓN

La mirada socioconstructivista (Coll, 2001; Daniels, 2003; Hernández, 2006) al igual que la perspectiva de la cognición y enseñanza situada (Brown, Collins & Duguid, 1989; Díaz Barriga, 2003, 2006; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001), la formación profesional orientada a la práctica reflexiva (Henderson, 1992; Schön, 1992) y el enfoque de la evaluación auténtica (Darling Hammond, Ancess & Falk, 1995) han sido un referente importante en las reformas curriculares de diversas latitudes desde los años noventa. Autores como Perrenoud (2004) o Jonnaert, Barrette, Masciotra & Yaya (2006), argumentan que precisamente desde la perspectiva del socioconstructivismo, es posible promover la formación basada en competencias en su acepción más amplia y potente, en la medida en que se adopte una visión situada de competencia y se aborde la construcción de los programas de estudios a partir de situaciones con métodos experienciales como el de proyectos.

Las competencias no pueden definirse sino en función de situaciones, están tan situadas como los conocimientos en un contexto social y físico. El concepto de situación se vuelve el elemento central del aprendizaje: es en situación que el alumno se construye, modifica o refuta los conocimientos contextualizados y desarrolla competencias a la vez situadas. Se aborda un proceso determinante para el aprendizaje escolar. Ya no se trata de enseñar contenidos disciplinarios descontextualizados (área del trapecio, suma de fracciones, procedimiento de cálculo mental, reglas de sintaxis, modo de conjugación, etc.) sino de definir situaciones en las cuales los alumnos pueden construir, modificar o refutar conocimientos y competencias a propósito de contenidos disciplinarios. El contenido disciplinario no es un fin en sí mismo, es un medio al servicio del abordaje de las situaciones a la vez que de otros recursos. De esta manera, las competencias se enfocan a través de las *acciones* que plantea la persona en situación y los *recursos* sobre los que se apoya. Esto es lo que se ha venido llamando comúnmente “desempeño competente en situación” (Jonnaert, Barrette, Masciotra & Yaya, 2006, pp. 4-5).

Desde la perspectiva socioconstructivista, el aprendizaje consiste en proceso activo y consciente que tiene como principal finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende. Así, aprender consiste en un acto intelectual, pero a la vez social, afectivo y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales. Dicho proceso tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que implican una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente o agente educativo, en torno a una diversidad de objetos de conocimiento y con la intervención de determinados lenguajes e instrumentos. Ahora bien, es importante señalar que dado que el aprendizaje es resultado de una serie de interacciones entre los agentes educativos y los estudiantes, sobresale su carácter situado, puesto que ocurre en un contexto sociocultural e histórico específico, que plantea tanto facilidades como restricciones y del cual no pueden abstraerse los actores (Coll, 2001).

No obstante, en diversos trabajos se ha argumentado en torno a la complejidad que implica la concreción en el aula de esta visión de competencias y de los enfoques pedagógicos que la acompañan, referida así como también en torno a la necesidad de un cambio sistémico para lograrlo y de otra lógica en los procesos de formación de los profesores para alcanzar la

aceptación y apropiación de las innovaciones pedagógicas previstas (Díaz Barriga, 2010, 2012).

Debido al carácter situado de las competencias y a su especificidad con relación a distintas situaciones y contenidos (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2007; Tardif, 2003), es necesario delimitar el conjunto de competencias específicas que dan la pauta a la organización de las actividades de formación de los estudiantes en torno a unidades de aprendizaje, que por lo general asumen un carácter modular o se originan en torno a una situación-problema. Es decir, se propugna por visiones más holistas, que rechazan los currículos organizados por microunidades de contenido disciplinar, por asignaturas desconectadas o por información abundante, fragmentada y descontextualizada, imposible de “movilizar” en situación.

Las recientes innovaciones en el currículum de las Escuelas Normales en México, consideran por lo menos en teoría y en los documentos normativos- como sustento a la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y la enseñanza. El Documento Base de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012a; 2012b), asume un modelo curricular por competencias y postula que la propuesta de Reforma Curricular en su conjunto está orientada al desarrollo de las competencias profesionales del futuro docente expuestas en el Perfil de Egreso contenido en el citado documento. Asimismo, plantea una formación intensiva en escenarios reales de práctica docente (escuelas de nivel básico), el acompañamiento de tutores, la inclusión de tecnologías informáticas en la enseñanza y una perspectiva de evaluación que se orienta a la autorregulación y la reflexión de lo aprendido. El currículum está conformado por diversos trayectos formativos que incluyen en cada caso varios cursos. El trayecto Psicopedagógico incluye siete cursos que conforman lo que se ha denominado Línea Psicológica, que articula las competencias profesionales de orden general y contribuye al logro de las mismas, pero al mismo tiempo, contempla competencias específicas con relación a contenidos y situaciones propias de la formación que requiere un docente desde la perspectiva psicológica de su quehacer profesional.

En este artículo se desarrolla el tema del diseño instruccional y tecnopedagógico por competencias y la evaluación auténtica de las mismas, de uno de los cursos que conforman la Línea Psicológica del reciente currículum de las Escuelas Normales mexicanas, con el propósito de ilustrar el enfoque de competencias socioconstructivista propuesto por los autores del presente trabajo, responsables del diseño educativo de la línea referida. En particular, el foco de atención reside en explicitar el modelo de evaluación auténtica de competencias basado en portafolios electrónicos, que vienen elaborando los futuros docentes en proceso de formación que tomaron el curso *Psicología del Desarrollo Infantil (0-12 años)* durante el primer semestre de sus estudios de licenciatura.

2. LA VISIÓN SOCIOCONSTRUCTIVISTA DE LAS COMPETENCIAS Y LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Admitimos que existen diferentes acepciones al término competencia, en función de los supuestos y paradigmas educativos en que descansan (A. Díaz Barriga, 2011). En el caso de este proyecto, ya se ha dicho que la toma de postura se ubica en la concepción sociocultural o socioconstructivista de las competencias (en particular en los trabajos de Coll, 2007;

Denyer, Furnémont, Poulain & Vanloubbeeck, 2007; Jonnaert, 2002; Jonnaert, Barrette, Masciotra & Yaya, 2006; Perrenoud, 2004; Tardif, 2003).

Aunque sabemos que el término competencia es polisémico (A. Díaz Barriga, 2006, 2011), para el caso que nos ocupa se ha entendido a la competencia como prescripción abierta (Denyer, Furnémont, Poulain & Vanloubbeeck, 2007), es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. Se requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, re-construya el conocimiento, invente algo, proponga una solución o tome decisiones en torno a posibles cursos de acción, y lo haga de manera reflexiva, teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar en dicha situación.

La apropiación de competencias enfatiza el abordaje de situaciones-problema específicos, por lo que una enseñanza por competencias representa la oportunidad para garantizar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares en términos de su trascendencia personal, académica y social. En el contexto de la formación de los futuros maestros, conduce a consolidar y reorientar las prácticas educativas hacia el logro de aprendizajes significativos y con sentido de todos sus alumnos, por lo que conduce a la concreción del currículo centrado en el alumno y atiende a la diversidad, con una filosofía de aula inclusiva.

De acuerdo con Bozu (2007) las competencias del profesional de la docencia se pueden concebir como lo que han de ser, saber y saber hacer los profesores para abordar de manera satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea. Dichas competencias contemplan los retos que los profesores deben asumir ante las reformas curriculares y permitir su orientación a la innovación; constituyen a su vez un medio para repensar las prácticas docentes y debatir sobre el significado de la profesión docente. En el contexto de este trabajo, una competencia puede definirse como la capacidad del estudiante normalista para identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación didáctica en un contexto educativo específico, ubicado en escenarios de la educación básica pública mexicana.

Esta caracterización permite la identificación de una orientación pedagógica- didáctica de las competencias como generadoras y movilizadoras de saberes para enseñar de manera autónoma y responsable. Esto conduce a un conjunto de rasgos que caracterizan lo que entendemos por competencia en el contexto de referencia, y que los autores de este artículo hemos integrado a partir de la literatura revisada en torno a la mirada socioconstructivista de las competencias:

- Las competencias tienen un carácter holístico e integrado. En contraposición a la pretensión fragmentada, sumativa y mecánica de las concepciones conductistas de lo que es una competencia, en la acepción socioconstructivista adoptada, las competencias se componen e integran de manera interactiva con conocimientos explícitos y tácitos, actitudes, valores y emociones, en contextos concretos de actuación, de acuerdo con procesos históricos y culturales específicos.
- Las competencias se encuentran en permanente desarrollo. Su evaluación debe ser auténtica y continua, mediante estrategias que consideren el desarrollo y la mejora, aportando evidencias que permitan desvelar el desempeño competente en situación.

- Las competencias se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación. El desarrollo de las competencias así como su movilización debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto determinado y para una “familia” o conjunto de situaciones o problemas específicos.
- Las competencias se integran mediante un proceso permanente de reflexión crítica, fundamentalmente para armonizar las intenciones, expectativas y experiencias a fin de conseguir éxito en la realización de la tarea docente.
- Las competencias varían en su desarrollo y nivel de logro según distintos grados de complejidad y de dominio. Las competencias asumen valor, significatividad, representatividad y pertinencia según las situaciones específicas, las acciones intencionadas y los recursos cognitivos y materiales disponibles, aspectos que se constituyen y expresan de manera gradual y diferenciada en el proceso formativo del estudiante.
- Las competencias operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica. Se desarrollan e integran mediante procesos de contextualización y significación con fines pedagógicos para que un saber susceptible de enseñarse se transforme en un saber enseñado en las aulas y, por lo tanto, esté disponible para que sea movilizado por los estudiantes durante su aprendizaje.

Puesto que se destaca la importancia de las actividades recíprocas que implican intención-acción-reflexión, existe coincidencia entre los postulados socioculturales y la acepción de competencias antes planteado con algunas ideas del pensamiento deweyniano. La obra de John Dewey en su conjunto, y en particular *Experiencia y educación* (1938/2000), constituyen la raíz intelectual de muchas propuestas actuales que recuperan la noción de aprendizaje experiencial y al mismo tiempo da sustento a diversas propuestas de enseñanza reflexiva y situada. Más adelante, Donald Schön (1992) retomará el pensamiento de Dewey para destacar la importancia de la preparación o formación *en y para* la práctica, donde el énfasis se sitúa en el “aprender haciendo”, la reflexión sobre la acción y el arte de la buena tutoría. Este autor aboga por la formación en la práctica reflexiva y coincide con los autores de la cognición situada en que los estudiantes, para convertirse en expertos, *requieren enfrentar problemas auténticos en escenarios reales*.

Con relación al tipo de metodologías de enseñanza que serían congruentes con las perspectivas expuestas, el principio básico reside en que no pueden prescribirse *a priori* ni formas de hacer ni artefactos técnicos o dispositivos didácticos. Es indispensable tanto la comprensión de la comunidad de aprendices como la clarificación del sentido y propósito de los aprendizajes que se busca promover. Ello implica entender la forma de relacionarse, de aprender y de pensar que se enfrenta así como la dirección de la transformación que se pretende propiciar. Pero al mismo tiempo, se han propuesto algunos modelos educativos congruentes con la perspectiva sociocultural y situada. Por ejemplo, Derry, Levin & Schauble (1995), afirman que la autenticidad de una práctica educativa se determina según el grado de *relevancia cultural* de las actividades en que participa el estudiante, así como el tipo y nivel de *actividad social* que estas promueven. Las prácticas educativas que satisfacen en un nivel alto los criterios anteriores incluyen el análisis colaborativo de la información o contenidos de aprendizaje, las simulaciones situadas y el aprendizaje *in situ*, es decir, el que se desarrolla en escenarios reales, donde los alumnos realizan actividades auténticas y trabajan proyectos relevantes. Por su parte, McKeachie (1999), con base en John Dewey, engloba en el rubro de aprendizaje experiencial aquellas experiencias relevantes de

aprendizaje directo en escenarios reales (comunitarios, laborales e institucionales) que permiten al alumno: enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento; desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con la acción; y reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas. Jonassen (2000) plantea la creación de ambientes de aprendizaje centrados en el alumno, donde destacan las metodologías de solución de problemas auténticos y la conducción de proyectos, sucediendo que las tecnologías informáticas juegan el papel de herramientas de la mente (mindtools). Finalmente, Kolodner & Guzdial (2000) proponen el aprendizaje reflexivo y el razonamiento basado en casos. Sabemos que estas metodologías didácticas datan de hace varias décadas (los métodos experienciales, el enfoque de proyectos o el análisis de casos). Lo que reviste interés es la manera en que se les revalora y recrea desde la perspectiva sociocultural y de la enseñanza situada, y la forma en que son repensadas recientemente como objeto de investigación e intervención en el campo de la enseñanza por competencias (F. Díaz Barriga, 2006).

¿Y en dónde se ubica el plano de la evaluación auténtica con relación a la visión sociocultural y situada de las competencias? Consideramos que necesariamente en el establecimiento de nuevas formas y mecanismos de evaluación que posibiliten valorar el desarrollo de las competencias docentes en acción y en torno a problemas propios del quehacer de este profesional. En este sentido, la evaluación representa la posibilidad de desarrollar alternativas orientadas a la transformación del mismo proceso educativo.

Cuando se habla de evaluación auténtica del aprendizaje, Herman, Aschbacher & Winters (1992, p. 2), dicen que este tipo de evaluación se caracteriza por “demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales”. Por lo anterior, la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación no holísticas, sino rigurosas.

La evaluación auténtica centrada en el desempeño resulta una opción conveniente para valorar las competencias, en la medida en que se reúnan las siguientes características (Darling-Hammond, Aness & Falk, 1995):

- Las evaluaciones auténticas están diseñadas para representar el desempeño real en el campo en cuestión. Por ejemplo, los alumnos escriben para audiencias reales, en vez de resolver una prueba de ortografía o de responder preguntas acerca de las reglas aplicables a la forma correcta de escribir. Los alumnos conducen un experimento científico en vez de reproducir de memoria las definiciones de determinados conceptos científicos. Es decir, las tareas que permiten evaluar están contextualizadas, plantean al alumno desafíos intelectuales complejos que lo llevan a realizar un trabajo investigativo propio y a emplear su conocimiento en tareas abiertas, poco estructuradas, de manera que se hace indispensable el desarrollo de habilidades metacognitivas y de solución de problemas. Al mismo tiempo, son tareas con la suficiente flexibilidad para dar espacio a distintos estilos de aprendizaje, aptitudes e intereses, así como para identificar fortalezas o talentos personales.

- Los criterios de la evaluación permiten valorar los aspectos esenciales en distintos niveles, en vez de centrarse en estándares rígidos basados en una única respuesta correcta. Por otro lado, dichos criterios se expresan abiertamente ante los sujetos de la evaluación, no se guardan en secreto como en las pruebas centradas en conocimiento factual. Así, es algo valioso y deseable conocer de antemano las tareas y los criterios de evaluación y practicarlos con antelación al episodio de evaluación, en vez de considerarlos una forma de “hacer trampa”.
- La autoevaluación representa un papel muy importante en las tareas de evaluación auténtica; su meta principal es ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo al contrastarlo con estándares públicos y consensuados, al poder revisar, modificar y redirigir su aprendizaje. Por consiguiente, el concepto de progreso académico, entendido como el refinamiento y mejora de lo aprendido, constituye la base del trabajo independiente, autodirigido y automotivado.
- Puesto que la construcción del conocimiento se entiende como una empresa humana de interés para la sociedad, en una evaluación auténtica se espera que lo que han aprendido y generado los estudiantes lo compartan y discutan públicamente ante una audiencia pertinente, y más aún, que lo lleven a la práctica en escenarios reales.

Es así que la evaluación por competencias se traduce en un conjunto de prácticas encaminadas a recabar información sobre el desempeño del estudiante a partir de situaciones significativas, contextualizadas y reales. La evaluación ocurre durante todo el proceso enseñanza–aprendizaje y articula sistemáticamente una amplia gama de instrumentos (e-portafolios, escalas, rúbricas, etc.) e implica a diferentes agentes (autoevaluación del estudiante, coevaluación de pares, heteroevaluación del docente). La evaluación de las competencias genera un conocimiento a partir de la reflexión permanente que posibilita la retroalimentación del proceso de enseñanza (dimensión formativa) y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes (dimensión formadora) (Coll, Rochera, Mayordomo & Naranjo, 2008). Por otro lado, la evaluación requiere promover valores de equidad, toda vez que enfatiza el desarrollo de las competencias de todos y cada uno de los estudiantes (Coll & Onrubia, 2002).

En el diseño de los cursos de la Línea Psicológica, se optó por la integración de portafolios digitales o electrónicos de aprendizaje, llamados e-portafolios (Johnson, Mims-Cox & Doyle-Nichols, 2010; Lyons, 2003;), con la intención de que los estudiantes pudieran integrar sus propias evidencias de aprendizaje, reflexiones y actividades de auto y coevaluación, en función del plan didáctico y las situaciones en las que participaron. En algunos de los cursos también se contempló la construcción colaborativa de un blog o espacio virtual *ad hoc* (por ejemplo en la web social, con un grupo en Facebook) siempre que permitiera el trabajo co-constructivo, el interpensamiento, el debate y la comunicación entre participantes en torno a las actividades y proyectos de intervención o indagación realizados con su equipo de trabajo. Tal como ha sido planteado por diversos especialistas, actualmente el acceder a una diversidad de redes sociales en línea con fines educativos posibilita que los estudiantes participen en experiencias educativas significativas, democráticas y críticas (Torres-Santomé, 2011). En la misma dirección, como recurso de apoyo y espacio de trabajo de los cursos de la Línea Psicológica, se dispuso de un sitio web *ex profeso* a manera de repositorio de apoyo a docentes y alumnos, con los contenidos básicos de los programas, incluyendo una diversidad de apoyos didácticos e informáticos (enlaces, guías de trabajo, plantillas, cuadros

de especificaciones de la organización y tipos de evidencias requeridas, rúbricas de evaluación, videos educativos, enlaces a sitios de interés, entre otros) para facilitar la realización del curso y su seguimiento.

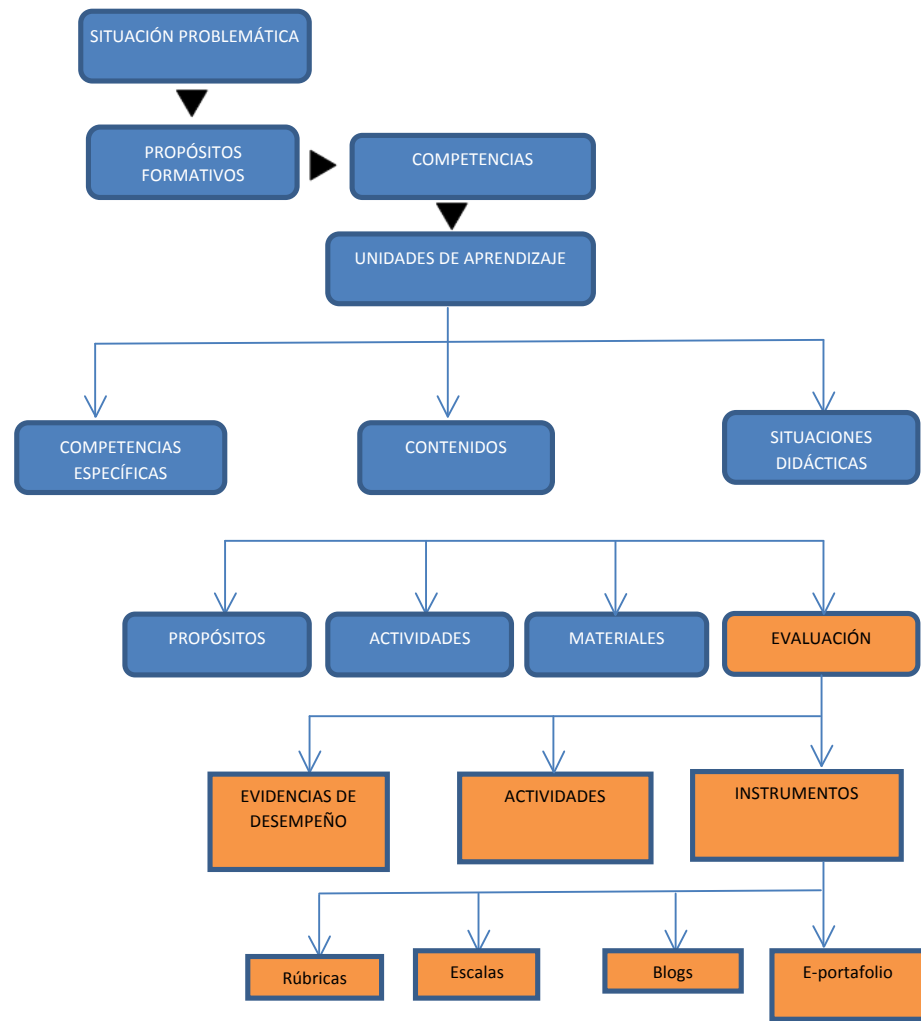
Con base en el enfoque anteriormente expuesto, se diseñaron siete programas correspondientes a la Línea Psicológica que se integra en el Trayecto Psicopedagógico de los planes de estudios referidos: Psicología del Desarrollo Infantil (0-12 años), Bases Psicológicas del Aprendizaje, Ambientes de Aprendizaje, Evaluación para el Aprendizaje, Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, Atención a la Diversidad y Diagnóstico e Intervención Socioeducativa. A continuación, se expondrá el proceso de diseño y validación de la propuesta de evaluación de uno de los cursos, el correspondiente a Psicología del Desarrollo Infantil (0-12 años) que se ubica en el primer semestre de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria. Cabe señalar que todos los programas antes mencionados, se diseñaron bajo el mismo enfoque teórico metodológico expuesto y pueden visitarse en la dirección electrónica oficial de la Secretaría de Educación Pública de México: <http://ed.dgespe.sep.gob.mx/pdi/>.

3. CONTEXTO Y DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN FORMACIÓN

El trabajo que se reporta se fundamenta metodológicamente en la Investigación Basada en el Diseño (IBD), que hace referencia a estudios de campo, en los que un equipo de investigación interviene en un contexto de aprendizaje particular para atender, mediante un diseño instructivo, al logro de una meta pedagógica explícitamente definida. Sin embargo, la IBD no se reduce al diseño de la instrucción, toda investigación de diseño lleva como propósito la producción de contribuciones teóricas, ya sea para precisar, extender, convalidar o modificar una teoría existente o para generar nueva teoría (Reigeluth & Frick, 1999). En este sentido la IBD “nos ayuda a entender las relaciones entre la teoría educativa, el artefacto diseñado y la práctica. El diseño es central en los esfuerzos para mejorar el aprendizaje, crear conocimiento útil y avanzar en la construcción de teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza en ambientes complejos” (Design-Based Research Collective, 2003, p. 5).

La Figura 1 ilustra el diseño por competencias de los siete cursos referidos. Se observa la integración de los distintos componentes de los programas elaborados bajo dicho enfoque y se hace énfasis en el proceso de evaluación que nos ocupa en el presente trabajo.

FIGURA 1. Diseño por competencias



Con la finalidad de ilustrar significativamente la propuesta de evaluación, en la Tabla 1 se presenta un ejemplo que da cuenta de los componentes, momentos y tipos de evaluación utilizados en una situación didáctica del curso Psicología del Desarrollo Infantil.

Tabla 1. Ejemplo de una situación didáctica y de la propuesta de evaluación auténtica de competencias del docente en formación.

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO INFANTIL		
UNIDAD DE APRENDIZAJE 1		
EL DESARROLLO HUMANO: UNA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA, SOCIOCULTURAL Y CIENTÍFICA		
COMPETENCIA ESPECÍFICA	Conforma marcos explicativos sustentados en aproximaciones histórico-culturales y teórico-metodológicas que le permiten comprender y problematizar el desarrollo humano y psicológico de los niños y adolescentes en el periodo de educación básica con relación a sus contextos de referencia.	
SECUENCIA DE CONTENIDOS	<p>1.1. Análisis histórico-cultural de las concepciones sociales y científicas sobre la infancia, adolescencia, normalidad-anormalidad y desarrollo humano.</p> <p>1.2. Relaciones, contrastes y controversias entre los distintos modelos explicativos y metodologías de estudio del desarrollo humano en la infancia.</p> <p>1.3. El papel de la educación en el desarrollo humano y relación con los procesos de maduración, aprendizaje y construcción de la identidad.</p>	
METODOLOGÍA	SITUACIÓN DIDÁCTICA:	
	REPRESENTACIÓN PERSONAL DE INFANCIA Y DESARROLLO HUMANO	
	Propósito	Identificación de ideas previas y acontecimientos más significativos del participante en torno a su propia infancia, a fin de reflexionar en torno a las principales concepciones, sucesos, agentes e instancias que se han integrado en la propia concepción de desarrollo humano infantil.
Actividades	<p>Realización individual de un relato autobiográfico libre, una representación esquemática o mediante imágenes, una línea de tiempo, un collage fotográfico o cualquier otro formato decidido por el participante, que le permita representar su propio devenir o historia de infancia en el periodo que abarca de los 0 a los 12 años. Incluir una explicación del cómo y porqué de la representación elaborada.</p> <p>Exposición en plenaria de los trabajos y discusión grupal coordinada por el docente del grupo en torno a los siguientes tópicos:</p> <p>¿Qué tipo de formatos de representación han elegido y por qué?</p> <p>¿Qué elementos clave han incorporado a su representación? (imágenes, personas, sucesos o hitos, instancias, etc.) y</p> <p>¿Qué sentido aportan a su representación?</p> <p>Con base en lo que han representado, identificar qué están entendiendo por desarrollo humano y por infancia y qué otros conceptos importantes aparecen explícita o implícitamente (por ejemplo, maduración, identidad, personalidad, herencia, entre otros).</p> <p>Discutir asimismo si se han integrado elementos o explicaciones que destacan aspectos históricos, sociales, culturales o educativos y cuáles son coincidentes o divergentes considerando la generación y contexto al que pertenecen. Conclusiones o cierre de la discusión en torno a representaciones o concepciones sociales compartidas en el grupo en torno al tema y cuestionamiento a las mismas desde su papel como futuros docentes.</p>	
EVALUACIÓN	Evidencia de aprendizaje	Representación personal del devenir infantil del participante y reflexión sobre el sentido de la misma.
	Criterios de Desempeño	<p>Redacta de manera coherente, precisa y adecuada un texto autobiográfico.</p> <p>Utiliza creativa y originalmente diversos medios para la presentación de su autobiografía.</p> <p>Describe hechos significativos de su infancia articulándolos coherentemente con los conceptos de infancia y desarrollo humano.</p> <p>Participa activamente en una discusión grupal exponiendo</p>

		aportaciones significativas para la construcción colectiva de conocimientos.
	Actividades y tipos de evaluación	Con base en la <i>Rúbrica para Evaluar una Autobiografía</i> , en pares realizar la coevaluación de sus productos. Determinar cuál es el criterio que mejor se ajusta a la evaluación de cada componente. Realizar las observaciones correspondientes. De forma individual y con apoyo del mismo instrumento señalado anteriormente autoevaluar su producto. Contrastar los resultados obtenidos en la coevaluación y autoevaluación. Con apoyo de la escala para evaluar una discusión en clase, individualmente autoevaluar su participación en los diferentes momentos de análisis y discusión que se realizaron en esta situación de aprendizaje. Publicar esta evidencia de aprendizaje en su portafolio electrónico y acompañarla de una pieza reflexiva escrita. Considerar las siguientes preguntas para orientar su reflexión: ¿Qué sentimientos o emociones me provocó este ejercicio? ¿Qué aprendí de esta experiencia? ¿Por qué es importante reconocer estos elementos significativos de mi propio desarrollo para el aprendizaje de los contenidos de este curso?
	Instrumentos	Rúbrica para evaluar relatos autobiográficos Escala para evaluar discusiones grupales Portafolios electrónicos de evidencias

En la perspectiva de la evaluación auténtica, cuando se conforma un portafolio de evidencias no solo es importante valorar un producto académico o profesional generado por el autor del mismo, sino que interesa seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación, y sobre todo, propiciar la reflexión y autoevaluación (Darling-Hammond, Ancess & Falk, 1995). Bajo estas premisas, se procedió a un proceso de negociación con los estudiantes que condujo a afinar el modelo de e-portafolio apropiado para este curso con la finalidad de dar concreción a las metáforas planteadas por Gibson & Barret (2003), donde se concibe a este instrumento como:

- Un *espejo* porque la naturaleza reflexiva del portafolio permite a sus autores ver su propio crecimiento a lo largo del tiempo e identificar los aprendizajes logrados en términos de su relevancia y trascendencia.
- Un *mapa* porque les ayuda a desarrollar la habilidad de planear, establecer metas y revisar o navegar a través de las producciones y artefactos que sus autores han creado y colectado.
- Un *soneto* porque el portafolio puede constituir un marco de referencia para la expresión creativa de los estudiantes, ya que a pesar de existir dimensiones o entradas comunes basadas en determinados estándares, cada portafolio será único como expresión de la identidad de su autor y deberá permitir un margen de libertad.

Para estos autores, el e-portafolio solo tiene sentido si permite fomentar la creatividad, la criticidad y el pensamiento reflexivo en el estudiante, para lo cual se requiere del establecimiento de estándares o criterios de valoración apropiados. Si no se cuenta con estándares definidos, el e-portafolio puede consistir en una especie de presentación

multimedia, un currículum vitae “adornado”, o un “álbum de recuerdos” digitalizado. Los estándares de hecho guían la conformación del portafolio mismo y ofrecen al estudiante criterios claros y precisos del nivel de desempeño esperado, evitando la ambigüedad y los sesgos en la evaluación. No obstante, el contar con estándares, de ninguna manera implica estandarizar los portafolios, en el sentido de rigidizar los proyectos o convertirlos en formatos a llenar. El modelo de e-portafolio se adaptó a las situaciones didácticas y evidencias esperadas vinculadas con las actividades del curso (<http://ed.dgespe.sep.gob.mx/pdi/mod/resource/view.php?id=87>). Incluyó una serie de relatos digitales personales (RDP), como recursos narrativos de autorrepresentación y reflexión sobre la identidad como estudiante y futuro docente en el marco del trayecto personal recorrido, pero ante todo, para dar “voz” a sus autores e impulsar la escritura personalizada y reflexiva (Gregori-Signes & Pennock-Speck, 2012). Para apoyar a los estudiantes en la construcción de dichos relatos y en su autoevaluación, se construyó la rúbrica que se incluye en el Anexo 1.

Los estudiantes construyeron un sitio web en alguna plataforma digital libre (WIX, GOOGLE SITES, etc) que permite de manera accesible disponer de recursos hipermedia, audio y video, inserción de imágenes, textos diversos, vínculos, música, sección de comunicación y compartición en la web social, entre otros aspectos. Resultó sumamente novedoso, atractivo y lúdico para los estudiantes; con solo una sesión-taller de capacitación en el recurso tecnológico, procedieron a la construcción y perfeccionamiento continuo de su portafolio durante el semestre académico que duró el curso de Psicología del Desarrollo Infantil.

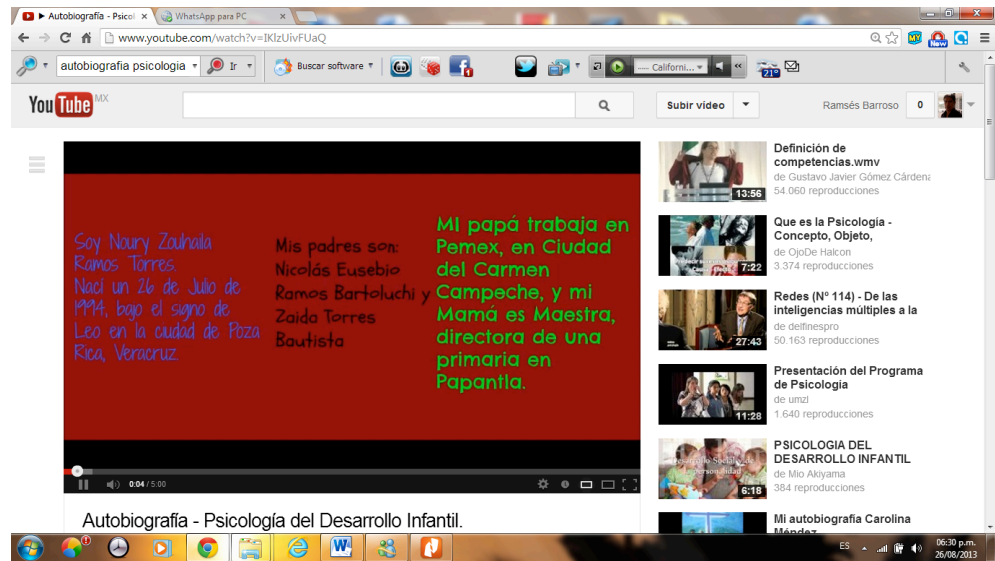
Ante la imposibilidad de ejemplificar en este escrito los e-portafolios completos, a continuación se presenta una serie de pantallas de los sitios web creados por los estudiantes, con la intención de ilustrar el modelo de e-portafolio y algunas evidencias de desempeño de los estudiantes. Se incluyen las direcciones electrónicas con la finalidad de que el lector pueda acceder a estas y explorar los proyectos de los estudiantes.

Figura 2. Relato autobiográfico de una estudiante empleando el recurso Prezzi



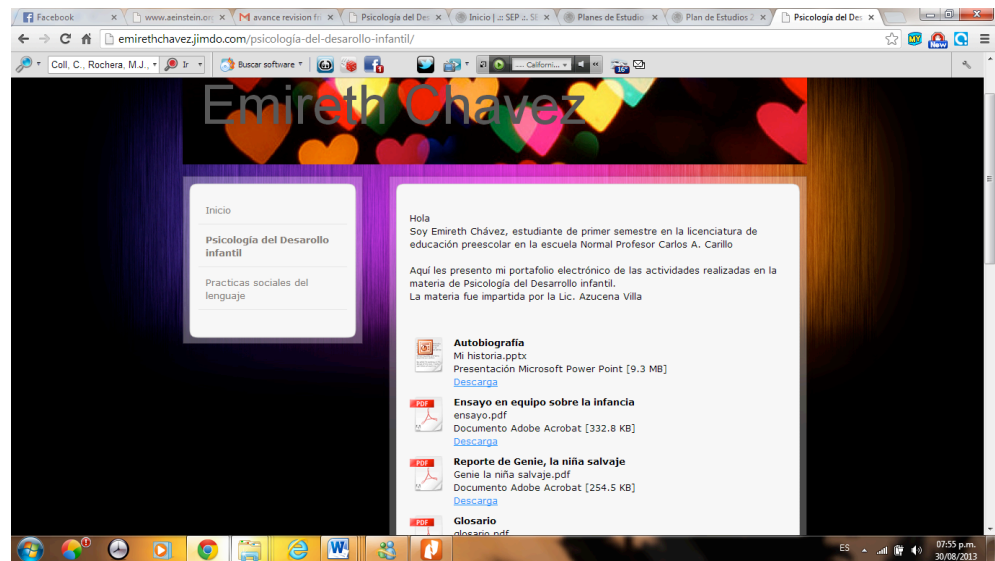
Fuente: <http://prezi.com/h-u8gwybjbe/psicologia-del-desarrollo-infantil-autobiografia/>

Figura 3. Video de una estudiante donde relata su autobiografía en YouTube



Fuente: <http://www.youtube.com/watch?v=IKlzUivFUaQ>

Figura 4. Pantalla que muestra evidencias de aprendizaje de una estudiante



Fuente: <http://emirethchavez.jimdo.com/psicolog%C3%ADa-del-desarrollo-infantil/>

4. VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA: ALGUNOS RESULTADOS

Una vez elaborado el diseño tecnopedagógico y la propuesta inicial de portafolio de evidencias, incluyendo diversos instrumentos de evaluación auténtica (rúbricas, pautas de reflexión, bitácoras o blogs según las actividades previstas), se realizó un proceso de

validación con usuarios. Para ello, se integró una muestra de 132 docentes de diversas Escuelas Normales de la República Mexicana, todos profesores titulares de los cursos de la Línea Psicológica. En la Tabla 3 describen las características de la muestra, incluyendo género y nivel de estudios.

Tabla 3. Muestra de docentes que validaron el curso Psicología del Desarrollo Infantil

Programa (s) en el (los) que participa	Total	Hombres	Mujeres	Licenciatura	Maestría	Doctorado	otra
Lic. en Educ. Preescolar	50	13	37	16	28	3	3
Lic. en Educ. Preescolar bilingüe	1	1	0	0	1	0	0
Lic. en Educ. Preescolar y Lic. Educ. primaria	13	2	11	6	7	0	0
Lic. en Educ. Preescolar Bilingüe y Lic. en Educ. Primaria Bilingüe	2	0	2	0	2	0	0
Lic. en Educ. Primaria	60	19	41	17	36	2	5
Lic. en Educ. Primaria bilingüe	6	3	3	2	4	0	0
TOTAL	132	38	94	41	78	5	8

El procedimiento de validación se realizó utilizando un instrumento diseñado y validado para tal fin. Se trata de un cuestionario Likert autoadministrado en línea, a través de la plataforma *Google Drive*, al que se puede acceder en la siguiente dirección electrónica: <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dG5KZEdPRXFXmxYMzV4b1JHcWFZYUE6MA#gid=0>

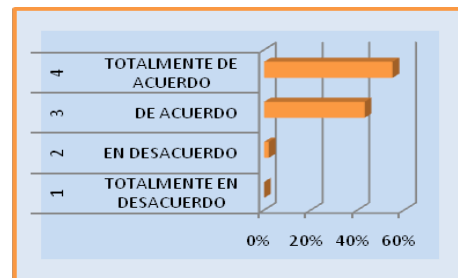
A continuación, se muestran algunos resultados de la aplicación del cuestionario, principalmente aquellos referidos al sistema de evaluación. Se encuentra que la gran mayoría de los docentes de la muestra hace una valoración global del programa en términos muy favorables.

En el caso particular de la evaluación, podemos apreciar que nueve de cada diez docentes está de acuerdo o completamente de acuerdo, en que el sistema de evaluación del curso representa un dispositivo que permite orientar el aprendizaje de los estudiantes (dimensión formativa) y coadyuva en las decisiones que el docente debe tomar para la mejora de la enseñanza (dimensión formadora). Ver Tabla 4 y Figura 5.

Tabla 4

El sistema de evaluación es apropiado y diseñado para informar a los estudiantes sobre su aprendizaje y para guiar las decisiones de enseñanza de los profesores.			
1	Totalmente en desacuerdo	0	0%
2	En desacuerdo	3	2%
3	De acuerdo	57	43%
4	Totalmente de acuerdo	72	55%

Figura 5

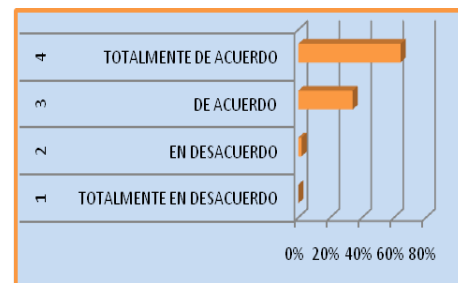


Asimismo, casi la totalidad de los docentes participantes en la muestra, considera que las evidencias de desempeño son adecuadas a los aprendizajes esperados en cada una de las unidades. Solo un 2% del total de los docentes encuestados opinan lo contrario (v. Tabla 5 y Figura 6).

Tabla 5

El sistema de evaluación considera la presentación de evidencias de desempeño apropiadas a los aprendizajes esperados en cada unidad de aprendizaje.			
1	Totalmente en desacuerdo	0	0%
2	En desacuerdo	2	2%
3	De acuerdo	45	34%
4	Totalmente de acuerdo	85	64%

Figura 6

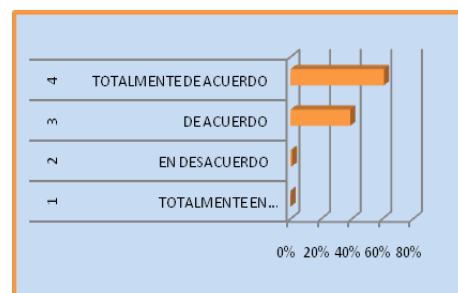


Se inquirió a los docentes si el sistema de evaluación del curso contiene una diversidad de instrumentos que permitan aplicar los diversos tipos de evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación). Como se observa en la Tabla 6 y Figura 7, dos de cada tres docentes, respondieron que estaban completamente de acuerdo; uno de cada tres, evaluaron que estaban solamente de acuerdo. Solo un docente del total de la muestra respondió estar en desacuerdo.

Tabla 6

Incluye diversas pautas e instrumentos de evaluación, autoevaluación y coevaluación de los aprendizajes			
1	Totalmente en desacuerdo	0	0%
2	En desacuerdo	1	1%
3	De acuerdo	51	39%
4	Totalmente de acuerdo	80	61%

Figura 7



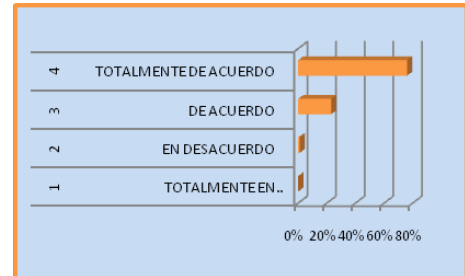
En el marco de la evaluación auténtica, el docente juega un rol fundamental, toda vez que se trata de una acción compleja y delicada que en buena medida recae en la responsabilidad

del docente; dicha acción exige del mismo “una actuación profesional, seria y formada, reflexiva, deliberada, intencional, sistemática y, sobre todo, que se pueda justificar” (Trillo, 2005, p. 2). Con base en lo anterior, se preguntó a los docentes respecto al rol docente en el sistema de evaluación (v. Tabla 7 y Figura 8).

Tabla 7

La evaluación requiere de la conducción y mediación de parte de un docente comprometido y experimentado			
1	Totalmente en desacuerdo	0	0%
2	En desacuerdo	1	1%
3	De acuerdo	31	23%
4	Totalmente de acuerdo	100	76%

Figura 8

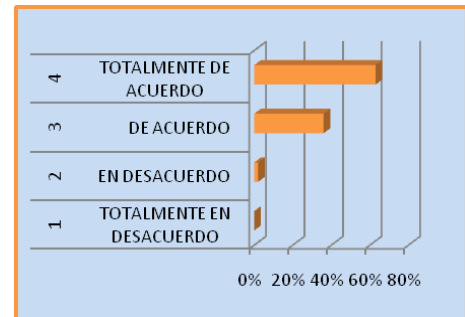


La reflexión debe ser un proceso inherente a la evaluación auténtica. En este sentido, se preguntó a los docentes si las situaciones de aprendizaje ofrecen pautas para generar procesos de reflexión tanto individual como colectiva en sus estudiantes. Se encontró que de los 132 docentes encuestados, 83 respondieron estar completamente de acuerdo con esta aseveración, lo que equivale a un 63%. Un 36% respondió que estaba solo de acuerdo y el equivalente al 2% respondió estar en desacuerdo (v. Tabla 8 y Figura 9).

Tabla 8

Las situaciones de aprendizaje promueven consistentemente la reflexión individual y colectiva.			
1	Totalmente en desacuerdo	0	0%
2	En desacuerdo	2	2%
3	De acuerdo	47	36%
4	Totalmente de acuerdo	83	63%

Figura 9



5. CONCLUSIONES

Desde la perspectiva de los docentes, la delimitación de competencias específicas para las situaciones relacionadas con el quehacer docente en torno al desarrollo infantil, la provisión de preguntas para la reflexión, los relatos o narrativas personales, así como los artefactos o evidencias de desempeño digitalizadas por los estudiantes, fueron los recursos de mayor relevancia en la conformación de los portafolios electrónicos de este curso. Valoraron el modelo de e-portafolio como un modelo de evaluación sistemático y coherente con las competencias o aprendizajes esperados, y al mismo tiempo, como un instrumento que permitió un amplio margen de expresión personal. El uso y adaptación de rúbricas de evaluación fue otro elemento innovador que ayudó a direccionar las actividades de trabajo,

el tipo de producciones académicas esperadas y que sirvió como instrumento de modelado y acuerdo compartido de niveles de desempeño deseables.

Tal como en otros estudios se ha reportado, para que el e-portafolio funcione como una estrategia innovadora de evaluación auténtica de competencias, el estudiante que lo elabora tiene que ir mucho más allá de la simple tarea de coleccionar sus productos de trabajo al final de un curso y armar una especie de “álbum de evidencias”. Por el contrario, requiere sintetizar e interpretar con una mirada autocrítica y a la vez propositiva, las diversas producciones que se evalúan así como los procesos y situaciones en que se ha visto involucrado. Asimismo, tiene que conceptualizar su proyecto en la dinámica de una construcción continua y dinámica, no como un producto terminal. El uso de las TIC, y en particular los recursos hipertextuales, multimedia y de comunicación en la web social para compartir sus experiencias y significados, resultaron especialmente atractivos para los jóvenes que estudian para convertirse en docentes de educación básica. No obstante, se requiere un análisis más detallado de los procesos cognitivos (de aprendizaje en situación, niveles de reflexión y construcción de la identidad docente) que permita desvelar el potencial de los dispositivos de evaluación auténtica empleados en esta experiencia formativa. Finalmente, las competencias definidas en el modelo de e-portafolio empleado resultaron relevantes, por tanto resultó importante establecer estándares claros y lo más precisos posibles para la autoevaluación de los portafolios y las narrativas o producciones académicas, pero al mismo tiempo los participantes (profesores y estudiantes), requieren poder “renegociar” el modelo, los estándares e instrumentos para adecuarlos a su contexto. Por lo anterior, como cierre de este artículo, traemos a colación la frase de Darling-Hammond que da sentido al enfoque de la evaluación auténtica: “estándares sin estandarización”.

Referencias Bibliográficas

- Bozu, Z. (2007). *El perfil de las competencias profesionales de la ESO*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL). Recuperado de: <http://www.oei.es/docentes/articulos/>
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-188). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2007). *TIC y prácticas educativas: realidades y expectativas*. Ponencia magistral presentada en la XXII Semana Monográfica de Educación, Fundación Santillana, Madrid, España. Recuperado de: <http://www.oei.es/tic/santillana/coll.pdf>
- Coll, C. & Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50-54.
- Coll, C., Rochera, M., Mayordomo, R. & Naranjo, M. (2008). *La evaluación continuada como instrumento para la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación*. Barcelona: Octaedro.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Darling-Hammond, L., Ancess, J. & Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action. Studies of schools and students at work*. New York: Teachers College Press.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. & Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Derry, S., Levin, J., & Schauble, L. (1995). Stimulating statistical thinking through situated simulations. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 51-57.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8.
- Dewey, J. (1938/2000). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz Barriga, A (2006). El enfoque de las competencias en la educación profesor de educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, 38 (111), 7-36.
- Díaz Barriga, A. (2011) Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. II, núm. 5. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 5 (2) 105-117. Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (1), 37-57. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf>
- Díaz Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para dar cabida a la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 3 (7), 24-40. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229>
- Gibson, D. & Barrett, H. (2003). Directions in electronic portfolio development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 559-576.

- Gregori-Signes, C. & Pennock-Speck, B. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction. *Digital Education Review*, 22. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- Henderson, J. (1992). *Reflective teaching: Becoming an inquiring educator*. New York: Mac Millan Publishing Company.
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R. & Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, R. S., Mims-Cox, J.S. & Doyle- Nichols, A. (2010). *Developing portfolios in education. A guide to reflection, inquiry, and assessment*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios*. Recuperado de: http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONAERT.pdf
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. & Yaya, M. (2006). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional de Educación, BIE / UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/ORE_Spanish.pdf
- Jonassen, D. (2000). Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments. En D. Jonassen y S. Land (Comps.), *Theoretical Foundations of Learning Environments*, (pp. 89-121). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kolodner, J. & Guzdial, M. (2000). Theory and practice of case-based learning aids. En D. Jonassen y S. Land (Comps.), *Theoretical Foundations of Learning Environments* (pp. 215-242). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, N. (2003). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- McKeachie, W. J. (1999). *Teaching tips. Strategies, research and theory for college and university teachers*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Reigeluth, Ch. M. & Frick, T. W. (1999). Investigación formativa: una metodología para crear y mejorar teorías de diseño. En Ch. M. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (Parte II, pp.113-138). Madrid: Aula XXI. Santillana.
- SEP (2012a) Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular
- SEP (2012b) Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, J. (2003). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha. Traducción de *Pedagogie Collegiale*, 16 (3). Recuperado de: <http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewPDFInterstitial/8/5>

- Trillo, F. (2005). *Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?* Colección Cuadernillos de Actualización N° 3. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>
- Torres -Santomé, J. (2011). *Redes sociales: Posibilidades de una educación democrática y crítica*. Universidad de la Coruña. Recuperado de http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jurjo_torres.pdf
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Anexo 1. RÚBRICA PARA EVALUAR UN RELATO AUTOBIOGRÁFICO (Díaz Barriga y Barroso, 2013)					
COMPETENCIA:		Identificar y problematizar elementos significativos de su propio desarrollo personal para construir marcos explicativos sobre el desarrollo humano y psicológico en general.			
EVIDENCIA:		Relato autobiográfico			
CRITERIOS Y NIVELES DE LOGRO		Por debajo del nivel esperado	Cerca del nivel esperado	Bien ubicado en la finalidad de la tarea	Excelente
		Puntuación mínima	Puntuación media baja	Puntuación media	Puntuación alta
ASPECTOS A EVALUAR	CONTENIDO	Identifica algunos elementos de su infancia pero no hay una articulación coherente con conceptos referidos al desarrollo humano. (1 Punto)	Identifica algunos elementos de su infancia y los relaciona con algunos conceptos e ideas pero con errores. (2 Puntos)	Identifica claramente algunos elementos de su infancia y los articula con conceptos referidos al desarrollo humano, infancia, maduración, etc. (3 puntos)	Identifica claramente suficientes aspectos significativos de su propia infancia, problematiza y reflexiona sobre ellos articulándolos coherentemente con los conceptos de desarrollo humano, infancia, maduración, etc. (4 puntos)
	DISEÑO	El diseño es inapropiado, no muestra creatividad y carece de recursos que atraigan al lector. (0.4 puntos)	Aunque es apropiado, el diseño debería ser más cuidadoso, pertinente y con mejor uso de recursos audiovisuales. (0.8 puntos)	El diseño es apropiado, atractivo y colorido con algunos recursos gráficos, de audio y video. (1.3 puntos)	El diseño es apropiado, atractivo, colorido y muestra creatividad al utilizar diversos recursos gráficos, audio y video. (2.5 puntos)
	ORGANIZACIÓN	El trabajo está desorganizado, no hay coherencia entre los hechos y las ideas o conceptos significativos. (0.3 puntos)	La organización presenta algunos problemas de orden y coherencia entre los hechos, las ideas y los conceptos. El lector puede perderse en la comprensión de la narración. (0.6 puntos)	La organización es clara y lógica. Presenta articuladamente algunos de los hechos o aspectos significativos e ideas o conceptos. El lector comprende con precisión el relato sin perderse. (1.5 puntos)	La organización es clara y lógica. Presenta articuladamente todos los hechos o aspectos significativos e ideas o conceptos. El lector comprende con precisión el texto, descripción o relato sin perderse. (2.0 puntos)(2.0)
	REDACCIÓN Y USO DEL LENGUAJE	Muchos errores de ortografía, sintaxis o puntuación que resultan distractores. (0.2)	Son evidentes los errores en ortografía, sintaxis o puntuación. (0.4 puntos)	Los errores de ortografía y puntuación son menores y pocos. (1.2 punto)	No hay errores de ortografía ni puntuación, excelente manejo del lenguaje. (1.5 puntos)