

# **Manual de Orientaciones en la Construcción de Programas basado en Competencias Didáctica**

*(Versión 3.0)*

# Índice

PRESENTACIÓN.....	3
1.- Antecedentes de la Unidad .....	4
2.- Decisiones Didácticas.....	6
3.- Organización del Trabajo.....	8

## **PRESENTACIÓN**

Este manual tiene como objetivo fundamental orientar en forma práctica el proceso de construcción de curso desde el modelo de competencias, basado en los contenidos y miradas conceptuales del diploma de “Educación basada en Competencias” y debe ser entendido como material de apoyo a los estudiantes del diplomado, debido a que los conceptos utilizados en el, son un refuerzo a los contenidos desarrollados en forma exhaustiva en el diplomado y solo adquieren sentido inserto en el marco de este.

Por otra parte, cabe destacar el carácter procesal del presente documento, siendo provisorio en su forma y contenido y sujeto a revisión constante por parte de la dirección académica del diploma.

El camino que se seguirá en el presente manual incluye:

Plantear las reflexiones previas, la información necesaria y las preguntas que es necesario responder al construir un programa de curso (de acuerdo a las fichas de trabajo que hay que desarrollar en el diploma), junto a ejemplos que permitan reforzar la comprensión del material.

## **C. DIDACTICA**

El curso de didáctica está centrado sobre el tema didáctico, es decir, la articulación de los saberes disciplinares en un marco que los haga enseñables y puedan ser aprendidos por los estudiantes. Para ello, se dispone de recursos metodológicos variados, de los que se han abordado aquellos de mayor uso en el contexto de la docencia.

### **1.- Antecedentes de la Unidad**

El siguiente es un esquema básico, que puede ser utilizado para articular y sistematizar la primera parte de la propuesta docente. Ciertamente hay variantes, las que podrán ser adoptadas por los participantes, en especial atendiendo a características especiales que pueda tener la unidad de trabajo, las competencias asociadas, o las características propias de la disciplina o la profesión.

CARRERA:
CURSO:
COMPETENCIA(S) ASOCIADA(S):

INDICADOR(es) DE LOGRO	PRODUCTO O REALIZACIÓN ASOCIADA AL INDICADOR DE LOGRO:	NIVEL DE LOGRO ESPERADO (Según criterios de pauta de evaluación)

RECORRIDO DE APRENDIZAJE

Todos los elementos contenidos en esta parte de la ficha corresponden a productos desarrollados en el curso de Diseño de programas

### **Especificaciones generales del esquema.**

- Se registra el nombre de la carrera a cuyo plan de formación corresponde el curso; si el curso es de orden general, señalar “Curso de formación general” u otra especificación apropiada; si es un servicio para varias carreras, se señala así. Igualmente, se registra el nombre del curso al que corresponde la unidad de trabajo, incluyendo código identificador si corresponde.
- Se transcriben la(s) competencia(s) asociadas que son los referentes de la unidad de trabajo. Básicamente encontraremos referencias a competencias genéricas tanto como específicas.
- En cuanto a las competencia(s) asociada(s) se indica que deben transcribirse aquellas que son los referentes de la unidad de trabajo. Se hace la alusión a la posibilidad de más de una competencia.
- Señalar el(los) indicador(es) de logro que son los objetos específicos de esta unidad. La unidad debe buscar una referencia explícita y lo más directa posible hacia los indicadores de logro esperados.
- El producto o realización de aprendizaje que se asocia al indicador de logro y lo traduce. El producto o realización debería ofrecer un margen de posibilidades que permita a los estudiantes disponer de un horizonte de posibles respuestas antes que una respuesta única, a menos que la situación amerite esto último.
- El “nivel de logro esperado” es una expresión genérica que se asocia al producto o realización indicando si el logro esperado es “básico”, “medio”, o “avanzado”. Estos términos se especificarán más adelante.
- Señala los logros parciales que se espera evidencie el estudiante a medida que progresa en el aprendizaje. Nótese que el recorrido de aprendizaje incluye los momentos de evaluación, considerados éstos también como instancias de aprendizaje.

## 2.- Decisiones Didácticas

Esta segunda parte contempla una toma de posiciones. Aquí se espera que cada participante reflexione y responda las preguntas que se plantean.

### ***Naturaleza y contenido del saber enseñado***

¿Cuál es la naturaleza de lo que pretendo enseñar? ¿Se trata de una ciencia, una técnica, una metodología, una manera de mirar la realidad, una combinación de ellas u otras?

¿Cuáles son los contenidos fundamentales que serán objeto de la enseñanza? Es sabido que las decisiones curriculares implican hacer selección; por consiguiente, hay una decisión acerca de lo que se enseña y también acerca de lo que no se enseña.

Por otra parte, los contenidos pueden ser entendidos como unidades de información, estructuras y principios, modelos, en fin, los diversos grados de organización y abstracción de los saberes. Igual que para la pregunta anterior, pueden ser uno o varios tipos de contenido, una combinación de los mismos.

### ***Decisión didáctica***

¿Qué tipo de enseñanza considero que es la apropiada respecto de estos saberes, así como los estudiantes que tengo y la carrera que cursan? ¿Qué razones tengo para sostenerlo?

Esta pregunta proporciona las claves para la decisión metodológica. En efecto, la decisión sobre el tipo de enseñanza define la forma de la interacción docente-estudiante, que es mediada por un método determinado. De esta manera, si se considera que la enseñanza apropiada es la de transmisión, entonces el método de conferencia sería apropiado; también podría ser alguno relacionado con el estudio independiente, u otras formas de instrucción. Si, por otra parte, se considera que la enseñanza tiene que ver con abrir oportunidades a los estudiantes para que ellos se involucren con el saber, entonces las opciones de método son otras: aprendizaje basado en problemas, proyectos, seminarios, talleres.

Las razones que sustentan estas decisiones también son variadas: por lo general no hay una única razón. Entre éstas hay argumentos relacionados con

- El tipo de aprendizaje demandado por el propósito formativo y los indicadores de logro definidos
- Las condiciones materiales en que se lleva a cabo la enseñanza (instalaciones, equipamiento, número de estudiantes, horas docentes)
- Los estilos de trabajo más apropiados en el campo de la profesión
- Las orientaciones que provienen de las competencias genéricas (como el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, el razonamiento ético, entre otros)

¿Cuál es el método que utilizaré para proporcionar a mis estudiantes las mejores oportunidades de aprender?

Esta decisión está ya implicada en la respuesta anterior. Ahora se trata de especificar aquellas características del método que se quiere adoptar, indicando cómo favorecen y estimulan el aprendizaje de los estudiantes en el marco de la unidad de trabajo seleccionada.

¿Cuáles son las implicancias del método con que pretendo trabajar?

Además, la opción por el método va a poner demandas: por ejemplo, optar por trabajar con ABP implica decisiones respecto de:

- ¿cuál será el grado de directividad que del docente sobre el estudiante y su actividad? Los niveles de control que puede imponer en ABP son muchísimo más bajos que en una clase de conferencia.
- Rango de las soluciones: ¿el problema planteado acepta más de una solución? Si sólo acepta una única solución o el docente entiende que hay sólo una única, entonces estamos en un contexto didáctico diferente y no en ABP.
- en cuanto al manejo del tiempo y la presencialidad: ¿cuánto tiempo “presencial”, es decir, de frente al docente, se requerirá en un método ABP? (o cualquier otro que se haya seleccionado).
- en relación a los materiales docentes: ¿qué tipo de material será proporcionado por el docente, en qué cantidad, en qué momentos? ¿Cuánta autonomía tienen los estudiantes para buscar y seleccionar por sí mismos la información y otros materiales?
- Competencias genéricas: ¿cómo se da cuenta en este método de aquellas competencias genéricas y transversales que han sido declaradas como propósito formativo?

### 3.- Organización del Trabajo

El trabajo realizado en la parte 2 contiene todas las claves para esta última parte.

RECORRIDO DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES ASOCIADAS DEL ESTUDIANTE	ACCIONES DEL DOCENTE	TIEMPO (Horas)	
			PRESENCIAL	AUTÓNOMO

#### **Recorrido de aprendizaje**

Corresponde a las decisiones ya tomadas en la parte 1. Es posible que al articular este recorrido con el método surja alguna necesidad de introducir variantes. Esto es algo que puede suceder y

#### **Actividades asociadas del estudiante**

Se describen aquí aquellas actividades de (de los) estudiante(s) que se asume se relacionan con los diferentes momentos del recorrido de aprendizaje

#### **Acciones del docente**

Se describen aquí las actividades que lleva a cabo el docente asociadas a los logros incrementales que va obteniendo el estudiante

#### **Tiempo (horas) presencial**

Señala la cantidad de horas de trabajo presencial (por ejemplo, en aula, en taller, en clínica, en laboratorio, etc.) que demandaría cada una de las actividades para el estudiante

#### **Tiempo (horas) autónomo**

Señala la cantidad de horas de trabajo autónomo o no-presencial (por ejemplo, desarrollo de guías, preparación de exámenes, asistencia a eventos, lecturas, etc) que demandaría cada una de las actividades para el estudiante

#### **Pauta de evaluación**

Se incluye una pauta de evaluación con los componentes y estándares que describen el logro esperado.



## Rúbricas Asociadas al Trabajo de Didáctica

Componente	Insuficiente	Regular	Bien	Destacado
Puntaje	1 2	3 4 5	6 7	8 9
Presentación de antecedentes de la unidad	<p>Faltan datos para la identificación de la unidad.</p> <p>Incluye competencias específicas solamente.</p> <p>Falta claridad y consistencia en la relación entre competencia e indicador de logro.</p> <p>Productos esperados no declarados o descritos en forma vaga/poco clara.</p> <p>Nivel de logro esperado no se declara explícitamente.</p> <p>Recorrido de aprendizaje no se incluye o resulta poco preciso en su</p>	<p>Incluye datos formales de reconocimiento de la unidad.</p> <p>Declara competencias específicas y genéricas, relacionándola con indicadores de logro.</p> <p>La declaración de productos esperados no es exhaustivos para la verificación de la competencia declarada.</p> <p>Recorrido del aprendizaje se construye sin fundamentar la decisión ni incorporar momentos de evaluación.</p>	<p>Claramente describe todos aspectos formales de unidad.</p> <p>Declara competencias específicas y genéricas relacionándolas claramente con indicadores de logro y niveles de logro.</p> <p>Se describe en forma clara y argumentada el recorrido del aprendizaje, incorporando momentos de evaluación y la naturaleza de esta.</p>	<p>Establece en forma clara la relación con el propósito formativo del curso y la contribución al perfil de egreso.</p> <p>Propone indicadores de logro alternativos que puedan dar cuenta de caminos divergentes para cristalizar la competencia.</p> <p>Fundamenta en forma cabal, sintética y congruente la decisión del recorrido del aprendizaje apoyado en elementos contextuales, naturaleza del saber enseñado y características de los estudiantes, junto a esto describe los</p>

	elaboración.			momentos de evaluación y su sentido en el proceso formativo.
Decisiones Didácticas	La naturaleza y contenidos del saber enseñado son referidos en forma vaga, difusa o con escasa relación con el texto general.	Incorpora descripción de la naturaleza y contenido del saber, tipo de aprendizaje, condiciones materiales, práctica profesional esperada, competencias genéricas.	Establece un análisis reflexivo sobre la naturaleza y contenido del saber y las condiciones desde las cuales deben operar la instalación de la competencia (contexto, estudiantes, desempeños esperados, actuaciones profesionales esperables).	Incorpora análisis reflexivo y fundamenta decisiones sobre el proceso didáctico desde la naturaleza y contenidos del saber. Articula en la presentación las competencias genéricas y las condiciones de posibilidad que otorgan articuladas con los contenidos de la unidad.
Métodos Didácticos	Métodos seleccionados para trabajar la unidad no dan cuenta de la complejidad de las competencias implicadas, o resultan inapropiados.	Métodos seleccionados son pertinentes a la competencia en términos genéricos, aún cuando no se evidencia su articulación con logros esperados y realizaciones directas.	Métodos seleccionados son pertinentes y adecuados para la movilización de la competencia, se articula la decisión con fundamentación de la decisión. Incorpora las necesidades emanadas de la decisión.	Los métodos seleccionados son variados, permiten el proceso de aprendizaje desde diferentes perspectivas, explorando diferentes posibilidades de realización relacionadas con la competencia. Son fundamentados e incorpora explicación de

				las implicancias de la elección del método.
Organización del Trabajo	Organización de la unidad no es coherente, no sigue lógica formativa centrada en el estudiante, no incluye tiempos ni desagregación de actividades presenciales y autónomas.	Incluye orden lógico en las acciones de la unidad, tanto del estudiante como del docente, no incorporando decisiones centradas en el estudiante y acciones autónomas en la organización.	Organización del trabajo obedece a lógica centrada en procesos del estudiante (tiempos y estilos de aprendizaje), con claridad de las demandas autónomas de tiempo del estudiante derivadas de la unidad	Organización del trabajo obedece a lógica centrada en procesos del estudiante (tiempos y estilos de aprendizaje), con claridad de las demandas autónomas de tiempo del estudiante derivadas de la unidad, incorporando posibles decisiones derivadas de aspectos contingentes que puedan interferir en el desarrollo programado de la unidad.

## **Ejemplo Integrado de Desarrollo de Fichas Curso de Didáctica**

### **Decisiones didácticas**

Considerando que la asignatura de Estudio de Caso (de acuerdo al plan formativo) tiene la particularidad de ser eminentemente práctica, es decir, se pretende que el estudiante movilice los conocimientos adquiridos durante la formación en los semestres precedentes, no tiene propiamente contenidos nuevos, sino que se trata de que se ponga en juego y articule sus saberes previos, en función de la resolución de un caso en particular.

Para tales efectos, se requiere su capacidad de tomar decisiones fundamentadas, acorde a los criterios éticos correspondientes a la profesión y en el contexto que le delimita el caso específico. Esa particularidad, a nuestro juicio, debe ser resuelta mediante decisiones didácticas de tipo ecléctico, es decir, utilizando tanto el modelo clásico como el constructivista de acuerdo a las circunstancias y procedimientos que se están ejecutando.

### **Naturaleza y contenido del saber enseñado**

En esta instancia de aprendizaje, se pretende que los estudiantes desarrollen una metodología de trabajo que les permita ejecutar los diferentes procedimientos de diagnóstico, aplicados al caso que ellos seleccionaron, dentro de los tiempos determinados (por la asignatura y docente), para llevarlos a cabo, considerando criterios éticos y disciplinares, en base a un trabajo autónomo.

### **Decisión Didáctica**

Se utiliza un modelo clásico que parte de una etapa de actualización, que consiste en la revisión y análisis de los instrumentos de evaluación en las diferentes áreas y de los productos del diagnóstico: escala de despistaje, propuesta diagnóstica e informe psicopedagógico.

El docente orienta el trabajo en estos procedimientos y, con el apoyo de los alumnos, establece las ventajas y desventajas de cada uno de los elementos antes expuestos.

Posteriormente, en la ejecución del diagnóstico propiamente tal, se utiliza el modelo constructivista, usando el aprendizaje basado en resolución de problemas y el taller, como método de aprendizaje basado en la experiencia.

A su vez, los plazos en los que se cumple cada uno de los procedimientos, es fijado por el docente, de acuerdo a los tiempos del semestre y del centro en el cual se está realizando el paso práctico.

A nuestro juicio, es imposible utilizar el método constructivista solamente, ya que el tener que realizar una asignatura en plazos delimitados y cumplir paso a paso con la secuencia de acciones que implica, hace ineficiente esperar los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos. Consideramos que para esto tendríamos que tener un plan formativo diseñado en módulos, lo que no corresponde a nuestra realidad.

Los estudiantes de Psicopedagogía, en el desempeño profesional, requieren estar constantemente adaptando los conocimientos que poseen acerca de los instrumentos de diagnóstico, a las características específicas de un caso con el que se tenga que trabajar, tomar decisiones de cual de todos los instrumentos que maneja puede aplicar para el nivel, edad y aprendizajes previos del caso.

Además, considerar los antecedentes previos del caso, que le permitirán seleccionar un test cuyas características sean más concretas (es decir, con material de apoyo), gráficas (es decir con láminas ilustradas) o simbólicas (sólo uso de la lectura como material de evaluación).

El usar una metodología basada en resolución de problemas y de talleres en esta asignatura, les va apoyando en la flexibilidad como modo de trabajo, en la conciencia de que no hay una forma única como se enfrenta el trabajo profesional.

El trabajo cooperativo en grupos, les permite enfrentarse a diferentes opiniones, les desarrolla la habilidad de discutir con fundamentos teóricos sólidos, respetar y escuchar a otros profesionales (del área o de otras disciplinas) para tomar decisiones más holísticas y a partir de un mayor número de antecedentes.

Esta mezcla de métodos, nuestro parecer, les permite mayores posibilidades de aprender, ya que les aporta la formación más estructurada y académica por un lado, por otro, la mediación y experiencia del guía docente, que abre caminos que les permitan generar sus propias estructuras cognitivas, sobre las cuales puedan desarrollar su camino profesional.

Permite, también, apropiarse del saber e ir desarrollando las competencias transversales señaladas en los puntos anteriores. Así, la etapa de actualización (más centrada en el modelo clásico), da paso a la de toma de decisiones, más constructivista, en la selección, aplicación y análisis de los instrumentos de diagnóstico que cada estudiante considera los mejores para su caso, fortaleciendo el pensamiento crítico, la autoconstrucción profesional, y las evaluaciones formativas van ayudando a profundizar, ajustar y redefinir las decisiones que cada alumno tome.

## **RECORRIDO DE APRENDIZAJE:**

### **▣ Actualización:**

Esta etapa consiste principalmente en la revisión, análisis e incorporación de instrumentos de evaluación disponibles, para ser aplicados a los diferentes casos, ya sean de la etapa inicial, intermedia o avanzada.

Esta etapa finalizará con la aplicación de una prueba escrita de lo trabajado tanto en Cálculo- cognitivo, como lectoescritura - socioafectivo.

□ **Observación.** (una semana)

En este período se debe acordar con el centro respectivo, qué caso se va a tomar, averiguar sus antecedentes (con profesores, tutores, etc), conocer a la persona y su entorno, motivo de derivación de modo de decidir, con la mayor cantidad de antecedentes posibles, los instrumentos de evaluación que se aplicarán y sus alternativas. Estos casos deben estar dentro del ámbito psicopedagógico, es decir, no deben ser problemas exclusivamente conductuales, emocionales, tampoco casos de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

En esa semana, se entregará a la supervisora respectiva, la información escrita con los datos del caso e instrumentos de evaluación que se aplicarán. (Identificación, motivo consulta, datos generales, instrumentos por área, objetivos y aspectos que evalúan).

□ **Diagnóstico:** (4 sesiones - 2 semanas) 6 horas cronológicas.

El procedimiento de diagnóstico debe durar, a lo más, 4 sesiones.

Al final de la semana, hay que presentar:

α) Informe Diagnóstico Psicopedagógico, con sus protocolos respectivos

(para evaluación formativa )

β) Cuadro de Habilidades y Dificultades.

## D. GLOSARIO BÁSICO

Se presentan a continuación, en orden alfabético, algunos de los términos más comúnmente utilizados en el marco de la evaluación referida a competencias. Cada uno va acompañado de una explicación o descripción del contenido. En algunos casos se hacen referencias cruzadas sobre la base de hipervínculos.

<b>Calificación</b>	<p>Asignación de un numeral a un juicio evaluativo, disponiendo así de un recurso económico y breve para representar juicios complejos.</p> <p>La calificación se expresa en escalas de carácter ordinal, en el mejor de los casos. Ello implica dificultades para procesar estadísticamente los datos como si fueran de naturaleza intervalar.</p> <p>Las escalas son de variada naturaleza:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Porcentuales</li><li>• Numéricas: de 0-100, 1-20, 1-10, 1-7</li><li>• Alfabéticas: A+, A, A-, etc.</li><li>• Icónicas: □ □</li></ul>
<b>Competencia</b>	<p>Declaración que forma parte de un plan de formación, que expresa las actuaciones complejas que constituyen la identidad de una profesión, sobre un objeto dado en una situación o contexto.</p> <p>Una declaración de competencia demanda una acción compleja, un conjunto de contenidos que describen, explican y dan razón del objeto, y las coordenadas situacional-contextuales en las que dicha competencia ha de realizarse o evidenciarse.</p> <p>La competencia se concibe como un saber actuar de manera pertinente en un contexto determinado, enfrentando problemas propios de la profesión con claros criterios de calidad, movilizandole para ello sus recursos personales (repertorios de información, de procedimientos y algoritmos, de actitudes, historia personal, experiencias previas, valoraciones, etc), de contexto y de redes (de profesionales, de colegas, de información, de apoyo y colaboración), con el propósito de resolverlos de manera apropiada, siendo capaz de dar cuenta de sus decisiones tanto desde el punto de vista científico-tecnológico como ético-social, y haciéndose responsable de las mismas y sus consecuencias, en el marco de la ciudadanía.</p> <p>Una competencia se declara utilizando la forma <b>acción + constructo conceptual + contexto</b></p> <p>Un sujeto es portador de competencias cuando se encuentra certificado de alguna forma, es decir, un grupo de expertos le</p>

	<p>atribuye el dominio de la competencia en un grado determinado, al menos aceptable, sobre la base de la consideración de sus actuaciones profesionales clave.</p>
<b>Condiciones de realización</b>	<p>Características clave que son o serán exigibles en una realización o producto del aprendizaje, y sobre las cuales se basará los juicios evaluativos; se relacionan con</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- especificidades propias de las realizaciones o productos en la disciplina en la que se enmarca el aprendizaje (por ejemplo, soporte; tiempo de realización; normas; etc)</li> <li>- especificaciones relativas a competencias genéricas como, por ejemplo, uso de un segundo idioma; consideración de variables sociales (o científicas, medioambientales, tecnológicas, etc)</li> </ul> <p>Por ejemplo, si la competencia es <b><i>“Especificar requerimientos de sistemas de software para organizaciones productivas”</i></b> (competencia propia de la carrera de Ingeniería Civil en Computación), una realización que traduce esa competencia y permite su evaluación será un <b><i>“Documento técnico que especifica los requerimientos de sistemas de software para una organización, respaldado en evidencia empírica y documental, siguiendo la norma IEEE-830, incluyendo un resumen ejecutivo en inglés, de manera tal que pueda ser adoptado por la organización.”</i></b></p> <p>En esta formulación se encuentran <u>condiciones de realización</u> como</p> <p>carácter técnico del documento; no es una narrativa ni un ensayo, sino un documento que tiene especificaciones técnicas propias;</p> <p>respaldo en evidencia empírica y documental, requiriendo que los estudiantes proporcionen las evidencias que sustentan su propuesta; además, no sólo documental o de base bibliográfica sino que empírico, lo que demanda haber hecho observaciones de terreno;</p> <p>resumen ejecutivo en inglés, que releva la importancia del dominio del inglés como segundo idioma en la profesión.</p> <p>Definir condiciones de realización para los productos de aprendizaje implica también que éstas serán consideradas como <u>dimensiones</u> en la <u>evaluación</u> de logros de competencia y formarán parte de la pauta de evaluación.</p>
<b>Crédito</b>	<p>Unidad de medida del trabajo del estudiante dedicado efectivamente al estudio; en el marco del espacio europeo de la educación superior, un crédito equivale entre 25 a 30 horas de trabajo. Como tal, no es una medida fija, sino que las diversas instituciones pueden ajustarse entre estos márgenes. Se asume que un semestre académico consta de 30 créditos, de donde un año académico de tiempo completo corresponde a 60 créditos.</p> <p>Un crédito considera tanto el trabajo presencial como autónomo del estudiante, y una jornada laboral entre 45 y 50 horas</p>

	<p>semanales de dedicación.</p> <p>En Chile, las universidades del CRUCH han optado inicialmente por un sistema de equivalencias en que un crédito se define en un rango de 24 a 31 horas de trabajo. El normalizador anual es 60 créditos (30 créditos semestrales, pensando en semestres de igual duración) Los detalles se pueden encontrar en <a href="http://www.sct-chile.cl">http://www.sct-chile.cl</a>.</p> <p>Algunas facultades de la Universidad de Chile han considerado que el valor del crédito debe estar entre las 27 y 31 horas de trabajo.</p>
<p><b>Criterios de logro</b></p>	<p>Condiciones que han sido fijadas de antemano para decidir si las actuaciones de un sujeto en una situación profesional o académica dada, corresponden a las esperadas según la definición del <a href="#">plan de formación</a> y los programas de curso aprobados por la escuela en el marco de dicho plan.</p> <p>Los criterios de logro suelen expresarse y comunicarse a través de una <a href="#">pauta de evaluación</a> que especifica los criterios de logro que serán utilizados para decidir acerca del nivel de desempeño alcanzado por el sujeto.</p>
<p><b>Evaluación</b></p>	<p>Juicio que emite un experto o un grupo de expertos en torno a la calidad del desempeño evidenciado por un sujeto o grupos de sujetos en una realización o producto, destacando el grado en que se ajusta a las normas o estándares propios de la profesión.</p> <p>El juicio evaluativo es una expresión que atribuye valor a un desempeño o conjunto de desempeños. Entre los juicios evaluativos que distingue Le Boterf (2000) se encuentra el <b>juicio de conformidad</b>, que declara que las realizaciones de un sujeto se ajustan a lo esperable de un profesional, por cuanto se ajusta a la modalidad de actuación de la profesión; es decir, que la competencia real respeta los criterios de buena realización de la actividad o de la práctica profesional.</p> <p>De acuerdo a De Ketele (1989; citado en Gérard, 2002), evaluar significa recolectar un conjunto de observaciones suficientemente pertinentes, válidas y confiables, y examinar el grado de adecuación entre este conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados a los objetivos planteados al comienzo o ajustado en la ruta, con el propósito de tomar una decisión.</p> <p>Lo común a toda evaluación es la incertidumbre: de no ser así la evaluación sería una pérdida de tiempo. Esta incertidumbre se traduce en preguntas como:</p> <p>¿los desempeños del estudiante efectivamente traducen o reflejan su auténtico aprendizaje?</p> <p>¿es posible hacer un juicio de inferencia y de predicción a partir de la información que arroja el proceso de observación?</p> <p>¿qué efectos tendrá la decisión que se adopte: admitir a un curso o programa, proponer nuevo itinerario, aprobar y promover en un curso, certificación un título profesional o un grado académico?</p>

	<p>¿qué posibilidades de ayuda al estudiante surgirán de la forma en que se está planteando la evaluación.</p> <p>Consiguientemente, las decisiones evaluativas son diferentes según los tipos de decisión.</p>
<b>Evaluar</b>	<p>Pronunciar juicios fundados en la evidencia disponible y en el criterio experto del (de los) docente(s) acerca del nivel y grado de habilitación de un sujeto sobre una <a href="#">competencia</a> o <a href="#">indicador de logro</a>.</p> <p>El juicio evaluativo es siempre un juicio de conformidad, esto es, declara si el comportamiento o actuación de un sujeto se ajusta a las reglas de la profesión o disciplina (su léxico, sus principios, su sintaxis y lógica, sus contextos de generación, producción, validación y difusión, su ética, su posicionamiento social).</p>
<b>Habilitación</b>	<p>Decisión por la cual se emite un juicio que declara que un sujeto está habilitado o calificado en la <a href="#">competencia</a> de que trata. La habilitación es una garantía en cuanto que el sujeto, al menos una vez, ha llevado a cabo el complejo de acción que representa la competencia.</p>
<b>Indicador de logro</b>	<p>Expresión que declara una actuación compleja que forma parte del ciclo o trayectoria en el desempeño de una competencia determinada.</p>
<b>Nivel de logro</b>	<p>El nivel de logro se describe de acuerdo a la naturaleza de la ejecución; su definición la hacen los expertos; la explicitación de los niveles de logros es necesaria para que tanto estudiantes como docentes puedan orientar y focalizar su trabajo.</p>
<b>Pauta de evaluación</b>	<p>Dispositivo que declara los logros esperados de un proceso formativo, en términos de dimensiones relevantes y niveles de logro apropiadamente rubricados.</p> <p>Las dimensiones relevantes ponen a la vista aquellos aspectos que serán considerados de manera crucial (aunque no única) en la evaluación de una realización o producto del proceso de aprendizaje-enseñanza.</p> <p>Los estándares definen, por la vía de rúbricas, cuáles son los niveles esperados, los niveles básico, así como aquellos desempeños que se considerarán inaceptables o, en el otro extremo, destacados.</p> <p>La pauta de evaluación considera, además, una estructura de juicios de síntesis asociados a una escala de calificaciones, en rangos dentro de los cuales el/la docente podrá tomar decisiones acerca de la calificación.</p>

<b>Procedimientos evaluativos</b>	Este punto responde a la pregunta ¿con qué se evaluará y observarán los desempeños de los estudiantes y qué se evaluará y observará? Esto significa claridad sobre la unidad de aprendizaje, incluyendo su instrumentación y los pesos relativos de cada producto.
<b>Producto</b>	Objetos resultantes del trabajo del estudiante. Como tales, se independizan del mismo, no requiriendo su presencia o participación directa para poder observarlos. Ejemplos, un informe, una maqueta, un proyecto, una pintura.  El producto se distingue de la <a href="#">realización</a> .
<b>Realización</b>	Resultante del trabajo del estudiante que no es independiente del mismo sino que requiere su presencia y actuación cada vez. Por ejemplo, una interpretación al piano, una intervención quirúrgica, una entrevista psicológica. A diferencia del <a href="#">producto</a> , la realización implica varianza: las actuaciones nunca son las mismas, dependiendo de diversos factores.
<b>Rúbricas</b>	Una rúbrica específica, generalmente por la vía de la enumeración, los aspectos que definen a un nivel de logro respecto de una dimensión determinada en la pauta evaluativa.