

Artículo

Buenas prácticas educativas con un Enfoque Basado en Competencias

Best teaching practices in a Competence Based Approach

Ana María Soriano Rodríguez*
asoriano@udb.edu.sv

ISSN 1996-1642, Editorial Universidad Don Bosco, año 7, No.11, Enero-Junio de 2013, pp.87-100
Recibido: 1 de noviembre de 2012 Aceptado: 14 de enero de 2013

Resumen

Este artículo presenta los resultados del estudio de caso de la Cátedra de Producción de Video II de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación cuyo docente, por iniciativa propia, implementó metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación propias de un Enfoque Basado en Competencias (EBC). También se presentan los resultados de cómo los estudiantes concretizan en el proceso formativo las características de dicho enfoque.

Palabras clave: pensamiento complejo, estrategias de aprendizaje, enfoque basado en competencias, evaluación de los aprendizajes, producción de video.

Abstract

This article reports the findings of a case study carried out at the Video production II course from the major in Communication science. In this research, the teacher and his teaching-evaluation strategies were observed and evaluated, and as a result they turned to be identified as strategies proper of a competence-based approach (CBA). Another finding is how students make the formation process concrete according to such approach.

Keywords: complex thinking, learning strategies, competence –based approach, evaluation of learning, video production.

* Profesora investigadora del Instituto de Investigación y Formación Pedagógica (IIFP) de la Universidad Don Bosco. Licenciada en Comunicaciones por la Universidad Don Boscos, Máster en Investigación Social por la Universidad Nacional de El Salvador y estudiante a Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica.

Para citar este artículo: Soriano, A. M. (2013). Buenas prácticas educativas con un Enfoque Basado en Competencias. *Diálogos* 11, 87-100.

Introducción

A partir del año 2010 la Universidad Don Bosco (UDB) inició un proceso de capacitaciones constante dirigida a docentes y personal administrativo académico para orientar, formar y sensibilizar hacia un nuevo enfoque educativo contemplado dentro del Proyecto de Innovación Curricular (PIC)¹. Así, se instruyó al personal sobre el diseño de los planes de estudio, metodologías y lineamientos de evaluación correspondientes a un Enfoque Basado en Competencias (EBC).

Para procurar un acercamiento sobre cómo se han implementado dichas capacitaciones, se seleccionó la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, una de las carreras secundarias² del PIC, para realizar un estudio cualitativo sobre las prácticas educativas orientadas a un EBC.

Según lo establecen los Fundamentos Epistemológicos de la Innovación Curricular (Bermúdez, 2010) el PIC implica para la UDB un nuevo diseño de los planes de estudio y al mismo tiempo, una innovación epistemológica de las prácticas educativas bajo el paradigma de pensamiento complejo; el cual no fragmenta la práctica educativa, más bien la asume como parte de un sistema cuyos elementos están interrelacionados, interaccionan entre sí y son interdependientes.

Para Morin (1998) el pensamiento complejo es un tipo de pensamiento capaz de tratar, dialogar y negociar con lo real. En primer lugar, "Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad" (p. 22). En segundo lugar, el autor advierte la diferencia entre complejidad y completud. La complejidad da cuentas de las articulaciones de los dominios disciplinarios segregados por el pensamiento simplificador, el cual aísla, separa y oculta, por el contrario el pensamiento complejo busca el conocimiento multidimensional, un saber no parcelado, ni dividido, ni reduccionista.

El pensamiento sistémico complejo rige el enfoque socioformativo, el cual busca afrontar los retos actuales caracterizados por la inter y transdisciplinariedad, la

1. Las Licenciatura en Mercadotecnia, Licenciatura en Idiomas (especialidad turismo, Ingeniería en Ciencias de la Computación, Ingeniería en Telecomunicaciones, Licenciatura en Ortesis y prótesis y Técnico en Mantenimiento Aeronáutico formaron parte de las carreras piloto para el Proyecto de Innovación Curricular (PIC) y fueron éstas las que iniciaron el cambio de planes de estudio hacia un EBC. Las carreras piloto fueron sujeto de investigación durante el ciclo I y II del 2012 para establecer un diagnóstico situacional de las estrategias de enseñanza y evaluación de la UDB.

2. Las carreras secundarias dentro del PIC fueron las Ingenierías Biomédica y Mecatrónica, Técnico en Órtesis y Prótesis y las licenciaturas en Diseño Gráfico y Ciencias de la Comunicación. De las carreras secundarias, se seleccionó la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación para dar continuidad a la investigación, pero enfocada en una asignatura que contemplara la aplicación de las capacitaciones recibidas sobre el EBC.

multiplicidad de relaciones en contexto y los cambios constantes. A través de este enfoque se propone la mediación de las competencias desde la formación humana integral que permita afrontar estratégicamente los problemas cotidianos y de los entornos en los cuales se desempeñan. De manera tal que las competencias buscan integrar con idoneidad y compromiso ético el saber ser, el saber hacer y el saber conocer integrados en el saber convivir (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Las competencias serán comprendidas dentro del modelo educativo de la UDB como un enfoque y no un modelo pedagógico, puesto que forman sólo una parte de todo el proceso educativo. Así, las competencias se focalizan en aspectos concretos de la docencia, del aprendizaje y la evaluación, tales como; integración de los conocimientos, planes de estudio acorde a los requerimientos disciplinares, laborales y contextuales y a la orientación de la educación a través de estándares e indicadores de la calidad educativa que asegure el aprendizaje de los estudiantes (Tobón 2006).

Vale la pena distinguir que un modelo educativo como tal orienta todas las intervenciones educativas de la institución, la docencia, investigación y proyección social. Un enfoque se centra en una de las partes de todo ese proceso. El modelo educativo de la UDB se fundamenta en la experiencia educativa de Don Bosco, la propuesta educativa universitaria eclesial, la identidad de las instituciones universitarias salesianas y en el Ideario de la UDB (Bermúdez, 2010). Por tanto, el enfoque, en este caso basado en competencias, afecta una parte de dicho proceso educativo. Aquí se hace énfasis en las metodologías de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes el cual requiere evidencias de que el estudiante ha adquirido una determinada competencia e involucra a los diferentes actores del proceso educativo.

Entre las estrategias didácticas que privilegia la formación por competencias pueden mencionarse la realización de proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, aprendizaje "in situ", simulación, aprender utilizando Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y aprendizaje cooperativo. Éstas deben adaptarse al problema, a las competencias, a la asignatura y al tipo de estudiantes (Tobón, Pimienta y García 2010).

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes con un EBC, Pimienta (2008) considera que los aprendizajes de los estudiantes deben ser evaluados de acuerdo con las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico, atendiendo a los diferentes momentos y actores intervinientes del proceso evaluativo.

Metodología de investigación

Se implementó una metodología de investigación cualitativa en tanto que se buscaba comprender, a partir de los actores del proceso educativo de la cátedra, la implementación algunas estrategias de aprendizaje, evaluación y enseñanza orientadas a un EBC. En la imagen siguiente se ilustra el procedimiento seguido para esta investigación.

Diagrama 1. Procedimiento metodológico seguido para el estudio de casos. Elaboración de la autora.



El estudio de casos

Stake (1999) define el estudio de casos como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). El caso singular fue la Cátedra de Producción de Video II y se estudió la particularidad y complejidad de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación para la formación en competencias.

De acuerdo con Yin (2009), comparado con otras metodologías, la fortaleza de los estudios de casos reside en la oportunidad para estudiar de cerca y en profundidad un caso dentro del contexto de la “vida real”. Un buen diseño para un estudio de casos, debe contener una definición del caso, justificar la elección, ya sea de único o múltiples casos, y adoptar una perspectiva teórica. El caso fue definido como, “una cátedra de la UDB, de las carreras del PIC que implemente un EBC en los procesos de docencia, aprendizaje y evaluación”. En cuanto a la teoría precisa aclarar que, la UDB advierte en las competencias un enfoque y no un modelo pedagógico, como se explica en la introducción de este artículo.

La selección del curso atendió a los siguientes criterios:

1. Que la carrera que imparte la asignatura fuese parte del Proyecto de Innovación Curricular Institucional de la UDB, para el ciclo II-2011.
2. Que el profesor, a iniciativa propia hubiese implementado en la clase estrategias educativas orientadas a un EBC³.
3. Que el profesor voluntariamente accediera al estudio de casos y permitiese la observación de todos los momentos de su clase, toma de fotografías, grabaciones en video y consultas con los estudiantes.
4. Que el profesor permitiera tener acceso a sus documentos diseñados para la clase, tales como planificaciones, criterios para la elaboración de trabajos escritos, rúbricas, entre otros.
5. Que los alumnos estuviesen de acuerdo en ser observados y formar parte de las consultas.

Técnicas para la recolección de datos

Por tratarse de un caso único, para la recolección, validez y triangulación de los datos se consideró la implementación de tres técnicas diferentes: Observación participante, entrevistas enfocadas y grupos focales.

Observación participante

La clase se realizaba en una sola jornada de 4 horas seguidas cada semana. La observación participante se realizó en 10 periodos de clase de un total de 16 (40 horas), desde el inicio hasta el final de cada una de las jornadas presenciales tanto de las clases teóricas como de las prácticas.

Entrevistas enfocadas

En una entrevista de este tipo, la persona entrevistada es un sujeto de quien se sabe que ha intervenido en una situación particular, y el entrevistador conoce de antemano, directa o indirectamente esta situación con los elementos, esquemas, procesos y estructura total de la misma, y la ha analizado sistemáticamente (Merton en Ruiz, 1989). Se realizaron dos entrevistas enfocadas al docente para indagar sobre las metodologías de enseñanzas, sus estrategias de evaluación y la perspectiva sobre el EBC.

Grupo focal

Se realizaron tres grupos focales con los estudiantes. Un primero se realizó al final de una clase práctica para indagar sobre la teoría aplicada, un segundo se concentró en las estrategias didácticas y relación alumno-docente y un tercero sobre las estrategias de evaluación implementadas por el docente.

3. La UDB durante 2010 y 2011, inició un periodo de formación dirigido a docente de planta y administrativos, sobre EBC, por lo que el docente contaba con los criterios básicos para implementarlos.

Análisis de datos

Para el análisis en los estudios de datos, Yin (2009) plantea que no puede limitarse a una única fuente de datos. La idea principal es triangular o establecer líneas de convergencias de evidencias que validen los hallazgos. La convergencia ocurre cuando dos o más fuentes independientes señalan los mismos eventos o hechos. En este caso, la convergencia se evidenció a través de los datos recopilados por parte de los alumnos, docente y las observaciones directas por parte de la investigadora. Además se estudiaron documentos tales como planificaciones de clases, rubricas de evaluación y proyectos elaborados por los estudiantes.

Hallazgos

Los hallazgos que a continuación se presentan son producto de la triangulación entre la observación participante durante los periodos de clases prácticas y teóricas, entrevistas con el docente, grupos focales con los estudiantes y la teoría. Las categorías identificadas fueron el profesor como mediador y la relación alumno-docente, desarrollo de competencias y transferencias a otros escenarios, la simbiosis teoría aplicada, las estrategias didácticas que privilegia el EBC y los actores involucrados en la evaluación que incluye no sólo el docente, sino también a pares internos y externos. A continuación se detallan los principales hallazgos:

El profesor como mediador y la relación alumno-docente

"No es el típico docente, lo resolvemos todo entre todos, es parte del equipo".

"El nos acompaña, no dice hagan, sino hagámoslo" "No tiene miedo ser parte del grupo".

"Mantiene su papel de docente, pero como compañero, no se pone Yo soy el máster, permite que personas que son tímidas puedan hablar sin temor"

"No da la clase como muchos licenciados, da algo nuevo en cada clase, es dinámico, creativo y da nuevas ideas."

"Hace que el estudiante participe, somos parte de la clase"

"Interactúa, si nos equivocamos no lo hace de forma tajante"

(Participantes Grupo focal)

Lo anterior expresado por los alumnos y alumnas fue evidenciado en las observaciones de clase y contrastado con la entrevista al docente *"Dejamos de asistir a la clase convencional, El profesor sale a la calle con los alumnos"*. En los procesos de producción el catedrático ha sido un mediador, da seguimiento a la producción, verifica el proceso y corrige en el momento *"Si lo hacemos mal lo corrige"*. Literalmente, "ha salido a la calle con sus alumnos y alumnas, no como el catedrático, sino como uno más del equipo, no con autoridad, sino con liderazgo" (Participantes Grupo focal).

El EBC obliga a un nuevo docente y también requiere de un nuevo alumno que haya superado la educación bancaria. Para Tobón (2006) desde una formación basada en competencias, es necesario establecer una relación intersistémica entre alumnos y docente. Ambos deben asumir sus roles y responsabilidades. *"Me di cuenta que no tenía guión y no sabía qué hacer"* *"Nos hace no solo quedarnos en lo típico, sino que nos «craniemos» más las cosas"* (Participantes Grupo focal).

En una formación basada en competencias, el profesor se convierte en un mediador del aprendizaje y es quien debe organizarlo, animarlo y gestionarlo. En cuanto a la relación docente-alumno, se busca superar las tendencias conductistas centradas en el docente y la escuela activa que se centra en el alumno.

Por otra parte, el modelo educativo salesiano también exige un ambiente educativo donde predomine la *Pedagogía de la Comunión*. Entendida ésta como una comunidad de aprendices, vistos todos los actores del proceso educativo como protagonistas, lo cual los hace corresponsables del proyecto educativo y favorece la comunicación. Por lo que el docente, al convertirse en mediador y no conductor de la clase, contribuye a esta pedagogía de la comunión exigido por el modelo educativo de la UDB y el EBC.

Desarrollo de competencias y transferencias a otros escenarios

La principal pregunta que podría hacerse en relación con un EBC es ¿para qué aprender cinematografía en un país donde no se produce cine? Los estudiantes han logrado transferir el conocimiento teórico-práctico de la producción cinematográfica a otros escenarios que les exigirá la profesión, ya sea como publicistas, periodistas o comunicadores institucionales. Un diseño curricular con EBC y el perfil profesional UDB exige el desarrollo de diferentes competencias, que trascienden lo meramente instrumental y uso de la tecnología.

Durante el desarrollo del grupo focal, los estudiantes evidenciaron el para qué estudiar cine. Algunos tienen metas claras de continuar sus estudios en cinematografía en el extranjero, y otros han advertido que quien domina la técnica de cine, podrá ser un excelente productor audiovisual, ya sea que trabaje como productor independiente, como periodista televisivo o multimedia o publicista.

"Me gustaría estudiar cine, crear cortometrajes, estudiar en el extranjero"

"No se hace cortometrajes aquí, pero se hacen guiones, videos. Como comunicadores tenemos que saber todas las áreas para que no nos limiten la creatividad, quién sabe también podemos irnos a estudiar al extranjero"

En el trabajo realizado a lo largo de la práctica, se ha evidenciado el desarrollo de competencias exigidas por el Ideario de la UDB:

- Competencias personales, aprender a ser, a superar el temor, a tener iniciativa, creatividad *"Me ha servido el proceso creativo de producción cinematográfica, nos tocará hacer videos". "He aprendido a perder el miedo"*
- Competencias cognitivas aprender a aprender, trascender el conocimientos a otras áreas *"Me ha servido, yo trabajo en producción (de videos comerciales) me ha servido en mi trabajo"*.
- Competencias productivas, aprender a hacer, como muestran los cortometrajes producidos y la organización del "Festival de microcine" *"He aprendido a editar con sentido, no es agarrar los videos y armarlos"*
- Competencias sociales, aprender a convivir, sin duda este tipo de producciones exige un trabajo armónico en equipo, lo cual se evidenció en las observaciones de la producción, para lo cual los estudiantes tuvieron en cuenta todos los aspectos técnicos, escenografía, utilería y hasta prever la alimentación del equipo.

Teoría aplicada

"Teoría aplicada, no teoría y práctica, como si fuesen dos momentos separados", expresa el catedrático. La teoría es fundamental para una práctica sustentada y hará la diferencia de un profesional a un empírico. La teoría y la práctica son indispensables, pero se advierte que ambos momentos no pueden ser separados ni limitados al uso de tecnologías, sino más bien, como un proceso interdependiente "no me importa el uso del software, (para edición), me interesa que puedan contar historias, si pueden contar historias, consecuentemente aprenden a usar el software" (entrevista a docente).

A contar historias, el profesor se refiere a todo el proceso de producción que inicia desde la gestación de la idea para la producción, elaboración de guiones (preproducción), la grabación del cortometraje (producción) hasta la edición que dará como resultado el producto final (postproducción).

AL finalizar una de las sesiones de grabación, se interrogó a los estudiantes sobre qué aspectos teóricos habían llevado a la práctica (GF), los que mencionaron aspectos de iluminación, planos, tomas, continuidad y hasta relacionaron la práctica con la cátedra de Producción de video II.

Estrategias didácticas que privilegian un EBC

En cuanto a las estrategias didácticas el EBC privilegia el método de proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudios de casos, aprendizaje *in situ*, aprendizaje cooperativo, simulación, demostración, portafolio, entre otros. De estas en la clase estudiada se observó:

El método de proyectos: Este método establece que todo proyecto parte de un problema real, previamente determinado y finaliza con un producto real que confiera motivación en los alumnos. El objetivo es hacer interesante y activo el aprendizaje y desarrollar habilidades para la vida. El proyecto surge de una propuesta de trabajo presentada a iniciativa de los propios alumnos, que incluye cuatro fases: intención, ejecución y apreciación (Ferrándiz, 2005).

El proyecto del cortometraje, está orientado a la participación en el festival de Micro Cine UDB, evento de gala en el cual se proyectan seis producciones audiovisuales producidas por los estudiantes y que se realiza en el marco del *Encuentro de comunicadores en el Teatro Nacional de San Salvador*. Toda la producción cinematográfica implica un proyecto complejo que inicia con la sinopsis de la historia que se quiere contar visualmente (intención), elaboración de manual de producción, la búsqueda de locaciones, alimentación del equipo, escenografías y actores, la grabación hasta finalizar con la edición y postproducción (ejecución).

Los cortometrajes fueron historias originales, bajo los títulos de "Raíces de amor", "Sueño de papel", "Obsesión", "Nada que escuchar", "Cambiando el destino" y "Con ellas o con ellas", caracterizados por una duración máxima de siete minutos con una narrativa de lenguaje no verbal y un formato de producción de video digital.

En el proyecto, además estuvieron involucradas entidades externas tales como el Foro Cultural Alemán, Casa Clementina, Secretaría de Cultura y el Teatro Nacional.

Aprendizaje cooperativo: En el aprendizaje cooperativo se da una relación directa, con una interdependencia positiva entre cada uno de sus miembros. Se establecen metas claramente definidas y compartidos por todos, se dividen las tareas y se optimizan los recursos humanos y materiales. Se da una interdependencia de roles, lo cual permite que el grupo se autocontrole en relación de las responsabilidades de cada uno. Las metas del grupo solo se alcanzan si cada miembro del grupo ha alcanzado su propia meta (Escarbajal de Haro, 2004).

La producción del cortometraje implica un trabajo que debe realizarse en cooperación y responsabilidad de todos los estudiantes. Los estudiantes advierten que no se aprende de manera aislada *"Estamos en función de un solo producto"*. (Entrevista docente). *"Si uno falla, todo el equipo falla"* (Grupo focal). Cada uno de los alumnos adoptó un rol a partir del reconocimiento de sus habilidades, así se distribuyen las asignaciones de director, guionista, continuista, escenógrafo, editor y todas las demás funciones que se requieren para el éxito de un cortometraje.

El método de proyectos y el aprendizaje cooperativo en este estudio no pueden verse por separado. En el momento en que los estudiantes iniciaron su proyecto, con la idea original y la sinopsis del cortometraje, se dio simultáneamente ese aprendizaje cooperativo tanto entre los participantes de un mismo grupo como con el resto de los alumnos de clase. Aunque los estudiantes estaban advertidos que las mejores producciones serían premiadas y por lo tanto existía una obvia competencia, se dio una cooperación entre grupos para mejorar las producciones.

Estudio de casos: durante las clases el docente presenta diversos documentales, los analizan. *"Enseña bastante con ejemplos."* *Me gustó cuando vino el joven que había estudiado en España y nos mostró lo que había hecho*⁴ *"Analizamos el video, las secuencias escenas"*

Se evidenció en las observaciones de clases al menos tres producciones cinematográficas reales que fueron analizadas por los estudiantes y el docente, incluido todo el material de preproducción, producción y postproducción. Una de ellas, fue la presentación del cortometraje "Los amorosos" producción del profesor universitario y cineasta mexicano José Luis Olivares (2007). En este caso estudiado, además del audiovisual, se cuenta con todo el manual de producción y guión del cortometraje, el cual fue facilitado para usos didácticos directamente por el cineasta al docente. Esto añade un valor agregado ya que los alumnos además de advertir los aspectos técnicos al observar la producción final, tienen acceso a lo escrito directamente por el director, guionista y productor.

Un segundo caso estudiado fue "Cinema Libertad" (2009), cortometraje salvadoreño dirigido por Arturo Menéndez, que hace referencia a la imaginación de un niño y su amiga dentro del abandonado cine "Libertad" del Centro de Histórico de San Salvador. Al mostrar esta producción nacional, los alumnos advierten que sí es posible hacer cine en El Salvador y no cualquier producción, sino una con la calidad técnica que ha facilitado el avance de la tecnología

4. Exbecario programa Erasmus Mundo, quien estudió producción audiovisual en España.

digital y la belleza artística producto de una buena historia que contar. Identifican además que los proyectos audiovisuales no son productos aislados, sino de un equipo de escritores, directores de fotografía, escenógrafos, diseñadores gráficos e instituciones a las que deben proyectar sus producciones. Así, también precisan concatenar las diferencias competencias adquiridas a los largo de sus estudios universitarios desde la redacción hasta las destrezas técnicas y creativas.

Simulación y demostración: Durante la clase se realizaron ejercicios de tomas, iluminación, planos, antes de realizar la producción del cortometraje. “*Hacemos ejercicios prácticos, él nos lleva afuera, nos dice cómo manejar la iluminación, los ajustes de cámara*” “*Para la edición trajo una para realizarla*”. Además se ha trascendido el énfasis en los contenidos, la clase inicia con una agenda de trabajo que debe ser cumplida y obtener resultados concretos al final de la jornada, productos que contribuyen al proyecto principal que se desarrolla, la elaboración del cortometraje.

La evaluación con un EBC

En un EBC la evaluación juega un papel formativo e involucra a todos los actores del proceso educativo o como Pimienta (2008, p. 40) los denomina “agentes intervinientes”. En el estudio de caso se encontró lo siguiente:

Evaluación de acuerdo con los actores del proceso

Autoevaluación: evaluación propia del estudiante, sobre su proceso de aprendizaje. Para Díaz y Hernández (1999) uno de los objetivos de la educación debe ser enseñar a los estudiantes a ser aprendices autónomos, independientes, autorregulados, orientados a aprender a aprender; y evitar aprendices dependientes de la situación instruccional. Como parte de las evaluaciones, el docente da la oportunidad a los estudiantes para ser críticos de su propio proceso y aprendizaje. A través de un instrumento de autoevaluación, el estudiante se asigna una calificación numérica y una valoración cualitativa de su desempeño. Como parte de este proceso, debe incluir evidencias que respalden el por qué de su calificación.

Autoevaluación: Esta es la evaluación propia del estudiante, sobre su proceso de aprendizaje. Para Díaz y Hernández (1999), uno de los objetivos de la educación debe ser enseñar a los estudiantes a ser aprendices autónomos, independientes, autorregulados, orientados a aprender a aprender; y evitar aprendices dependientes de la situación instruccional. Como parte de las evaluaciones, el docente da la oportunidad a los estudiantes para ser críticos de su propio proceso y aprendizaje. A través de un instrumento de autoevaluación, el estudiante se asigna una calificación numérica y una valoración cualitativa de su desempeño. Como parte de este proceso, debe incluir evidencias que

respalden el por qué de su calificación. Además los alumnos advierten que la asignación final será producto de su propio esfuerzo y no una calificación antojadiza por parte del docente. *"La nota nosotros mismos nos la ganamos"*, expresan en uno de los grupos focales.

Coevaluación: es la evaluación entre pares, en este caso entre estudiantes. Durante la clases, los estudiantes exponen ante sus compañeros sus proyectos, así obtienen retroalimentación de parte de ellos. Esta actividad no tiene una calificación asignada, lo más valioso, es que permite desarrollar en el estudiante la seguridad en sí mismo (mientras expone), a defender su trabajo y advertir sus errores (saber ser y saber aprender). Las producciones se ven enriquecidas desde la asignación de un nombre atractivo y rentable, hasta mejorar la lógica y narrativa de la historia, producto de las evaluaciones hechas entre compañeros de clase.

Heteroevaluación: es evaluación entre otros actores externos conocedores del proceso, en este caso de la producción audiovisual. Este tipo de evaluación se dio al momento de elegir los ganadores del festival, para ello, participaron otros docentes del área de comunicaciones y diseño gráfico. Las 3 mejores producciones fueron premiadas por la Embajada Alemana en El Salvador y la Casa Clementina en las categorías de Mejor cortometraje, Mejor guión, Mejor fotografía y Mejor edición. Al igual que el punto anterior, no afecta la calificación, pero debe entenderse que la evaluación, no tiene que ser sinónimo de asignación de notas. En este caso, el saberse ganadores y premiados por una institución externa reafirma en los estudiantes los aprendizajes adquiridos, eleva su autoestima y les reafirma que la formación teórico y practica que reciben en la Universidad les prepara para la vida.

Evaluación formativa versus evaluación sumativa

Por otra parte, cuando a los estudiantes se les ha asignado una calificación, ellos no se benefician de la retroalimentación, y es altamente probable que solo atiendan la nota y no los comentarios sobre cómo mejorar o dónde han fallado (Moreno-Olivos 2010). *"Yo no califico hasta que el trabajo está bueno"* expresa el docente. *"Cuando entregamos un trabajo nos da asesoría, para mejorar los puntos débiles"* expresan los estudiantes en el grupo focal. De esta manera, se advierte la preocupación del docente por una evaluación formativa y procesual que permita al estudiante advertir sus errores y mejorar.

Según Moreno-Olivos (2010) los estudiantes, durante la evaluación deben identificar y reconocer las fortalezas de su aprendizaje y lo que aun deben alcanzar. Para ello es indispensable que los alumnos tengan claridad de las metas de aprendizaje, y que no se haya tomado un juicio final a su desempeño.

"A él le importa qué tanto hemos aprendido, le importa que estemos conscientes de nuestros errores, de qué nota nos merecemos". Esto correspondería con lo que Perrenoud (2008) prioriza en una evaluación formativa al servicio del aprendizaje, es decir, la interacción entre la enseñanza como dispositivo didáctico, las regulaciones en el proceso de aprendizaje y la evaluación misma.

Conclusión

Para considerar como "buenas prácticas" orientadas a un EBC, es necesario no fragmentar el proceso educativo y por tanto, comprenderlo en su totalidad y complejidad con énfasis en el aprendizaje y el desarrollo de competencias.

Las competencias se formarán con la ayuda de las estrategias didácticas que prioriza el EBC y la mediación del docente que sabe implementarlas de acuerdo a las características del grupo de estudiantes, el tipo de asignatura que imparte y el contexto donde se desarrolla. Simultáneamente, el profesor lleva un proceso evaluativo que fomenta el aprendizaje y permite al alumno identificar sus fortalezas y los aspectos que aún le faltan por mejor para alcanzar una determinada competencia, la cual demostrará desde la perspectiva de saber hacer, saber ser, saber convivir y saber aprender.

Referencias

- Bermúdez, V. (Comp.) (2010). *I Fundamentos Institucionales, Proyecto de innovación Curricular, Modelo Educativo, Ideario, Misión, Visión*. Colección Institucional Vol. 1, El Salvador: Editorial Universidad Don Bosco,
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill, México. Consultado en <http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/11.pdf>.
- Escarbajal de Haro, A. (2004) *Personas Mayores, educación y emancipación, la importancia del trabajo cualitativo*. Madrid: Editorial Dikinson
- Ferrándiz, C. (2005) *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva, un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Molina-Turcios, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 2(1). Consultado en ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/55/evaluación.
- Morin, E. (1998). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Buenos Aires: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Editorial Colihue. Alternativa Pedagógica. Didáctica.

- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes, un enfoque basado en competencias*. México: Pearson.
- Ruiz, J. (1989) *La descodificación de la vida cotidiana, métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Consultado en <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica* 16, 14-28.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la Educación Superior: el enfoque complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara, curso IGLU, consultada en <http://www.conalepfresnillo.com/images/stories/conalep/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.%20Sergio%20Tob%C3%B3n.pd>
- Tobón, S.; Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas, Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Yin, R. (2009). Case study methods. En Green, J.; Camilli, G. and Elmore, P. (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-119). Washington D. C.: Routledge.