

RAE

TIPO DE DOCUMENTO: Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Ciencias de la Educación

TÍTULO: SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS POR COMPETENCIAS EN CUATRO COLEGIOS DE BOGOTÁ, De las concepciones de los maestros a sus efectos en el proceso de formación

AUTORES: Ever Barragán, Marlen Zahir Herrera, Maggy Stella Maldonado, Briceida Rodríguez, Rosmila Rubiano

LUGAR: Bogotá, D.C.

FECHA: Diciembre, 2015

PALABRAS CLAVES: Evaluación por competencias, formación, prácticas evaluativas

DESCRIPCION DEL TRABAJO: El presente trabajo evidencia tensiones y problemáticas presentes en el aula de clase al implementar la evaluación por competencias en el ciclo dos y qué clase de ser humano se está formando, enfatizando en la formación como principio fundamental para la humanización de toda persona.

LINEA DE INVESTIGACION: Evaluación.

METODOLOGIA: Se optó por la Sistematización de experiencias.

CONCLUSIONES: El concepto de competencias ha tergiversado el propósito de la educación, que no es otro que el de la formación de sujetos y lo ha reemplazado por el concepto de desempeño en contexto, por tanto los maestros conciben las competencias como las capacidades, habilidades y/o destrezas que tienen las personas en determinado contexto quienes a partir de clases sobre todo magistrales, se centran en el desarrollo de prácticas mecanizadas y estandarizadas que buscaban moldear el trabajo del estudiante a la consecución de una nota, Estas valoraciones numéricas contemplan la evaluación como calificación sumativa. Se debe comprender que al homogenizar las capacidades y habilidades de los estudiantes es innegable la aparición de dos grupos: Los exitosos que dominan los saberes y los fracasados que les cuesta su apropiación; desde esta óptica aparecen en escena actitudes egoístas, de competitividad, de indiferencia hacia el otro, de querer figurar más que el otro y que van cimentando la construcción de un ser con características específicas. Esto invita a reflexionar sobre el verdadero sentido de las competencias, la puesta en escena de la evaluación por competencias y sus efectos en la formación de los estudiantes. Para conseguir una evaluación por competencias ajustada a todo lo teorizado a lo largo de esta investigación, se hace imprescindible reducir el número de estudiantes por grupo, aumentar los tiempos de clase y conseguir que se trabaje en torno a proyectos interdisciplinarios que apunten a resultados congruentes; de no hacerlo así, simplemente se seguirán obteniendo los resultados internacionales que ponen de manifiesto la posible incompetencia del profesor pero sobre todo la inoperancia del sistema

FUENTES: Álvarez Méndez, J, M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España:

Morata.

Del Rey, A. (2012). *Las Competencias en la Escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Flórez Ochoa & Vivas García, M. (2007, enero-abril). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (47).

Runge Peña, K. & Garcés Gómez, J, F. (2011, julio-diciembre). Educabilidad, formación y antropología pedagógica. Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica Alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2).

Torrado Pacheco, M, C. (1999). *Educación para el desarrollo de las competencias*. Bogotá, Colombia: Bogoya.

Torres, A. (año) del pdf que envío Ever de 11 páginas de la Universidad Pedagógica Nacional aparece en la hoja 3.

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
GRUPO 4 –CUARTO SEMESTRE

SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS POR COMPETENCIAS
EN CUATRO COLEGIOS DE BOGOTÁ

De las concepciones de los maestros a sus efectos en el proceso de formación

ROSMILA RUBIANO

MARLEN ZAHIR HERRERA

BRICEIDA RODRÍGUEZ

MAGGY STELLA MALDONADO

EVER FREDY BARRAGÁN

Directora de Investigación:

LILIANA SAAVEDRA REY

Bogotá, diciembre de 2015

Tabla de contenido

1	INTRODUCCIÓN	4
2	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
3	ANTECEDENTES	11
4	OBJETIVOS	22
4.1	Objetivo General:	22
4.2	Objetivos Específicos:.....	22
5	JUSTIFICACIÓN.....	23
6	MARCO TEÓRICO.....	25
6.1	FORMACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	26
6.2	EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.....	33
6.2.1	La Evaluación Pedagógica.....	33
6.2.2	Las Competencias y su Clasificación: Una tendencia mundializada.....	37
6.2.3	Análisis de Instrumentos para Evaluar. ¿Qué sentido tienen?	46
6.2.4	Las Tensiones en la Evaluación por Competencias	47
6.3	PRACTICAS EVALUATIVAS POR COMPETENCIAS	51
7	METODOLOGÍA.....	55
8	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA	62
9	SISTEMATIZACIÓN	65
10	CONCLUSIONES	77
11	REFERENCIAS	82

1 INTRODUCCIÓN

La educación ha volcado sus esfuerzos por mejorar la calidad educativa teniendo claro que un factor fundamental para que esto sea posible, es centrar su mirada en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, más específicamente en una evaluación por competencias como lo plantean las pruebas de estado a las cuales son sometidos los estudiantes al final de cierto periodo educativo y las pruebas PISA que han arrojado resultados nefastos y han permitido develar según sus estándares que los jóvenes colombianos no están preparados para afrontar los retos que exige la sociedad moderna (desde la mirada de la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico OCDE). Ante esto, es necesario que las prácticas evaluativas sean asumidas como un elemento que aporta a la formación personal y no como un resultado de los diferentes agentes y dinamizadores del proceso de enseñanza aprendizaje, para evidenciar, partiendo de la concepción de lo que es una competencia, si es posible evaluarlas o estas traspasan el aula clase.

Atendiendo a la relevancia de la evaluación por competencias dentro del ámbito educativo y la praxis docente, la presente investigación se inscribe, en las prácticas evaluativas por competencias que se dan al interior de algunos centros educativos de Bogotá, con el fin de determinar si estas prácticas, que se desarrollan al interior de las aulas de clase son medibles o cuantificables, teniendo en cuenta que actualmente se evalúan las competencias a través de pruebas de ítem cerrado y estandarizadas, desestimando el contexto socio cultural de los estudiantes y sus necesidades escolares.

Nace en el seno del grupo de investigación TAEPE (Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía), dentro de la Línea de Formación y Práctica Pedagógica de la Universidad de San Buenaventura que busca entre otras cosas “*Avanzar en la reflexión sobre nuevas maneras de ser docente, de hacer docencia en y desde la reflexión de la práctica educativa.*” (TAEPE – Universidad de San Buenaventura).

Al hacer un primer acercamiento a los documentos institucionales que hablan sobre competencias se encuentran reduccionismos orientados a considerarlas como habilidades que se pueden medir mediante exámenes estandarizados de selección múltiple con única respuesta; igualmente, en algunas instituciones se encuentran bien sustentadas en el papel, pero la

realidad dentro del aula de clase es otra. Al consultar algunos antecedentes sobre el tema, se constata que reposan pocas investigaciones al respecto y que estas orientan la evaluación por competencias en campos distintos al educativo.

Los apartados del proyecto de investigación son los siguientes: Un planteamiento del problema que propone evidenciar cuáles son las prácticas evaluativas por competencias que desarrollan los docentes de ciclo dos de cuatro colegios de Bogotá y si es posible evaluarlas competencias con pruebas estandarizadas de ítem cerrado o por el contrario, una competencia solo puede ser observable dentro de un contexto real; una justificación, que pone de manifiesto su pertinencia a nivel nacional y local; un objetivo, que busca, sistematizar las prácticas evaluativas por competencias que manejan los docentes del ciclo dos de cuatro colegios de Bogotá, para analizar, cómo se está comprendiendo el desarrollo de las competencias en el estudiante y sus efectos en la formación. Un marco teórico, que toma como referencia estudios desarrollados sobre evaluación por competencias y formación. Una metodología propia del campo de la educación, como lo es la sistematización de experiencias.

Por último, se presentan los resultados esperados, que dan cuenta del análisis de las prácticas evaluativas por competencias descritas y sus efectos en el proceso formativo de los estudiantes.

2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El concepto de competencias no fue pensado para la educación, surgió en terrenos de la lingüística y acuñado en la década de los cincuenta por Noam Chomsky (lingüista, activista y filósofo norteamericano), para Chomsky la competencia lingüística es la capacidad que, de manera innata, tienen las personas para aprender determinada lengua, de hecho, plantea que no es necesario que medie específicamente una intencionalidad de enseñanza, es más bien en el caos comunicativo de los adultos que niños y niñas van adquiriendo y usando, a su manera, la capacidad comunicativa. Resulta aquí una primera paradoja dado que, en su concepción inicial el concepto de competencia no estaba presupuestado para un posible uso en la educación escolarizada.

Es Dell Hymes (Sociolingüista, antropólogo y folclorista norteamericano, como Chomsky), quien establece marcadas diferencias con las ideas chomskianas sobre competencias y reintroduce el concepto como *acción situada en contexto*, pues para él es conocimiento en acto y no tiene la característica formal planteada por Chomsky. Según este autor, por ser acciones de contexto, las competencias se ven profundamente marcadas por el medio cultural y social en el que se dan, además son cambiantes y personalizadas; son estas características las que permiten que se piensen en educación.

Sin embargo, y a pesar de todo el potencial pedagógico que puede tener pensar la educación como el desarrollo de competencias personales, el mayor énfasis que ha tenido el concepto en terrenos de la educación no se ha dado por su potencialidad para la formación de las personas sino más bien por sus implicaciones políticas y económicas. De hecho son organismos internacionales como la OCDE, los que han impulsado determinada concepción sobre las competencias y su implicación directa en el desarrollo de la economía, al respecto Del Rey (2012) aporta:

En 1997 la OCDE, organismo *a priori* especializado en el comercio y el desarrollo, se inmiscuía en la educación, poniendo en marcha un programa de definición y de selección de las competencias llamadas “claves” (DeSeCo), destinado a culminar en un nuevo tipo de evaluación de las adquisiciones escolares. Las competencias “claves” significan, en el espíritu de la OCDE, las que resultan “indispensables” para un individuo para “hacer frente a los desafíos de la vida y contribuir al buen funcionamiento de la sociedad (p.46).

Es muy importante aclarar que el modelo de educación que a nivel mundial propone esta entidad (OCDE), se relaciona de manera directa con la capacidad para formar al nuevo obrero, el de la globalización y de la sociedad post industrial, ese que ha sido educado para sustituir en su sistema de valores el ser, por el tener y por el saber. No en vano, el presente es definido como la época del “capital humano”, en el que el sistema económico mundial del capitalismo ve la educación como una mercancía que se relaciona de forma directa con la capacidad que va desarrollando un país para el sostenimiento y la competitividad de sus grandes industrias, al respecto Laval, C. (2004) expone:

Sin ser completamente original, la concepción del capital humano experimentó un inmenso éxito en los organismos internacionales y entre los gobiernos occidentales no solo porque propone una estrategia de “crecimiento sostenible”, como dicen sus promotores, sino también porque proporciona una justificación económica a los gastos educativos, la única que cuenta hoy en día desde el punto de vista de los “responsables” (p.60).

Este modelo que mercantiliza la educación y que convierte a los estudiantes en clientes encuentra su asidero en el concepto de competencias y disfraza sus intenciones usando lenguaje que a primera leída no permite identificar sus auténticos propósitos. Por ejemplo para el caso particular de Colombia el MEN (2006) plantea:

Las competencias son aquellos comportamientos, destrezas y actitudes visibles que las personas aportan en un ámbito específico de actividad para desempeñarse de manera eficaz y satisfactoria y consisten en la capacidad de vincular los conocimientos teóricos de las personas, El Saber, con ciertas destrezas prácticas, El Hacer, convirtiéndolo en un Saber Hacer, que facilitará el acercamiento del mundo de la educación superior y el mercado laboral.

En esta definición se encuentran dos características importantes del concepto competencias, por un lado como fenómeno observable y por el otro como acción contextualizada e idónea de las personas, pero esta idoneidad ratifica la intencionalidad del MEN con respecto al desarrollo de las competencias, puesto que se espera que el adecuado progreso de estas en la escuela, conduzca a los egresados a la educación superior y/o al mercado laboral.

Es importante pensar si es este el verdadero propósito de la educación, debido a que esa intencionalidad deja de lado propósitos más trascendentales, al respecto Flórez Ochoa (2007) manifiesta:

Los conocimientos, aprendizajes y habilidades constituyen apenas medios para formarse como ser humano. La condición de la existencia humana es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad mediante el trabajo compartido y la reflexión filosófica sobre sus propias raíces. Formar a un individuo es facilitarle que asuma, en su vida, su propia dirección racional, reconociendo a los otros el mismo derecho y la misma dignidad (p. 34).

Es muy notorio, en esta afirmación que el desarrollo por competencias, que implica aprender y adquirir conocimientos, habilidades y destrezas, no es el fin de la educación sino más bien el medio para favorecer la formación de los estudiantes, y es un punto importante que quiere establecer esta investigación, el desarrollo de competencias como factor de formación integral y no al revés, limitar la formación de las personas al desarrollo de competencias que tienen intencionalidad laboral; nace aquí un primer cuestionamiento ¿Qué ser humano está formando la concepción de competencia que se asume en las escuelas? Además, es interesante saber hasta qué punto se ha discutido esta posibilidad desde lo educativo y desde el saber de los maestros, porque puede suceder que este nuevo enfoque de educación y evaluación por competencias se haya aceptado de forma acrítica y se esté dando una acomodación que no conduzca a ningún cambio de fondo.

La presente propuesta de investigación surgió precisamente ahí, en la curiosidad por el devenir de un concepto (y sus consecuencias para la formación de los estudiantes), que llegó sin solicitarlo y que se asumió sin estudiarlo, esto debido a que la discusión, en Colombia, sobre lo que puede ser una educación y una evaluación por competencias no se ha hecho a fondo (al menos a nivel gubernamental), por un lado se conceptualiza a partir de autores que han trabajado arduamente el concepto (Chomsky, Hymes, Torrado) y por el otro se encuentra que las prácticas educativas y evaluativas del sector oficial de la ciudad controvierten estos conceptos. Si se entiende el desarrollo de competencias como un proceso contextualizado y personalizado que requiere tiempo y planeación de circunstancias artificiales escolarizadas, lo más parecidas a la realidad cotidiana entonces ¿cómo se puede lograr este proceso de desarrollo personal, teniendo en cuenta la diversidad de la población y las características del sector oficial?: grupos de más de 40 estudiantes, jornada escolar reducida, hacinamiento, escasos espacios pedagógicamente diseñados, sobrecarga académica, escases de recursos y subutilización del personal docente.

Estas son entre otras, las características cotidianas con las que se encuentra un maestro distrital, bajo estas condiciones el trabajo académico y formativo no es personalizado y no puede atender a ritmos y estilos de aprendizaje, condiciones básicas en una formación y evaluación por competencias.

Las situaciones antes mencionadas a las cuales los maestros se enfrentan diariamente condicionan las prácticas de enseñanza aprendizaje y por ende las prácticas evaluativas por

competencias que se desarrollan en el aula, con el objetivo de cumplir con un requerimiento legal que se expresa por niveles de medición estandarizada (nota cuantitativa) el proceso académico de los niños y niñas, y los aspectos relacionados a la formación se ven reducidos a meras observaciones de convivencia o de cumplimiento con los deberes escolares, ante esto Kant (2011) manifiesta:

El desarrollo de lo intelectual no es lo único que le compete a lo educativo, digamos que más bien lo que debería preocupar primordialmente a lo educativo es el por qué y el para qué de ese desarrollo intelectual, solo tras este análisis se podrá llegar a esbozar el tipo de desarrollo que se quiere y se necesita. (p. 37)

La investigación se interesa puntualmente en analizar las prácticas evaluativas por competencias que desarrollan los maestros del ciclo dos en cuatro colegios de Bogotá: Delia Zapata Olivella, José Antonio Galán, Gabriel Betancourt Mejía y Ciudadela Educativa de Bosa y sus efectos en la formación de los estudiantes. El propósito es establecer qué se ha entendido sobre evaluación por competencias y qué tipo de ser humano se está formando.

Se ha realizado un primer acercamiento del concepto en las instituciones de la muestra (ver anexo 1) encontrado reduccionismos orientados a considerar las competencias como habilidades que se pueden medir mediante exámenes estandarizados de selección múltiple con única respuesta, además el desarrollo de competencias no es visto como un proceso continuo y permanente en el que se dé espacio a la reflexión tanto del estudiante como del docente, debido a que se desarrolla como un examen, una sola vez por periodo académico y con el fin de obtener una nota que posee un valor porcentual (muy al estilo ICFES, PISA), estos resultados así obtenidos se ubican en una escala numérica o descriptiva (pero con un trasfondo numérico) y representan un porcentaje de la nota bimestral de los estudiantes (30 % en el Delia Zapata, 20 % en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa y en el Colegio Gabriel Betancourt Mejía), de estos informes nace toda una serie de acciones institucionales para repotenciar lo que se considera competencias en los estudiantes (planes de mejora, nivelaciones, etc.). La evaluación por competencias no se utiliza de forma adecuada para complementar y consolidar el proceso de formación y enseñanza aprendizaje sino como un elemento más requerido por las políticas educativas actuales, donde el maestro en la escuela es quien dirige este proceso y está condicionado a ofrecer herramientas que lo consoliden; en

el desarrollo de las prácticas evaluativas por competencias se pueden observar aspectos influyentes en la formación de los estudiantes como son: orientación de la clase hacia contenidos, metodologías propias de cada maestro para enseñar, actividades para la verificación de la apropiación de los saberes, utilización de recursos, compromiso de padres y estudiantes entre otros, que marcan una ruta orientada a la construcción de un ser humano con características específicas. Los maestros en su quehacer cotidiano del aula de clase, dirigen sus esfuerzos a enseñar y procuran que sus alumnos aprendan lo que deben aprender (lo establecido por las políticas educativas) , en esta relación prima un ambiente de respeto controlado bajo normas convivenciales arraigadas al cumplimiento y motivados por una recompensa (nota) o una sanción (regaño) pero de trasfondo se condicionan para mejorar su proceso académico (siéntate bien porque dañás la letra, no se distraiga porque se atrasa), de esta forma se ve plasmando el interés central del maestro en convertir (formar) a sus estudiantes en un ser eficiente, como lo afirma Del Rey (2012)

Lo importante es la eficacia. Hay dos tendencias, dos maneras de concebir la escuela. Una es utilitarista y mayoritaria, en esta concepción, la identidad de aquel que se forma, no es una preocupación, por el contrario: cuanto más vacío esta, cuanto más despojado de atributos, “de endoesqueleto” se halla aquel al que se forma más disponible estará para que le peguen las competencias adecuadas, las competencias útiles. (p. 247)

Estas concepciones de competencias institucionales y lo que en particular interesa a esta investigación, que son las prácticas evaluativas por competencias, merecen ser vistas con más detalle, puede ser que en los colegios de la muestra se esté tratando de adaptar un concepto que por su trasfondo conceptual no es compatible con las condiciones de trabajo del sector educativo, antes descritas.

Dada la complejidad de la situación se plantea la siguiente pregunta orientadora de la investigación **¿Cuáles son las prácticas evaluativas por competencias y sus efectos en la formación de estudiantes, que desarrollan los profesores del ciclo dos de los colegios: Delia Zapata Olivella, José Antonio Galán, Gabriel Betancourt Mejía y Ciudadela Educativa de Bosa?**

3 ANTECEDENTES

Atendiendo al planteamiento del problema en esta investigación, se consultó que investigaciones se han hecho sobre el tema en cuestión, en algunas universidades de Colombia, logrando acceder a ciertos documentos como tesis de grado en un rango de tiempo desde 1999 hasta el año 2013. Al revisar estos documentos utilizando los RAE como instrumento para conocerlos; se descubre que a pesar de ser la evaluación por competencias un aspecto vital en la transformación educativa de Colombia, la investigación sobre este tema es escasa. Se abordan las competencias desde un enfoque empresarial, profesional y en determinadas disciplinas, pero no en el ámbito educativo como tal, entendido en su función hacia la formación humana.

Estos trabajos se inclinan por observar la apropiación de competencias laborales basadas en los saberes disciplinares de la escuela; estableciendo de esta forma que la evaluación por competencias en los diferentes ámbitos de la educación inicial, básica y media no se ha investigado refiriéndose intrínsecamente al fundamento pedagógico. Posteriormente se presentan las tesis de grado a las que se hace referencia.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia (1999), Domínguez y Escorcía, Titulo: *Evaluación de Competencias en Matemáticas a través de la Resolución de problemas*. Trabajo de grado presentado en la especialización en Educación Matemática. Los autores proponen diseñar 36 situaciones problémicas que permitan observar y medir el desempeño de las habilidades comunicativas en contextos matemáticos referidos a conceptos básicos para solucionar diferentes situaciones, de estudiantes del grado once en tres colegios oficiales y tres colegios privados del departamento de Sucre (Colombia). Esta propuesta surge a partir de la incoherencia entre el diseño que plantean las pruebas Nacionales del ICFES EN 1998 y la realidad curricular de las instituciones mencionadas anteriormente. El planteamiento general del proyecto consiste en diseñar una prueba indagatoria a través de situaciones problema que permita precisar en el alumno su capacidad para usar sus conocimientos matemáticos básicos en un determinado contexto sociocultural de donde se obtiene datos para convertirlos en conocimiento útil para analizar, realizar predicciones y tomar decisiones en un proyecto determinado. En conclusión el diseñar las pruebas preparatorias en el área de matemáticas para la prueba Nacional ICFES enfocadas en la evaluación de competencias comunicativas pretende ser un instrumento que mejore los resultados individuales y colectivos

de la población objeto del estudio. -Establecer correspondencia entre las situaciones problemáticas matemáticas con lo que debe esperarse que un estudiante del grado 11 y con lo que se le evalúa en su contexto matemático.

En este documento se refleja la necesidad manifiesta de los profesores de conocer el concepto de competencias y aún más, aquellas referidas al área de matemáticas, para implementarlas en los planes de estudio y de esta forma apuntar a un proceso de evaluación coherente con lo solicitado por las pruebas de estado en el último año de educación media; entonces se puede interpretar que aunque exista una reglamentación desde el MEN para implementar la evaluación por competencias, este concepto no ha logrado penetrar en las mallas curriculares que orientan los procesos de enseñanza aprendizaje en las instituciones mencionadas.

En la universidad de San Buenaventura Colombia, Flórez Alarcón y Hewitt Ramírez (2013), realizaron una Investigación para participar en la convocatoria interna de la universidad, sobre *Las Acciones de Reforzamiento de la Competencia Social: Un programa de salud escolar fundamentado en conceptos de autodeterminación humana*. En este trabajo se presenta una síntesis de los pasos recorridos en la creación de «ARCOS», un programa de salud escolar cuya meta es la preparación de los(as) jóvenes escolares que cursan los ciclos educativos finales de formación media, para incorporarse al mundo educacional y/o laboral del adulto joven al egresar del colegio. El programa se ha estructurado tomando como unidad operativa el taller, que es una secuencia de seis a ocho sesiones, en las que se incluyen actividades de intervención motivacional breve dirigidas al cumplimiento de objetivos de prevención universal, prevención selectiva, o prevención indicada. Los talleres se integran en módulos organizados para los grados octavos a décimo, que conforman los ciclos educativos cuarto y quinto. En la fase actual se busca la estructuración de los aspectos operativos y evaluativos de ARCOS, con propósitos de validación ecológica, a fin de proseguir a nuevas fases de evaluación de la eficacia y de la eficiencia del programa. Se enfatiza la fundamentación del programa en teorías motivacionales de tipo cognitivo, ubicadas dentro de la corriente de teorías de expectativa-valor, en la teoría de autodeterminación.

En esta investigación se plantea que las competencias se pueden desarrollar intencionalmente mediante un proceso escolarizado, para este caso en particular la competencia social que puede entenderse como competencia para la vida, involucra

actividades que se insertan en el diseño curricular desde el grado octavo y cuya modalidad de trabajo son talleres, sin embargo y aunque la estrategia pueda ser pertinente y el propósito sea loable, queda por definir qué tan impactante para la vida es el desarrollo de talleres por bien elaborados que estén; más allá de buscar el desarrollo de una serie de competencias para la vida se puede considerar la importancia de enseñar a pensar, a decidir y simultáneamente mostrar múltiples opciones que le permitan a los estudiantes hacer sus propias elecciones sobre bases más sensatas y auténticas.

En la universidad Nacional de Colombia, Ramírez Echeverry y Olarte Dussán (2013), realizaron una investigación para optar al título de magíster en Ingeniería de Telecomunicaciones de la Universidad Nacional de Colombia sobre *La Experiencia en la Evaluación de Competencias de Estudiantes de primer año de Ingeniería Electrónica por medio de Rúbricas*, en donde presentan una experiencia de evaluación de las competencias de expresión oral y escrita de estudiantes de primer año de la asignatura Introducción a la Ingeniería Electrónica en la Universidad Nacional de Colombia. La evaluación se realizó con rúbricas que permitieron cuantificar el desempeño de los estudiantes y hacer seguimiento del progreso que tuvieron a lo largo del curso en las competencias trabajadas. Primero se diagnosticó el nivel de desarrollo de los estudiantes en las competencias mencionadas y posteriormente se realizaron actividades para promoverlas. Las rúbricas señalaron los indicadores de desempeño en los que fue evidente una mayor evolución, así como aquellos en los que las actividades del curso no fueron suficientes para lograr los objetivos planteados. Esta información se usará como insumo para modificar las actividades del curso en semestres posteriores o futuras asignaturas que busquen promover las competencias de los estudiantes. El seguimiento en la evolución del aprendizaje de las competencias permitió conocer el nivel con el que llegan los estudiantes al curso y con el que finalizan en habilidades de expresión oral y escrita. Esta información muestra la efectividad de las actividades de la asignatura para el aprendizaje de competencias, permite plantear modificaciones de las actividades y definir características de las intervenciones futuras. La competencia de expresión escrita se promovió a través de resúmenes semanales en los que se tenían en cuenta aspectos como el formato, el reconocimiento de una idea principal y el manejo adecuado de referencias. También fue claro que los estudiantes que no tuvieron realimentación directa sobre sus escritos no lograban un progreso perceptible en su habilidad de producir textos, a pesar de la participación en talleres

de formación. En cuanto a la competencia de expresión oral, el desempeño general pasó de los niveles “principiante” y “en desarrollo” a los de “hábil” y “ejemplar”. La evolución no fue inmediata sino gradual, con lo que se demostró que esta competencia es adquirible y mejorable con base en la repetición de ejercicios y con la coevaluación de pares (estudiantes y docentes del curso).

La investigación aporta una experiencia de evaluación por competencias mediante el uso de rúbricas como practica evaluativa, desprendiéndose de las prácticas tradicionales y estandarizadas. Lo cual incita a explorar nuevas formas de evaluación que aporte al desarrollo de competencias.

En la universidad del Valle, Colombia Varón Vega y Otálora Sevilla (2012), en su investigación (Convocatoria financiada por Colciencias, Programa Jóvenes Investigadores e Innovadores Virginia Gutiérrez de Pineda de 2009. Contrato No. 0129-10). *Estrategias de Intervención con Maestros Centradas en la Construcción de Espacios Educativos Significativos para el Desarrollo de Competencias Matemáticas*, describen un proceso de intervención en el que participaron maestras de preescolar y primer grado de básica primaria de escuelas públicas de la ciudad de Cali, Colombia. Esta propuesta está orientada a ofrecer un espacio de reflexión de la práctica docente que permita generar procesos educativos que favorezcan el desarrollo de competencias matemáticas en los niños en el aula. Se brindó un conjunto de estrategias de apoyo para ayudar a las maestras en el diseño, análisis e implementación de espacios educativos significativos. Además, las participantes analizaron sus propias modalidades de intervención con el fin de identificar aquellas que garantizan el desarrollo de este tipo de competencias en los niños. Para determinar las transformaciones en los ambientes de aprendizaje se examinaron antes y después de la intervención el tipo de procesos cognitivos y competencias matemáticas que promueven las actividades propuestas en el aula, así como los tipos de intervención de las maestras y las formas de participación de los niños durante el desarrollo de las actividades escolares. Se evidenciaron transformaciones en las concepciones de las maestras en relación con los ambientes de aprendizaje, las competencias de los niños y la enseñanza de las matemáticas. La caracterización de los ambientes de aprendizaje observados en el pre-test provee un diagnóstico preliminar de los principales criterios de las situaciones que las maestras del estudio proponen para enseñar matemáticas en preescolar y 1° de primaria. Este diagnóstico evidencia el uso frecuente de

prácticas pedagógicas poco significativas para el desarrollo de competencias matemáticas de los niños y para la construcción de nuevo conocimiento igualmente la característica más destacada en estas prácticas es que las metas tienden a la verificación de contenidos o de procedimientos mecanizados, mientras se encuentra una carencia de actividades que les exija pensar, es decir, comprender metas matemáticas, analizar información, establecer relaciones y usar recursivamente su conocimiento para generar estrategias y resolver problemas (Otálora, 2010).

Esta investigación concluye que las prácticas pedagógicas habituales son poco significativas para el desarrollo de competencias matemáticas, deja además evidenciar la importancia de un ambiente de aprendizaje para el desarrollo de competencias.

En la universidad Santo Tomas Colombia, Cárdenas de Franco y Rodríguez Tibavizco (2004), realizaron una investigación para optar al título de especialistas, sobre *El Estudio sobre la Evaluación por Competencias en el Currículo de Ciencias Sociales en Noveno Grado en el Colegio Gimnasio Ingles Campestre de Bogotá*. El estudio tuvo como objetivo determinar el método de evaluación de la asignatura de Ciencias Sociales en noveno grado en el colegio gimnasio Ingles Campestre de Bogotá, que facilite a docentes y otros profesores interesados en el desarrollo de las competencias para la identificación del nuevo método utilizado en la evaluación. Históricamente la evaluación educacional se ha desarrollado, más por razones sociales que educacionales, para facilitar la selección social y económica, y no tanto, por motivos educacionales propiamente dichos. Sin embargo, recientemente el interés se ha centrado en disimular los efectos de la evaluación en el sistema escolar y su repercusión individual en los estudiantes, en aras a desarrollar una evaluación motivadora más que controladora en sus procesos de aprendizaje, también se debate si en la actualidad la evaluación muy severa puede conducir a un currículo académico restrictivo. Las críticas a la evaluación de contenidos y datos memorísticos han coincidido con otras a la evaluación del aprendizaje, y se considera un sistema competitivo que produce más perdedores que ganadores, lo cual acarrea consecuencias negativas en la motivación individual y la autoestima personal. Una evaluación que atienda a las diferencias individuales pone en evidencia el aprendizaje individual, los puntos débiles y fuertes de los estudiantes, de modo que estos y sus profesores puedan sacar conclusiones para incrementar su competencia y buenos resultados. La evaluación por competencia requiere de la asimilación previa de conceptos , la

construcción de saberes y su aplicación en situaciones determinadas , donde se den soluciones variadas y pertinentes al problema o preguntas subyacentes, en otras palabras, una competencia lleva a la practica con relevancia los saberes teóricos. Esta forma de evaluación es la más acertada para formar ciudadanos idóneos para el mundo de la vida real, fomenta actitudes críticas, la toma de decisiones responsables y autónomas. Como conclusión plantean que para la aplicación de la evaluación por competencias los docentes cuentan con los recursos necesarios para su utilización y no tienen la necesidad de crear competencias, pues los contenidos temáticos traen explicitas las competencias a lograr en cada unidad. No existe un conocimiento pleno de lo que es una competencia en educación, por ende se maneja un concepto trivial de competencia. El proceso de evaluación por competencias debe definir el trabajo docente como una dimensión de la calidad educativa (desempeño docente), lo cual debe, a su vez, ser operacionalizado en un conjunto de indicadores. Los resultados de la evaluación del trabajo docente constituyen un insumo fundamental para definir estrategias y programas encaminados a la actualización y superación docente.

Esta investigación evidencia la intencionalidad de la evaluación por competencias a partir de contenidos preestablecidos por editoriales, que a su vez están supeditados por el MEN, sin atender al contexto real de los jóvenes de la institución; entonces ¿un saber descontextualizado podría llevar a desarrollar competencias y aportar al proceso de formación de los jóvenes de estas instituciones?

En la universidad Santo Tomas Colombia, Ochoa, Cruz Velásquez y Duarte (2000), realizaron una investigación sobre *Como Evaluar Competencias Lectoras y Escritoras en el Grado Segundo de Educación Básica Primaria en el Colegio Estrella Matutina de Bogotá*, como requisito para optar al título de especialistas. Las autoras, han detectado bajos niveles en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura denotados por el poco gusto e interés de las niñas hacia estos procesos, dando como resultado dificultades en el acceso al conocimiento de las áreas del plan de estudio. Con base lo anterior, se observa la necesidad de diseñar y aplicar un proyecto de aula “el mundo maravilloso de la lectura y la escritura recreativa” como estrategia motivante para que las niñas se acerquen e interesen en el mundo de la literatura y así progresivamente mejoren su habilidad lectora y escritora. Realizando una análisis de la realidad institucional se observa que el trabajo sobre las habilidades comunicativas tiene una orientación muy instrumental perdiendo de vista las dimensiones socioculturales y éticas, por

esta razón, la propuesta apunta a desarrollar la habilidad lectora y escritora de las niñas a través de proceso de significación que den cuenta de las competencias textuales: cohesión, coherencia y jerarquías semánticas, de esta forma, se evalúa la comprensión y producción del texto tomando un rumbo de investigación interesante al dirigirse a la exploración de aspectos diferentes al uso correcto del idioma y al conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua como sistema social enmarcado en procesos de significación. Dentro del proyecto de aula se proponen 10 etapas donde las niñas, sus padres y las docentes realizan actividades específicas y progresivas durante el año, encaminadas a mejorar la competencia comunicativa. Concluyendo que los procesos de lectura y escritura lejanos a la realidad cotidiana, solo permiten una interpretación; por tal razón, se presenta una desarticulación de propósitos en el proceso de enseñanza aprendizaje, carentes de un sentido social. La evaluación por competencias permite contextualizar el currículo, y evaluar de forma reflexiva y continua los aprendizajes de las niñas de la institución.

Teniendo en cuenta los bajos resultados observados en la evaluación de las niñas de este colegio, los profesores identificaron deficiencias en la apropiación de competencias lectoras y escritoras. Este análisis lleva a detectar dificultades referentes al manejo y desarrollo de competencias en el plan de estudios de la institución, por lo cual implementan estrategias de lectura significativa, enfocando el proceso académico hacia el desarrollo de competencias para así ser concordantes con el proceso de evaluación, esta situación evidencia la incoherencia de la evaluación respecto al plan de estudios. Las competencias son habilidades del ser humano que se van desarrollando procesualmente y por ende su apropiación depende de cada individuo y del contexto en el cual se desenvuelve, en este caso los profesores detectaron la dificultad y le apostaron a suplir esta necesidad en ambientes significativos.

En la universidad Javeriana, Colombia., Muñoz Quiroz (2010), realizó un trabajo de grado para en el cual expone que dada la importancia del docente, su papel protagónico en la educación optar al título de magister en educación titulado *La Reflexión sobre las Competencias Docentes en el Espacio de la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Diseño Tecnológico*, y la responsabilidad que este tiene en la formación de los estudiantes, es tarea propia de su labor, atribuirle significado a la realidad y asimismo a su práctica docente, dándole sentido a la reflexión para desarrollar un nivel de análisis de sus prácticas que

conlleve a la transformación de su quehacer educativo a través del desarrollo de competencias, no simplificando el concepto a una simple acción técnica sino por el contrario entendiendo y descifrando su verdadero sentido . De ahí parte el interés del estudio de revisar el concepto de competencia como un marco de potencialidades que a partir de la reflexión pueden desarrollarlas. Presentando la reflexión y las competencias como categorías conceptuales del proyecto, las cuales posibilitaran identificar si en la práctica pedagógica de la licenciatura en diseño técnico estas categorías son primordiales en el proceso de su formación inicial y si hacen parte de “su habitus profesional”. El estudio está dirigido hacia el mejoramiento de la formación de docentes por medio de la caracterización de los procesos de reflexión sobre las competencias docentes y disciplinares de un grupo de estudiantes del programa analizado. Convirtiéndose las competencias como una categoría de significación dado el objeto de estudio analizado. Para esto, la investigación presenta (teniendo en cuenta el carácter polisémico del término) concepciones desde algunas áreas disciplinares como la lingüística, la psicología conductual, la psicología cognitiva, la sociología y la formación para el trabajo; sin obviar que el concepto de competencias ha sido influenciado por los factores sociales y económicos.

A través del enfoque cualitativo y el método estudio de caso se pudo evidenciar que frente al enfoque de la práctica pedagógica, existe una tendencia hacia la racionalidad técnica, presentando limitaciones en profesiones como la docencia. Evidencia de estos son los bajos procesos que posibilitan la reflexión sobre la praxis. Siendo necesario concebir dicha práctica desde una racionalidad práctica que apunte a formar personas capaces de asumir cambios, a comprender la escuela como un espacio en donde ocurren múltiples interrelaciones que exigen de un profesional con capacidad de deliberación, reflexión y juicio crítico, pero estas capacidades deben ser claras y explícitas durante el periodo de formación y aunque el objetivo de la investigación no era hacer una descripción de las competencias al hacer revisión de diferentes posturas y clasificaciones, se pudo plantear que el reconocimiento de estas sirven como punto de referencia para verlas como recursos y no como fines que pueden desarrollarse en la formación inicial de los docentes que les permita la entrada de una dimensión reflexiva que desarrolle en conjunto la implicación crítica y ética de juicio de los profesionales.

El aporte de la anterior investigación al trabajo propuesto, radica en la presentación de concepciones sobre competencias desde diversos autores, las clasificaciones que de

competencias se han establecido por parte del MEN en conjunto con el sector social y económico y su importancia para la formación de toda persona en el campo académico y profesional.

En la universidad de la Salle, Colombia (2008), Pareja Rincón y Martínez Monroy, realizaron una investigación titulada *Concepciones sobre Competencias Matemáticas en Docentes de Educación Básica, Media y Universitaria*, para optar al título de Magister, en ella presentan una caracterización y descripción de las concepciones sobre competencias matemáticas en el ideario de docentes del nivel básico, medio y universitario de dos instituciones educativas en Bogotá, a partir tres categorías principales: contenidos curriculares, enfoques didácticos y modelos de evaluación del aprendizaje. Se concluye con respecto a las concepciones sobre competencias académica y operacional de la matemática, que hay un desfase entre lo encontrado en Educación Básica y Media con relación a lo encontrado en la Educación Superior, mientras en los primeros se privilegia la concepción de competencia académica, en los segundos se privilegia la concepción de competencia operacional de la matemática tal como lo afirma Barnett cuando asevera que una concepción de competencia operatoria u operacional ha venido desplazando a la concepción de competencia académica. Con respecto a los modelos de evaluación del aprendizaje en matemáticas, referenciados en el marco teórico, se encuentra una total coherencia en ambos grupos, siendo el modelo de evaluación formativa el de mayor incidencia, lo que permite concluir que para los docentes, indistintamente, este modelo les facilita la evaluación de los procesos matemáticos sin importar los contextos, ni las concepciones de competencia matemática que se privilegien.

Proporciona distintos aportes en el campo educativo, en lo correspondiente a la sistematización el documento hace uso de la descripción como recuperación de memoria y experiencias para luego llevarlas al escenario de la reflexión; a pesar de ser una investigación disciplinar contribuye en especial a las categorías de formación, evaluación y evaluación por competencias.

En la universidad Nacional Colombia, Ballesteros (2011), llevó a cabo una investigación para optar al título de Magister en Educación sobre *La Lúdica como Estrategia Didáctica para el Desarrollo de Competencias Científicas, Propone una estrategia metodológica basada en la lúdica que fomente competencias científicas a través de la comprensión de la naturaleza de la materia por parte de estudiantes del grado 601 del Colegio Las Américas*

I.E.D. de Bogotá. La propuesta tiene como premisa que el aprendizaje no sólo es un proceso cognitivo, también es un proceso afectivo que se puede apoyar en la lúdica como generadora de “motivación intelectual”. Como conclusión planea que la introducción de la lúdica en las actividades del aula contribuyó en la comprensión de la naturaleza de la materia, pues generó curiosidad e interés por su conocimiento, creándose las condiciones para la asimilación significativa de las ideas principales de la teoría corpuscular, en especial de discontinuidad y vacío, fortaleciéndose así competencias científicas.

El documento aporta registros y herramientas presentes en la sistematización de prácticas educativas, en especial, la lúdica como estrategia metodológica que aporta al método de aprendizaje en los estudiantes. Su campo de acción es propio de las ciencias naturales.

En la universidad de la Salle, Colombia (2008), Quintero Mejía y Molano Camargo, desarrollaron una investigación sobre *Informe Final de Investigación, Competencia y Educación. Usos, alcances y limitaciones*. Trabajo desarrollado por un grupo de investigadores de la universidad. En este se describen las creencias y concepciones que actores curriculares (estudiantes, profesores y directivos) tienen sobre la formación en competencias. La cual concibe la competencia como la formación de individuos capaces de desempeñarse en diferentes situaciones y contextos. Se concluye que “Las prácticas evaluativas están en constante desarrollo y que su evolución corresponde a un contexto y una permanente participación de los educandos, donde estos vean la importancia de su papel y lo determinante de su aporte en el desarrollo del proceso evaluativo, pues la evaluación (asumida como un proceso democrático, en tanto, los que participan evalúan para valorar y tomar decisiones) es la conciliación entre educando, docente y contenido científico. Finalmente, es interesante pensar que la evaluación es un proceso democrático, en tanto, los que participan evalúan para valorar y tomar decisiones.

Esta investigación tiene un referente teórico muy amplio que permite cotejar información desde diversos autores, concluye en tres tensiones, la primera referida al término competencias, la segunda a la praxis evaluativa y la tercera a la equidad social; además cuestiona las razones que establecen un vínculo entre competencia y evaluación, sitúa que los contextos educativos reales están lejos de aplicar las competencias como deberían hacerlo. Éstas se convierten en una categoría de evaluación que califica al estudiante en términos de

aprensión y no de aprehensión. Luego de analizar muchas teorías y analizarlas se concluye que “a nivel institucional habría necesidad de cambiar los objetivos académicos referidos a contenidos, por proyectos referidos a procesos y desempeños teniendo en cuenta la creatividad”

En la universidad de la Salle, Colombia (2011), Puerto Garavito, Ramírez Aponte, Rojas Acevedo y Soto Riaño, realizaron una investigación para optar el título de maestría, sobre *Los Conceptos de Competencias en el libro Tuning: Un análisis crítico del discurso a las definiciones, los criterios para su selección y los argumentos utilizados para justificar su uso*. Se realiza Para realizar el Análisis Crítico del Discurso de la formación por competencias desde los fundamentos teóricos de la Pedagogía Crítica se hace necesario profundizar tanto en la conceptualización de la Pedagogía Crítica, como en el Análisis Crítico del Discurso para contrastar estos temas.

Las competencias en educación es un tema provocador puesto que, resulta casi imposible no asumir una posición a favor o en contra, la razón de lo anterior se fundamenta en que nos encontramos entre dos corrientes, defensores y detractores de las competencias. Por un lado las políticas educativas introducen la evaluación por competencias en el marco legal, sin realizar un estudio minucioso del concepto competencia y su uso en el ámbito pedagógico, por otro lado el desconocimiento conlleva a realizar pruebas estandarizadas de selección múltiple como evidencia de evaluar por competencias, en las prácticas docentes, genera una brecha extensa entre la función de la evaluación y el aprendizaje.

El estudio del concepto de competencia ha seguido esta trayectoria desde que comenzó siendo un concepto particular de la lingüística hasta constituirse en verdad universal. En primer término, sufre el desarraigo cuando se traslada de la lingüística al campo empresarial y de ahí, convertido en competencia laboral pasa a la actividad académica. No en vano grandes académicos como María Cristina Torrado, Álvarez Méndez y Barnett entre otros, teorizan las competencias y permiten develar una fisura entre la competencia y las prácticas evaluativas y pedagógicas vistas las competencias desde el desempeño laboral y con énfasis en lo académico.

La información contenida en estos documentos que han sido materia de estudio e investigación permiten constatar la presencia de categorías comunes como es la evaluación

por competencias con el presente trabajo de investigación, llevando a plantear que estos temas son de gran importancia en el sector educativo pero que han sido abordados desde diferentes contextos, lo cual ha generado que se direccionen categorías como, las competencias según la conveniencia del contexto.

Los antecedentes ratifican la necesidad de ahondar en la investigación sobre las competencias en el ámbito educativo, ya que pese a estar inmersas en las políticas educativas los niveles de desempeño académico son los mismos o inferiores, permitiendo cuestionar si el problema está en las competencias, en la enseñanza, el aprendizaje o en la formación y qué papel debe desempeñar la evaluación, se divisa una acomodación de los planes de estudio, de los lineamientos curriculares y de los logros para desarrollar evaluación por competencias, continuando con el equívoco de que una competencia es evaluable y garantiza un aprendizaje significativo.

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo General:

Sistematizar las prácticas evaluativas por competencias que desarrollan los profesores de cuatro colegios distritales de Bogotá en el ciclo dos (grados tercero y cuarto de básica primaria), para establecer, a partir de las concepciones de los maestros, cuáles son sus efectos en el proceso de formación.

4.2 Objetivos Específicos:

- Describir las prácticas evaluativas por competencias que desarrollan los profesores del ciclo dos y sus efectos en el proceso de formación de cuatro colegios distritales de Bogotá.
- Analizar las convergencias y divergencias de las prácticas evaluativas por competencias que se realizan con los estudiantes del ciclo dos de cuatro colegios distritales.
- Valorar la comprensión de este fenómeno dentro del aula y sus efectos en la formación de los estudiantes.

5 JUSTIFICACIÓN

En los últimos años la política educativa tendiente a mejorar la calidad de la educación, se ha visto inmersa en diversidad de cambios frente a concepciones relacionadas especialmente con formación, contenidos curriculares, prácticas pedagógicas, competencias y evaluación. Donde la calidad apunta a cualificar el sistema escolar y a preparar a los estudiantes para las complejas exigencias de la sociedad contemporánea. En este afán por buscar la tan anhelada calidad se ha dejado de lado el principal fin de la educación, formar al ser humano, a través del proceso de enseñanza – aprendizaje, en el cual el sujeto adquiere no solo conocimientos sino también valores que le permiten realizarse y hacer parte de la sociedad, este proceso debe girar en torno al estudiante, por quien y para quien la educación debe estar a su servicio, al contrario se han recurrido a prácticas que buscan homogenizar el proceso educativo a través del planteamiento de estándares que develan una insuficiencia en tanto que, desconocen en este sus individualidades, su arraigo cultural entre otros aspectos.

Así pues, hoy más que nunca la educación y la formación humanas no pueden ser pensadas al margen de la cultura y de los contextos en los cuales están inmersas, lo que justifica, en nuestro caso específico la existencia de espacios académicos de discusión en torno a la antropología pedagógica...sino también como una problemática que se abre especial interés dentro de los núcleos de la “educabilidad” y de las “realidades y tensiones sociales educativas. (Runge, 2011, p.17)

Por otra parte la evaluación se ha visto reducida a pruebas estandarizadas que en muchos casos sólo atienden a una parte del aspecto cognitivo, el término evaluación se ha convertido en un concepto y una práctica controvertida por su carácter polisémico y por la variedad de técnicas que se usan en su nombre. Álvarez Méndez (2005) afirma: “Todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos” (p.11). Esto ha distorsionado el sentido real de la evaluación y ha desvirtuado su utilización en las aulas de clase puesto que, “En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (p.12).

Para lograr una educación de calidad, la evaluación, debe asumir un carácter formativo que trascienda los límites de la simple medición y calificación, que deje su intensión selectiva, excluyente y se convierta en un ejercicio continuo que posibilite acceder al conocimiento al dar cuenta de los avances y alcances de los estudiantes, pero que al mismo tiempo brinde la oportunidad de intervenir oportunamente ante cualquier situación que represente una dificultad o fracaso escolar.

Igualmente el término competencias se ha manejado con mucha ligereza y ha propiciado inadecuadas aplicaciones en el contexto escolar por tanto que, se ha limitado a la simpleza de “un saber hacer en contexto” y ese saber hacer en contexto se ha reducido a la sencilla idea de acciones repetitivas y discursivas de contenidos carentes de significado. Al respecto Torrado (1999) plantea: “La competencia es un conocimiento y un uso del mismo determinado por el contexto y por la flexibilidad que el sujeto tenga para adaptar sus sistemas de conocimientos a nuevas y diversas situaciones y objetivos” y “Ser competente más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones” (p.24).

Atendiendo a lo anterior, la formación, la evaluación y las competencias, se convierten en categorías conceptuales de esta investigación, las cuales harán posible identificar las prácticas evaluativas por competencias que se dan al interior del ciclo dos de los cuatro colegios de Bogotá y como estas inciden en la formación de los estudiantes.

Al abordar este trabajo de investigación se pretende poner de manifiesto, hasta donde los propósitos de las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional han permeado las prácticas evaluativas y las han logrado aterrizar a una supuesta evaluación por competencias que se mide a través de estándares, sin embargo si se atiende a que el desarrollo de competencias es un proceso personalizado ¿cómo se puede hablar de estándares por bien redactados que estén? Queda además por definir si los estándares planteados, resuelven el problema de la equidad y la calidad, lo cual se ha demostrado con los resultados obtenidos en las pruebas PISA. Dejando en evidencia aspectos causales que subyacen a dichas prácticas y si efectivamente se está preparando a los jóvenes para desenvolverse con éxito en una sociedad cambiante y globalizada.

Se precisa a través de la investigación observar desde la mirada del docente en el aula los condicionamientos que obstaculizan las prácticas evaluativas por competencias en cuanto a la cantidad de estudiantes por cursos, recursos y tiempos. A su vez, repensar las prácticas evaluativas para resquebrajar paradigmas, abriendo espacios de contrastación, discernimiento concertación y retroalimentación en donde se aporten elementos que cambien prácticas erráticas, empoderando a los estudiantes; haciéndolos responsables de su rol y su aprendizaje, en donde todos puedan hablar un mismo lenguaje en pro de la calidad educativa y primordialmente de una formación de calidad, y posesionar a los Colegios Distritales como instituciones garantes de desarrollo de competencias en sus educandos.

Específicamente, en el contexto educativo de la muestra, se podrá denotar la realidad evaluativa dentro del aula, el rol que asume cada docente frente a dicha realidad, sustentado en el significado que le imprime a su práctica docente en cuanto al por qué y para qué educar, siendo la reflexión una herramienta eficaz que le va a permitir desarrollar un nivel de análisis que estará en función de repensar, resignificar y transformar su saber pedagógico.

La Maestría en Ciencias de la Educación, aporta los elementos teórico-prácticos adecuados para desarrollar esta investigación y poner en contexto la realidad de cuatro instituciones Distritales de Bogotá para develar cuales son las prácticas evaluativas por competencias al contrastar la teoría con la práctica y comprender mejor las experiencias del quehacer evaluativo dentro del aula. Se busca evidenciar como se da el proceso evaluativo dentro de la clase desde las competencias y establecer en qué medida las competencias pueden transformar el proceso evaluativo y contribuir a una formación para la vida.

6 MARCO TEÓRICO

El siguiente apartado estudiará los términos asociados a la evaluación por competencias y sus efectos en la formación de los estudiantes, que marcarán el rumbo de la investigación. Es pertinente insistir que la evaluación por competencias tomado como un tema de moda en la actualidad educativa, debe ser un proceso de permanente reflexión por parte de las políticas educativas, los profesores y enmarcado en todo momento en función de la formación

del estudiante. Sin embargo, las prácticas evaluativas por competencias que desarrollan los profesores según sus concepciones y creencias, pueden llegar a afectar los intereses, las expectativas, los gustos y posiblemente la vida de los educandos.

Las categorías objeto de estudio de esta investigación, desde el campo pedagógico son formación y evaluación por competencias. Se revisan los conceptos desde una mirada evolutiva, se recogen algunas definiciones de destacados autores y se contrastan con los términos legales de entidades que avalan la evaluación por competencias. A continuación se presenta el desarrollo de la categoría formación (propia del ámbito pedagógico) en cuanto a su fin primordial en el espacio educativo y la categoría evaluación por competencias, su impacto a nivel nacional e internacional para finalmente reflejar como estas categorías confluyen en las prácticas evaluativas por competencias que se dan al interior de las aulas y así poner de relieve el efecto que esto ha tenido en los estudiantes.

6.1 FORMACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Podría afirmarse, que el ámbito educativo, se mueve en una atmósfera quimérica en donde el Estado y sus políticas educativas enmarcadas dentro de la equidad, la inclusión y un ambiente democrático provee a los niños y jóvenes de un conglomerado de conocimientos que más adelante podrán desplegar en diversos campos de acción y dado esto, el éxito de cada uno de ellos está más que garantizado. Qué escenario más irreal puede ser este, pues al volcarnos en el quehacer diario de las instituciones educativas, la situación es otra; bajo esa aparente enseñanza, disfrazada de una supuesta formación de los estudiantes, solo se están siguiendo directrices, cargadas de concepciones tecnicistas cuyo fin, es el moldeamiento y fabricación de futuros profesionales que pongan su mano de obra cualificada al servicio del Estado. Al respecto Meirieu (1998) precisa: “se debe introducir y ayudar al estudiante para que llegue al pensamiento no moldearlo o fabricarlo” (p.46).

En el discurrir de la vida institucional se da prelación a la masificación de los estudiantes (cursos numerosos y espacios reducidos), a quienes se les debe brindar una “educación de calidad” que presupone por parte del profesor hacer uso de todo su arsenal pedagógico y sortear todo tipo de eventualidades que se vayan presentando, para dar cuenta del proceso de aprendizaje de cada uno de ellos; aprendizaje supeditado a una estandarización y

homogenización que dista, del desarrollo del ser en su sentido más amplio (estilos y ritmos de aprendizaje, valores, intereses, subjetividades, historicidad, autorrealización), que al final del año escolar deriva en la obtención de un producto (el estudiante), bueno o malo según hayan sido sus resultados. No cabe duda, las instituciones educativas cada día se asemejan más a una fábrica y la enseñanza-aprendizaje que se imparte a un proceso de moldeamiento, y los docentes estamos cumpliendo labores de construcción y fabricación (dictaminadas por el Estado y sus políticas de calidad), sobreponiendo al estudiante como objeto en construcción más que como sujeto que se construye en el día a día (Meirieu, 1998, p. 48). No es formación para la vida, ni educación para la perfección de la naturaleza humana como planteaba Kant; la nueva formación va detrás de las características siempre cambiantes del sector productivo, se requiere un hombre – empleado, maleable a los cambios en los modos y formas de producción como lo describe de manera precisa Del Rey (2012) en el siguiente texto:

En realidad, nos encontramos frente a la fabricación de un hombre que sabe hacerse flexible para adaptarse mejor a las necesidades de un sistema-mundo en el que la macroeconomía se ha vuelto central. Un hombre que sabe convertirse en una especie de pequeña computadora, capaz de cargar datos en su disco rígido y luego borrarlos; en pocas palabras, un hombre modular, para quien convertirse en sí mismo implica el olvido de sí mismo. Tal es la violencia subyacente al éxito planetario de las competencias, una violencia ejercida sobre las pulsiones, las pasiones, lo irracional que hay en nosotros, por supuesto, pero no sólo eso. Es también una violencia ejercida contra lo que somos, el ser humano *tal como es*, el cuerpo humano (que incluye el cerebro) y su fragilidad. Se espera que la racionalidad calculadora de ese hombre sobreviva a la negación de toda naturaleza, de todo carácter, de todos los tropismos o las afinidades electivas: ¿es realmente creíble? (p. 42)

Es otro tipo de formación disfrazada de progresismo, de éxito económico y social que va detrás de un tener y un saber y olvida el ser, de nuevo se genera incredulidad como la que experimenta Del Rey, ¿será eso posible?

Si alguien preguntara si en las instituciones donde se labora realmente se está formando a los estudiantes, si se les está brindando la oportunidad de construirse en el diario vivir, la respuesta sería no; definitivamente la instrucción como destino ineluctable de la educación es quien aporta los elementos imperantes para preparar y direccionar a los jóvenes a la vida laboral, excluyendo la formación como principio fundamental para la humanización de toda persona. Indudablemente se puede apreciar que la formación en la educación está siendo

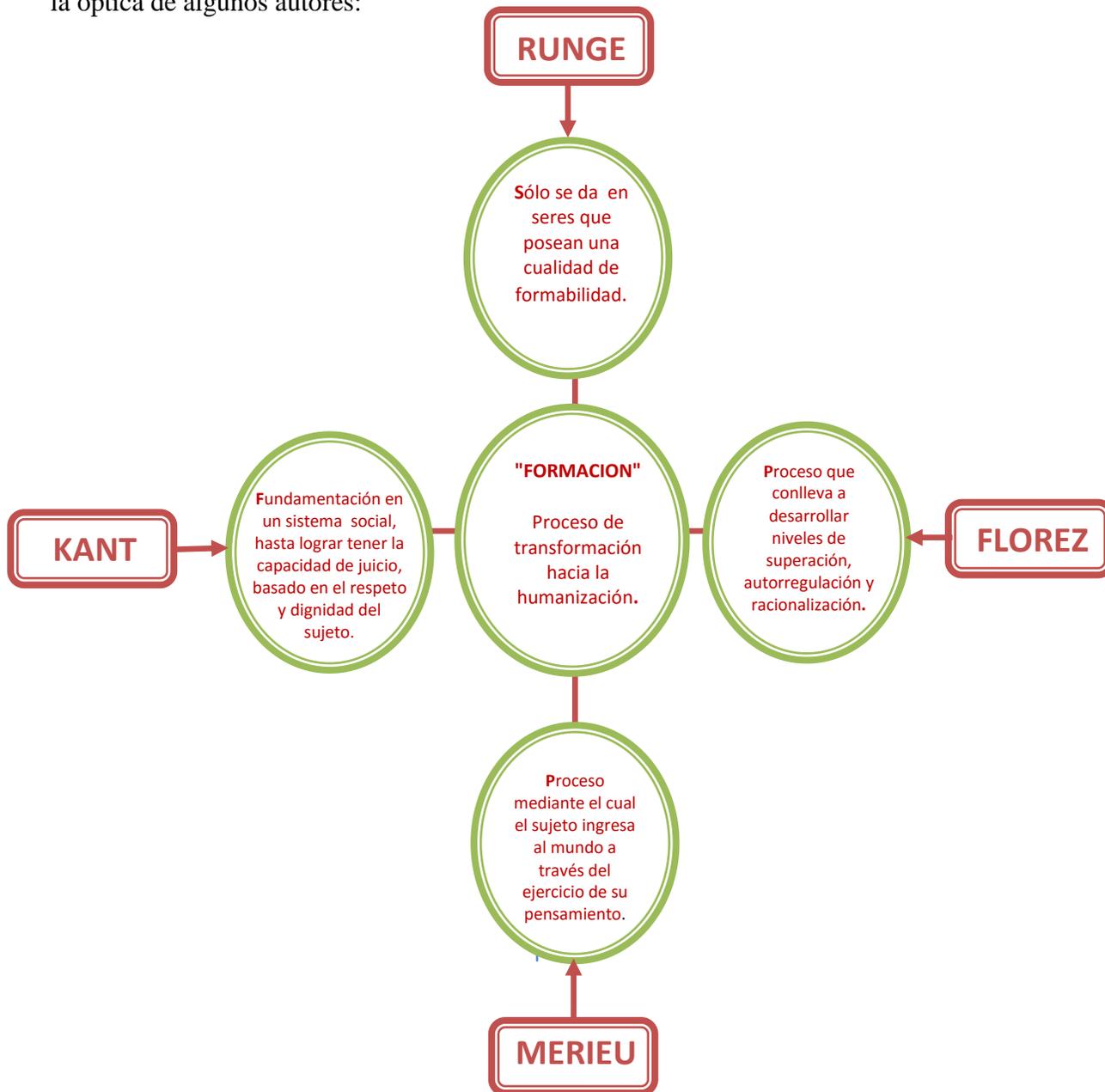
tergiversada por los intereses de orden político y socioeconómico que circulan actualmente en la sociedad. ¿Formamos o fabricamos?, esta respuesta puede ser brevemente esclarecida por Flórez Ochoa (2007) quien enfatiza: “La formación no es un proceso estandarizado, es un proceso constructivo, interior, progresivo y diferenciado” (p.170).

El proceso constructivo hace referencia a la implicación activa del sujeto, a su constante y permanente participación en su aprendizaje, el proceso interior que viene de cada individuo reafirma el deseo y necesidad de ser educado, el proceso progresivo hace alusión al tiempo, como mediador de los avances que se van obteniendo y por último el proceso diferenciado asevera que cada ser es único y como tal es poseedor de unas características particulares inalienables que merecen ser reconocidas y tenidas a bien, para respetar los estilos y ritmos de aprendizaje. En los colegios de la muestra considerados para esta investigación se encontró escasa participación de los docentes en los planes de estudio que se desarrollan en clase, estos planes son diseñados a partir de Estándares Curriculares que emanan de la Política de Estado, que busca intencionadamente la formación de la nueva mano de obra y desconoce las características de la formación descritas anteriormente.

Desde la antropología pedagógica se estudia al hombre como un ser formable, capacitado y en constante necesidad de ser educado. Al hablar de formación es inevitable no pensar en educación; y es que van direccionadas hacia un ideal semejante, la transformación interna del sujeto a través de acciones pedagógicas externas que suple la escuela (Runge, 2011, p.13). La formación reside en el despliegue de saberes en la vida y para la vida, y no solamente en conceptos que se adquieren como simple transmisión en el ámbito académico; es claro que el cúmulo de información no garantiza en absoluto la formación de la persona.

La formación debe avalar un aprendizaje que facilite la autorrealización del sujeto y por ende, su humanización; la interacción que en ella se da (formación), debe ir más allá de lo convencional del aula para lograr una mejor inclusión en un ambiente cambiante y dinámico como el actual, que brinde herramientas no solo cognitivas sino además axiológicas para desenvolverse tanto en escenarios laborales como personales de un modo ético acorde a las exigencias de la sociedad actual, teniendo en cuenta que “la educación es, por encima de todo, formación de la conciencia, es decir, formación para el cumplimiento del deber por el deber” (Kant, 1975). Entendido el término deber como la voluntad de cada persona para hacer, decidir o actuar por convicción y no porque la norma o las leyes así lo

exigen. La siguiente gráfica recopila aspectos fundamentales de la categoría formación desde la óptica de algunos autores:



Grafica 1. Elaboración del equipo investigador con base en los textos: *Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana de Andrés Klaus Runge Peña 2011, Juan Felipe Garcés Gómez; Tratado de Pedagogía Immanuel Kant 1985; La formación como principio y fin de la acción pedagógica. Rafael Flórez Ochoa y Mireya Vivas García 2007; Frankenstein Educador Philippe Meirieu 1998.*

Por tanto, se precisa reconocer que la formación está ligada con el desarrollo de cualidades y valores que impactan en la evolución personal y social del sujeto. La formación parte de la idea de desarrollar equilibrada y armónicamente diversas dimensiones, entre las más imperantes “**la universalidad, la autonomía, la diversidad integrada y la inteligencia**” (Flórez Ochoa, 2007, p.167), que permitan formar en lo intelectual, lo humano y lo social. Es decir, se debe orientar al estudiante a desarrollar procesos informativos y formativos. El siguiente esquema presenta en forma más detallada las dimensiones expuestas por Flórez Ochoa, en el cual se puede apreciar como la interacción de estas, engloban una formación holística que todo estudiante debería poseer y tener acceso en las instituciones educativas.



Grafica 2. Elaboración del equipo investigador con base en el artículo La Formación como principio y fin de la acción pedagógica. Revista Educación y Pedagogía, vol. XIX, núm. 47, Enero-Abril de 2007.

Teniendo en cuenta lo anterior sucumbe la inevitable pregunta ¿Cuánto de lo que se hace en el aula contribuye verdaderamente en forma significativa a la formación?

Al intentar responder esta pregunta, en el contexto educativo actual, es innegable la relación existente entre los elementos significativos del proceso enseñanza - aprendizaje: el estudiante, el maestro, los saberes, la metodología, y por supuesto la evaluación por competencias expresada como el resultado verificable de este proceso; es el maestro quien orienta esta acción dentro del aula y el responsable de facilitar las herramientas para que el estudiante examine su aprendizaje y potencie su formación; desde esta perspectiva, el maestro debe tener en cuenta diferentes aspectos para el ejercicio de su función evaluadora como son: El contexto en el cual se desarrolla la evaluación debe ser el origen del mejoramiento de la misma evaluación, ajustar la evaluación de los objetivos formativos para que favorezcan el aprendizaje, atender a las dificultades presentes en la evaluación para mejorar el desempeño del docente, evaluar el sentido de la evaluación en relación a sus metas, promover el diálogo entre pares para el intercambio de saberes para mejorar la evaluación y el seguimiento al proceso evaluativo en busca de su mejoramiento continuo. (Villardón, 2006 p.74), y aplicarlos en el desarrollo de sus clases, sin embargo el objetivo de la evaluación por competencias es la apropiación de saberes y su aplicabilidad en diferentes situaciones, ante lo cual Barnett (2001) refiere “Una genuina educación no puede basarse en habilidades” (competencias) (p. 89). Dejando a un lado lo que significa formar dentro del arraigo cultural en el cual el ser humano se desenvuelve cotidianamente y del cual se aprende por medio de la tradición o imitación de sus semejantes “entendida la educación como acceso a la cultura y a la ciencia (bienes comunes históricamente contruidos), el reto que cada profesor tiene es no dejar a nadie afuera... no excluir a nadie de la participación del saber” (Álvarez Méndez, 2005 p. 13). Bajo esta mirada la evaluación por competencias resulta ser sumativa, en donde los estudiantes por medio de diferentes estrategias didácticas como: talleres, ejercicios, quiz, pruebas de lápiz y papel, acumulan saberes y practicas orientados a resolver situaciones con éxito, y esos serán los profesionales victoriosos en la sociedad de consumo del futuro, no obstante también aparecen aquellos que no alcanzan a desarrollar las competencias en el mismo tiempo y de la misma manera, entonces surge la inquietud ¿para qué este grupo de personas asisten a la escuela si su futuro ya está marcado por un bajo rendimiento en sus competencias y dado a conocer a los demás por una baja nota? ¿Qué sucede con lo humano de la persona cuando la excluyen y lleva sobre si la marca del fracaso? En palabras de Del Rey (2.012) “Entonces se pierde el sentido de lo humano todo va hacia un proceso utilitarista individual del humano

como asalariado y se pierde el compromiso social” (p.80). Pese a esto la evaluación por competencias imprime huellas en las personas muy difíciles de borrar en sí mismo y en la imagen que proyecta a sus semejantes, sin ir más lejos, un ejemplo en el campo de la educación Colombiana es el Examen de competencias para ascender en el escalafón Nacional docente, allí aparecen los dos grupos (victoriosos y fracasados) cada uno con la connotación social que le corresponde y por ende una compensación económica.

Ante esta realidad y a la aparición de dos polos como resultado de la evaluación por competencias en el proceso educativo del ser humano, se hace necesario comentar términos como formabilidad y educabilidad, a los cuales Runge (2011) se refiere:

Así pues, por “formabilidad” podemos entender la cualidad adjudicada al ser humano de aprender y, sobre todo, de formarse. En un sentido más amplio, alude a la condición humana según la cual el ser humano no nace determinado sino que determina y se determina a lo largo de su vida. Resalta, entonces, la apertura del ser humano como ser que antes que ser, deviene, se transforma, se forma. La formabilidad no se tiene, sino que es condición para que haya formación y, por tanto, para que se pueda dar aquella a través de la educación. Dicho de otra manera, si el ser humano no fuera formable la educación no lograría ningún tipo de efecto y carecería de sentido. (p.17)

Llegado a este punto en donde la formación es factor esencial en la educación y por ella el hombre se determina hacia su felicidad, ¿es justificable que la formación expresada en el enfoque de las competencias se oriente a la adquisición de competencias laborales? en donde priman intereses de índole económico y consumista que en el futuro favorezcan las arcas de la globalización, así lo aduce Del Rey cuando afirma “ El abordaje por competencias ha transformado a la sociedad en el laboratorio globalizado de fabricación de recursos humanos. Por conversión de las experiencias de vida en “competencias certificables”

Es importante enfatizar que la formación del ser humano es un proceso interior, que viene desde el mismo ser y que puede verse afectado por acciones del exterior; la evaluación en el buen sentido debe direccionarse hacia esa construcción interna y subjetiva, como lo manifiesta Álvarez Méndez (2.005) “Necesitamos convertirla en un medio por el cual los sujetos que aprenden expresen su saber que no es sobre lo inmediato, sino saber acumulado integrado habitualmente en los modos de razonar y de actuar en un estado de (formación) que es dinámico, inestable, abierto, inseguro, inmaduro, provisional, lleno de dudas y

contradicciones, de sobresaltos y curiosidad” (pág. 76). Es en este instante donde el maestro puede intervenir y apoyar al estudiante, en el momento justo que él lo requiera, asumiendo el tiempo de escolarización como tiempo continuo de formación.

6.2 EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

A continuación se desarrollan cuatro apartados para contextualizar la investigación: En el primero se aborda el término evaluación desde la mirada de varios autores y la realidad de las instituciones educativas en donde se labora, en el segundo apartado se presenta, teniendo en cuenta el carácter polisémico del término competencias, un despliegue de concepciones a nivel nacional e internacional y su respectiva clasificación, asumiendo una posición frente a este, dada su relevancia para el trabajo objeto de investigación.

El tercer apartado precisa un análisis de los instrumentos para evaluar y el sentido que estos tienen en la formación de los estudiantes. Para finalizar, el cuarto apartado aborda las tensiones de la evaluación por competencias que servirán de insumo al igual que los demás apartados para el diseño metodológico propuesto.

6.2.1 La Evaluación Pedagógica

La evaluación pedagógica es primordialmente una acción que se realiza entre sujetos, no siendo posible que exista evaluación sin un sujeto a quien evaluar, por lo tanto es un proceso de verificación que implica un grado de investigación por parte del docente para evidenciar el nivel de desarrollo y progreso en la formación del evaluado, en tanto que aporta información para consolidar sus aprendizajes.

Teniendo en cuenta que quien aprende tiene mucho que aportar sobre lo que aprende y la forma como lo aprende, se debe transformar el rol del estudiante, pasando de ser un simple receptor de un saber transmitido a un agente activo consciente de su formación, donde tendrá la oportunidad de expresar sus ideas, argumentar sus razones, contrastar saberes y manifestar dudas e inquietudes. En este sentido el evaluador y el evaluado cobran igual importancia dentro del proceso evaluativo así como lo que se enseña y lo que se evalúa. “Desde esta

perspectiva evaluar es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es aprender...Quien evalúa con intención formativa quiere conocer la calidad de los procesos y de los resultados” (Álvarez Méndez, 2005, p.59). Debe ir de la mano del conocimiento pues, lejos de este, pasa a ser una herramienta instrumental que puede ser utilizada indiscriminadamente.

La evaluación ha sufrido cambios a través del tiempo que han llevado a transformar el proceso educativo, algunas concepciones que le dan sustento tuvieron origen en los años sesenta y setenta en contextos conservadores, dada la necesidad de buscar soluciones eficaces ante la demanda de la escolarización de esa época. A partir de allí surgen ampliaciones conceptuales del término que sustancialmente pretendían el reduccionismo de la racionalidad técnica que caracterizaba la evaluación escolar con el surgimiento de las taxonomías de Bloom (1975). Aquí se abre paso a la elaboración de las más variadas pruebas objetivas estilo examen que se constituyeron como formas tradicionales de evaluar al estar sustentadas bajo criterios objetivables que justificaban la exclusión.

En la actualidad la evaluación ha pasado a un nivel competitivo y excluyente siendo condicionado por un currículo, por formas de enseñanza y aprendizajes esperados. En su sentido más amplio la evaluación es un proceso permanente que está presente durante toda la vida del escolar e incluso durante toda la vida humana pues se está inserto en actividades constantemente evaluables, desde que se nace se sigue un protocolo de evidencias que certifican los avances del desarrollo psicomotor, psicosocial y psicoafectivo que se está teniendo y a esto se suman una serie de sucesos del resto de la vida que son objeto de una evaluación natural permanente, sin embargo, cuando dicha evaluación se traslada al ámbito educativo se desnaturaliza, se academiza, se simplifica a ejercicios de calificación. Ante esto Álvarez (2005) manifiesta que en la escuela se examina y se califica mucho, pero se evalúa poco y se le podría a esto agregar que selecciona, excluye mucho y forma poco. Situación preocupante si se tiene en cuenta que la educación es un derecho al cual todos deben tener acceso.

Frente al término evaluación emergen dos conceptos que se relacionan, evaluar y calificar, uno aparece como herramienta del otro, evaluar permite corregir, modificar y hasta replantear nuevas alternativas en la obtención de un propósito, mientras que la calificación es la valoración de los resultados obtenidos en la aplicación de un instrumento, por el cual, se

recoge la información para observar el alcance de un logro propuesto. La evaluación se aplica en los distintos campos de la actividad humana, constituyéndose en un aspecto fundamental para permitir el desarrollo y el progreso; en tanto esta, aporte información que consolide el proceso de formación del estudiante.

Ante esta frecuente falta de diferenciación es pertinente reconceptualizar estos dos términos y no pasar por alto aspectos tan importantes de la evaluación como son los fines a los cuales ella puede servir, haciendo que se pierda su intención formativa en el aspecto académico.

El Ministerio de Educación Nacional concibe la palabra evaluación desde dos ópticas, la primera es el valor asignado ya sea en número o letra, con el supuesto propósito de detectar talentos particulares (esto no es posible si se tiene en cuenta que los grupos exceden los cuarenta estudiantes); es una primera objeción a lo que podría ser unas prácticas evaluativas por competencias la segunda dirige la evaluación hacia la medida de cumplimiento del logro de unos objetivos propuestos en relación a estándares ya establecidos. Álvarez (2005) argumenta que “evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir...” (p.11). Dado que la evaluación como necesidad insoslayable del proceso de formación, no puede confundirse con la mera tarea de examinar.

Así mismo permite generar interrogantes sobre la función de la evaluación en los procesos de formación, ¿Se examina o se evalúa? y ¿se logran procesos de formación siguiendo un método convencional de medición de saberes? Lo que invita a reflexionar sobre el papel fundamental de la evaluación al servicio de quien aprende y se forma, permitiendo además al profesor, mejorar sus prácticas pedagógicas y evaluativas al tener mayor claridad y discernimiento conceptual, puesto que:

Todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos: bien hace usos muy dispares, con fines e intenciones diversas, o bien lo aplican con muy poca variedad de instrumentos, siguiendo principios y normas diferentes, para dar a entender que en su aplicación, sigue criterios de calidad. Sin duda que cada uno también actúa en nombre de una evaluación de calidad y defenderá que la suya es un buen tipo de evaluación; la relación entre ambos conceptos (calidad y educación) es estrecha, y en la práctica docente, difícilmente pueda darse la una sin la otra (Álvarez Méndez, 2005, p.11).

Si se pasa de una evaluación que examina para calificar y posteriormente excluir, a una evaluación como ejercicio permanente, que busca información sobre los procesos de aprendizaje y formación, en cuanto a avances y estancamientos, no habrá cabida para el fracaso, de esta forma, se podrá hacer una intervención oportuna, precisada por la necesidad del estudiante, evitando que el fracaso se convierta en un fallo definitivo. Esto indudablemente requiere por parte del docente el manejo de un discurso alejado del interés mercantilista y burocrático, direccionado hacia la reafirmación de los estamentos que subyacen en las políticas educativas; además de una actuación que asegure una evaluación transparente en toda su trayectoria y que garantice a todos las mismas oportunidades en el alcance de una formación integral.

Se debe asumir la evaluación como una actividad crítica de aprendizaje y de formación,

Con relación al mismo concepto Torrado (1988) toma la evaluación escrita como un objeto simbólico ya que la evaluación es un proceso de participación, y este proceso puede ser evidenciado, a través de la actuación, la cual muy seguramente dependerá del contexto en el que se aplique. Para Álvarez (2005) esa acción-actuación que plantea la autora es evidentemente la actividad comunicativa, la cual permite presentar argumentaciones entre sus interlocutores, garantizando entendimientos; en otras palabras la evaluación debe cumplir un fin en especial y es el evaluar para conocer y conocer para aportar.

Desde el punto de vista de Barnett (1994) la evaluación está basada en la argumentación que propone Álvarez (2005) al plantear que esta se basa en los acuerdos lógicos que necesariamente han pasado por una reflexión personal y social.

Es punto de convergencia el significado que dan los autores al concepto de evaluación, lo cual muy seguramente pueda generar una oportunidad para su transformación, al ser vista como un medio que favorece la formación y el aprendizaje, orientándola hacia una sociedad de entendimiento, libre de procesos externos (burocráticos y empresariales), para que realmente se refleje la calidad de los procesos que se enseñan y se evalúan. Cabe mencionar que con la expedición del decreto 1290 de 1999, el gobierno nacional otorgó la facultad a los establecimientos educativos para definir el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), siendo ésta una tarea que exige estudio, reflexión, análisis, negociaciones y acuerdos entre toda la comunidad educativa, constituyendo un gran desafío para las instituciones; entre tanto, no hay una regulación de los sistemas de evaluación, lo que

genera diferentes interpretaciones por parte de los profesores al asumir de manera inequívoca el proceso de evaluación al darle un uso único de medición y no como un proceso constante y dinamizador del aprendizaje en función de la formación del estudiante y no de las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva se evidencia un sin número de interrogantes en la función y forma de evaluar los procesos de aprendizaje y formación, no solo en el aula sino en los diversos contextos sociales en los cuales el ser humano interactúa. Y es que evaluar es un tema cotidianamente cuestionado debido a que en las prácticas evaluativas se ha perdido su propósito formativo para utilizarse como herramienta de medición y de generalización, desconociendo procesos y contextos en cada sujeto evaluado.

6.2.2 Las Competencias y su Clasificación: Una tendencia mundializada

El término competencia fue expuesto por el psicolingüista Noam Chomsky como una categoría que representa la habilidad natural que posee el ser humano de conocer y apropiarse del lenguaje para comunicarse, llamada por él, competencia lingüística; posteriormente el concepto de competencias es abordado por Hymes quien enfatiza el saber dentro de la competencia lingüística, es decir, no solo es importante conocer y dominar un lenguaje, también es fundamental reconocer en ¿dónde? ¿De qué forma? ¿Cuándo? Se debe utilizar un saber socialmente apropiado. Es aquí en donde aparece la estrecha relación entre el saber y el contexto para alcanzar una mayor eficacia.

Posteriormente las competencias son validadas desde la psicología cognitiva en donde se alude que el ser humano posee habilidades cognitivas innatas las cuales se pueden desarrollar aún más al estar expuestas y trabajadas en diferentes contextos o experiencias significativas de su cultura, permitiendo procesar la información con mayor acierto y por ende ser más eficaces. Este planteamiento es la puerta de acceso de las competencias en el campo educativo; al igual otros factores externos influenciaron y permearon los fines de formación y el saber disciplinar propio del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe darse para que el ser humano se apropie de su realidad, conociéndola y sirviéndose de ella; dentro de estos factores se encuentran: la educación en masas debe ser atendida por el Estado, la necesidad de validar un saber en contexto por medio de la aplicación de pruebas

estandarizadas homogenizando el aprendizaje para favorecer el ámbito laboral , la incursión de la empresa dentro de la escuela, la inserción de exigencias económicas como medio de regulación de las políticas educativas con el objetivo de apoyar el desarrollo de procesos de formación proyectados a la preparación laboral ; como Saavedra y Saavedra (2014) lo afirman “las organizaciones empresariales comenzaron a subsanar los vacíos o potenciar los aciertos del sistema educativo de acuerdo con los perfiles laborales requeridos” (p.47).

El enfoque pedagógico por competencias parte de tres procesos: El primero es un proceso psicométrico tendiente a medir las aptitudes del ser, el segundo es un proceso económico y político marcado y orientado desde la planificación de los sistemas educativos a nivel mundial y el tercero es un proceso de gestión de los recursos humanos, es decir de la economía de la educación.

La aparición del término de competencias dentro de la educación deviene de una visión política y económica “no es ni más ni menos que un proceso neoliberal tendiente a ubicar, más que la educación al servicio del hombre, al pequeño hombre a ser educado al servicio de las necesidades de la economía” (Del Rey, 2012, p.25).

A partir de esta visión la educación se direcciona a proveer a los estudiantes “en la sociedad del conocimiento ”de algunas habilidades generalizadas “estándares” que desarrollen en ellos el saber hacer, más que, apropiarse de contenidos disciplinares de la escuela, encaminando la educación hacia las competencias laborales necesarias en una nueva sociedad de producción, en donde la fuerza de trabajo es aportada por el capital humano generando competitividad y por consiguiente aparece el termino de innovación, visto desde los avances tecnológicos en las comunicaciones y la información, de esta forma, aparece allí otra definición de competencias. Del Rey (2012) manifiesta: “una competencia es un saber actuar complejo, que nos permite adaptarnos a situaciones nuevas, inventando las soluciones para salir de los problemas” (p.110).

La política económica internacional se sirve del discurso de las competencias para involucrarse en el campo educativo, con el objetivo de obtener un mayor beneficio económico para los Estados y en sí mismas; desde esta óptica se pueden mencionar La Organización para la cooperación y el desarrollo económico OCDE, el Banco Mundial (BM) entre otras.

Los países desarrollados que pertenecen a estas organizaciones plantean estándares de calidad en la educación que le permiten mantenerse en niveles de calidad certificados, han

adoptado de forma estandarizada estos rangos en sus procesos educativos bajo el supuesto de facilitar las barreras de la movilidad por medio de una convalidación de créditos que certifican a los estudiantes como personas aptas para este tipo de sociedad demandante.

La palabra competencias se cristalizó en el ambiente educativo colombiano como respuesta a propuestas de renovación de procesos educativos escolares, los cuales estaban evidenciando una problemática de calidad, situación que generó propuestas investigativas como las de la Misión de Ciencia y Educación, quienes en su momento hicieron recomendaciones de fortalecimiento al Sistema de Evaluación Nacional, proponiendo la evaluación por competencias básicas (pruebas SABER), dinámicas de investigación fueron acogidas mediante disposiciones legales como la ley 115 de 1994. Fue allí en donde se usó el concepto de competencias para mostrar los avances entre logros e indicadores de logro, sin especificar cuál era el papel de estos en el desarrollo de las competencias.

Estas reformas arrojaron como resultado el documento de indicadores de logro en donde se planteó la necesidad de gestar cambios que validaran las políticas mundiales, a través del desarrollo integral del estudiante el cual se obtendría por medio del conocimiento significativo y el aprendizaje, con el fin de conseguir personas competentes y ciudadanos integrales, aspecto fundamental en el enfoque por competencias a nivel global. Del Rey (2012) expone: “En consecuencia, las competencias se imponen como una solución, cuando no son más que una determinada manera de analizar el problema” (p.39).

Al hacer un recorrido por las concepciones de las competencias se encuentra que El Ministerio de Educación Nacional las define como: “los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive. La competencia no es una condición estática, es un elemento dinámico que está en continuo desarrollo. Puede generar, potenciar apoyar y promover el conocimiento” (MEN, 2006).

El estado dinámico sobre competencias que plantea el MEN, exige comportamientos, actitudes, habilidades, conocimientos, afectos y sobre todo resultados en sus protagonistas, dichos conceptos han sido incorporados en las instituciones educativas sin una reflexión adecuada, lo que ha generado que los profesores encuentren la utilidad a dichos conceptos de acuerdo al ritmo de sus clases y a las políticas educativas del momento.

Parte de esos resultados se pretende que sean evidenciados por medio de evaluaciones como son las pruebas PISA; que tienen por objeto monitorear cómo los estudiantes de 15 años que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria, han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarias para su completa participación en la sociedad, frente a ello la OCDE (2010) determina: “Una competencia es más que conocimiento y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand o recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (p.3).

La OCDE, organización omnipresente en el ámbito educativo y muy interesada en poner de relieve las bondades de este modelo, propone unas competencias claves cuyo fin último es instaurar un nuevo tipo de evaluación en donde se deja de lado la enseñanza y todo converge en el aprendizaje, y las competencias “claves” significa, en el espíritu de la OCDE, las que resultan “indispensables” para un individuo para “hacer frente a los desafíos de la vida y contribuir al buen funcionamiento de la sociedad” (Del Rey 2012, p.46). En donde PISA entra en juego al medir con sus pruebas estandarizadas el comportamiento esperado por los estudiantes. Devela un interés más de corte económico-capitalista que educativo.

Así lo presenta Del Rey (2012) al aludir que “se trataría de “la crema de la crema” de las evaluaciones porque este informe evalúa en qué medida cada sistema educativo permite a los jóvenes adquirir las “competencias” útiles para la vida real” (p.66). En donde el “útiles para la vida real” tiene un sesgo de carácter utilitario y abstracto pues ¿Qué es ser útil para la vida?, ¿Cómo una prueba puede establecer a priori que una persona es útil o no para la vida y la sociedad?, ¿Se puede evaluar a un estudiante ubicándolo dentro de un rango de utilidad e inutilidad? Esto solo sería entendible como lo sostiene Del Rey desde una óptica mercantilista en donde el estudiante es visto como un recurso humano en el cual se puede invertir, para más adelante convertirlo en mano de obra calificable (en términos de competencias) para que aporte al desarrollo y prosperidad de un Estado.

Desde estas definiciones se puede plantear que el propósito del desarrollo de las competencias no es otro que preparar al individuo para una sociedad cambiante, que exige afrontar nuevos retos y desafíos colectivos e individuales en una amplia variedad de contextos.

Una forma de validar este proceso ha sido la instauración de documentos que sustenten los fundamentos de enseñar y evaluar por competencias, es así como a partir de los 90 el ICFES

generaliza en el sistema educativo colombiano la evaluación por competencias, presentándolas como saber hacer en un contexto disciplinar y/ o sociocultural, es decir conjunto de procesos cognitivos y conceptuales que un sujeto somete a prueba en la aplicación o resolución en una situación específica, y a su vez las define como “un conjunto de acciones que el sujeto realiza cuando interactúa significativamente en un contexto determinado: un saber hacer en contexto” (ICFES, 1999).

En la definición “saber hacer en contexto” que emite el ICFES, y en el momento de determinar el tipo de competencia a evaluar en el examen de Estado, las competencias se suscriben a las acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo propias de la competencia lingüística propia de los contextos disciplinares. Así mismo, a partir de la perspectiva de Torrado (1999) se advierte que:

Desde hace casi una década el tema de las competencias ronda en la política educativa colombiana. Y no se trata que el término haya sido usado en las normas legales y documentos públicos, sino de la presencia constante de ciertas ideas sobre el proceso educativo que pueden recogerse en la noción misma de competencias. ¿Qué significado tiene este fenómeno? ¿Se trata de una simple moda intelectual? ¿Se trata de un concepto nuevo, que como tal permite “ver” de otra manera el proceso educativo? ¿Para hablar de competencias es necesario romper con el discurso anterior? (p.1)

Si se observa el desarrollo de la política educativa nacional durante los últimos diez años, puede entenderse, como en su esfuerzo por abordar el problema de la calidad, se han introducido cambios en las concepciones que se tenían sobre los contenidos curriculares, sobre la evaluación a varios niveles y en última instancia sobre lo que deben agenciar y potenciar las prácticas pedagógicas y escolares.

Para lograr comprender el concepto la autora propone ubicar las competencias en una categoría especial, planteando una contextualización histórica del concepto que muestre el despliegue de su conceptualización. Es así como retoma la definición que Noam Chomsky hace desde la lingüística, planteando la competencia como aquella capacidad basada en el conocimiento de reglas o principios abstractos propios de los seres humanos pero independientes del contexto. Luego, analiza el concepto desde la psicología evolutiva en donde lo que se buscaba era explicar el funcionamiento intelectual del ser humano, desde lo comunicativo y lo cognitivo, fue así como se plantearon las teorías de Piaget con la lógica mental (mecanismos internos de funcionamiento) y la teoría sociocultural de Vigotsky

(desarrollo de las funciones psicológicas e internalización) para llegar a la teoría sociolingüística de Hymes quien centró su mirada en la definición de Chomsky y la amplió hacia la actuación de ese conocimiento en un contexto social y cultural, definiendo la competencia comunicativa y asumiéndola como un conocimiento situado, es decir un conocimiento utilizado y puesto en el acto en un contexto determinado; por tanto la competencia es situada y no universal como lo planteaba Chomsky.

Las anteriores apreciaciones le permiten plantear una definición negociada entre la interacción de los elementos innatos, cognitivos, e internos de los que está dotado todo ser humano y su contexto social en el cual está involucrada la cultura.

Desde la mirada de la filosofía social, se somete a una aguda crítica las demandas actuales a la preparación que ofrecen las universidades y sugiere una definición nueva de la idea de competencia, que afecta toda la concepción tradicional de conocimiento y tiene consecuencias importantes para la manera actual de pensar el ser humano. Al respecto Barnett (1994) manifiesta:

En los casos en que están involucrados seres humanos, es decir en todas las situaciones educativas ¿Cómo se percibe a los individuos? ¿Se los percibe como objetos, como obstáculos o como factores adicionales en la búsqueda de la eficiencia o de la economía? ¿O acaso se los percibe como seres humanos, con particularidades intrínsecas que deben ser comprendidas en forma particular? (p.88)

Para la educación la definición de competencias no está del todo clara, hay muchas posturas al respecto, su aceptación en el ámbito académico genera tensiones desde la educación inicial hasta la superior profesional, hablar de una competencia incluye una serie de funciones y caracterizaciones de las cualidades personales, por lo que genera incertidumbre al ¿Qué, quién y cómo se determina que tan competente es una persona, hay niveles o grados para la competencia?, sin embargo para los exponentes y defensores de las competencias estos planteamientos no han sido tema de debate. En los análisis planteados por Barnett (2011) se puede ir un poco más allá:

La competencia es un objetivo totalmente aceptable para una comunidad académica. ... Se torna problemática cuando... se convierte en un objetivo principal y se dejan de lado otros objetivos importantes o, en segundo lugar, cuando la competencia se piensa de un modo demasiado estrecho. (p. 224)

Es claro, partiendo de la competencia como dominio de una disciplina por parte de un estudiante o cualquier persona, que se determine competente, y la competencia como operacional; cuyo fin esta socialmente ligado al desempeño laboral en función empresarial.

Hay que reconocer que cuando se habla de competencias, emergen diversas formas de enfocarla, clasificarlas y abordarlas; se enuncian competencias generales básicas, clave, cognitivas, emocionales, prácticas, transversales y competencias específicas propias de una asignatura curricular. El proyecto Tuning define las competencias genéricas como aquellas que toda persona debe estar en capacidad de desempeñar y hacen alusión a las habilidades, conocimientos, actitudes y valores indispensables en la formación de cada ser, que se despliegan como producto de la actuación individual y social. A continuación se presenta la clasificación de las competencias genéricas según el proyecto Tuning:

Capacidad de abstracción, Análisis y síntesis	Capacidad de investigación	Capacidad para investigar, plantear y resolver problemas
Capacidad de aplicar los conocimientos en la practica	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	Capacidad para tomar decisiones
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	Capacidad crítica y autocrítica	capacidad de trabajo en equipo
Conocimientos sobre el área de estudio y profesión	Capacidad para actuar en Nuevas situaciones	Habilidades interpersonales
Responsabilidad social y Compromiso ciudadano	Capacidad creativa	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
Capacidad de comunicación Oral y escrita	Capacidad de investigación	Compromiso con la preservación del medio ambiente
Capacidad de comunicación en Un segundo idioma	Capacidad de aprender y Actualizarse permanentemente	Capacidad de trabajo en equipo
Comunicación	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de	Habilidades interpersonales
Capacidad de motivar y conducir	Valoración y respeto por la diversidad Y multiculturalidad	Capacidad para formular y

Hacia metas comunes		gestionar proyectos
Compromiso con la preservación Del medio ambiente	Habilidad para trabajar en Contextos internacionales	Compromiso ético
Compromiso con su medio Sociocultural	Habilidad para trabajar en forma Autónoma	compromiso con la calidad

Tabla 1 Competencias genéricas según el proyecto Tuning, tomado de Informes de las Cuatro Reuniones del Proyecto Tuning. Europa, América Latina, Bravo, Néstor (2007).

A su vez, Barnett citado por Muñoz (2010, p.19) amplía el cuestionamiento haciendo evidente el enfoque laboral de las competencias al demostrar que el conocimiento va más allá de una práctica adquirida por repetición y propone una diferenciación entre las competencias operativas, académicas y del “mundo de la vida” en la educación superior.

-Las competencias operativas: Impulsan los procesos porque predeterminan las características que deben llegar a tener los estudiantes, diseñan y aplican un currículo con las competencias y los resultados predeterminados y desconocen la construcción como eje de la relación del sujeto con el conocimiento. En el desarrollo de esta competencia hay una debilidad conceptual respecto al carácter del ser humano, porque los individuos se ven obligados a desempeñarse desde estándares externos y se niega la capacidad de ser autores de sus propias acciones, pensamientos y de una conciencia crítica auto-generada contraria a los estándares de competencia.

-Las competencias académicas: Se refieren al saber qué y generan proposiciones que intentan una mejor comprensión cognitiva, tienen que ver con las disciplinas y la objetividad; se centran en el pensamiento formal sistemático y elaborado, no en la acción, enseñan a los estudiantes a vivir cómodos en el ámbito de las disciplinas. Las competencias académicas implican una concepción del desarrollo del ser humano, que especialmente configuran ideas acordes con los cánones de la disciplina.

- Las competencias del “mundo de la vida”: Desde esta concepción las responsabilidades del profesor se amplían y son susceptibles de una continua redefinición y expansión. Presentan

grandes desafíos, el profesor transforma un grupo de estudiantes en una comunidad de aprendizaje, en la cual los estudiantes interactúan y participan, se apoyan y son autocríticos.

Para integrar el concepto de competencia en los procesos de enseñanza aprendizaje se debe tener claro que estas no son evaluables, ya que la adquisición de una competencia está estrechamente relacionada con una serie de procesos y adquisición de saberes, conocimientos, valores, actitudes, emociones; los cuales se deben saber aplicar y movilizar dentro de un contexto, se deben asimilar y apropiar. Si lo que se busca es desarrollar una competencia en la práctica cotidiana desde lo académico, es necesario ponerla en relación con los sujetos, los contextos, el currículo, y los criterios de evaluación. En el proceso de enseñanza en el enfoque por competencias es importante aclarar que competencia no es lo que se enseña o debe saber el estudiante, sino la apropiación de los conocimientos para vivir y convivir en sociedad.

La relación estrecha entre competencia y aprendizaje puede apreciarse mediante: resolución de problemas, actitud crítica, iniciativa creativa, toma de decisiones con evaluación del riesgo y uso y comunicación de información. El desarrollo y trabajo por competencias debe darse desde la construcción del ser humano y los esquemas que este ya posee, es decir permitir al estudiante construir los conocimientos a partir de los saberes previos, en donde busque sus intereses y motivaciones hacia la formación y los aprendizajes que desarrolla.

El rol del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje bajo el enfoque de competencias, consiste en ser un diseñador de situaciones de aprendizaje y no un simple transmisor de contenidos, el fomento de las interacciones del estudiante con el medio social y físico, permitirá movilizar sus esquemas y conocimientos previos para resolver situaciones complejas, lo que supone la adquisición de una competencia a través del uso de lo aprendido. Las competencias deben estar en permanente desarrollo, deben entenderse como un proceso de adaptación creativa en los diferentes contextos y múltiples situaciones problemáticas. Los profesores al desarrollar su trabajo desde el enfoque por competencias pueden consolidar y reorientar la práctica pedagógica, orientándola a un saber hacer en contexto, sin embargo aunque el enfoque por competencias plantee la posibilidad de diferentes niveles de desempeño estos no constituyen el objetivo primordial de la formación, que se orienta al desarrollo de la autorrealización y la capacidad de servirse y orientarse según su propio criterio.

6.2.3 Análisis de Instrumentos para Evaluar. ¿Qué sentido tienen?

Sobre los instrumentos al servicio de la evaluación se podría decir que existe una amalgama de formas y estilos avalados por los entes administrativos de las instituciones educativas que pretenden ser orientados hacia el logro de una evaluación formativa pero, que develan sus reales intenciones al ser simplemente objeto de parametrización, exclusión y dominación que homogenizan el pensamiento y formación.

El movimiento científico de (Thorndike) refuerza la evaluación a través de los artefactos y técnicas, para medir características de personalidad de los individuos, que posteriormente es aplicado a la medición del rendimiento académico de los estudiantes, mediante la valoración de su coeficiente intelectual (CI) a través de test destinados a esta tarea, amparados en un trasfondo científico cuyo objetivo estaba en miras de seleccionar y/o clasificar en niveles educativos o en espacios socio-laborales, hecho muy alejado de la intención democratizante de la educación.

Luego se da paso a un modelo de evaluación por objetivos que se centra en la justa aplicación de pruebas objetivas (test), en donde el conocimiento está determinado por criterios previamente fijados, convirtiendo al aprendizaje en una acción manipulable y medible con marcadas intenciones de marginalidad. Estas pruebas de corte técnico e instrumental conductista, igualmente, pueden evaluar un aprendizaje tradicional que uno constructivista ya que a pesar de ser narrativas distintas, en ellos cumplen el mismo carácter selectivo.

El examen, otra prueba que comparte el mismo campo semántico de las pruebas objetivas, es utilizado indiscriminadamente en variadas formas y contextos para la evaluación de un sinnúmero de actividades académicas, para determinar niveles de conocimiento y como medio de represión y control del comportamiento, "...no discrimina el saber, del despiste; la ignorancia del lapsus o de la falta de memoria temporal; el no saber, del olvidar; el asimilar, del recordar... la duda inteligente del razonamiento, de la inseguridad ante el desconocimiento" (Álvarez, 2005, p.63).

Se ha convertido este instrumento en el "todero" de la evaluación, pues es justificable para evaluar cualquier tipo de aprendizaje, sea el caso de un proceso de inferencia, de análisis, de

creación o simple mecanización y/o repetición de contenidos; es el mecanismo más elocuente para respaldar el éxito o fracaso escolar y al mismo tiempo el más enaltecedor o aniquilador de la autoestima de un estudiante.

Aquí no se pretende hacer ver estos instrumentos como los culpables de los ineficaces propósitos de la evaluación, porque el problema no radica completamente en ellos, mucho tiene que ver el uso que se les da y los fines a los que sirven, pues esto se ve reflejado en las instituciones educativas en donde se labora, ya no es muy común la aplicación de test (CI) como en épocas anteriores para determinar las capacidades de los estudiantes, puesto que, se ha dado paso a las pruebas objetivas que se adornan con el apelativo evaluación por competencias o evaluaciones estilo ICFES (que nada tienen que ver con estas, si se analiza bien su estructura), o en el peor de los casos a exámenes de simple memorización y repetición de conceptos o temas sin un fin claro, más que el de cuantificar unos resultados para al final de cada periodo poder elaborar un informe académico que permita a los padres de familia tener claridad de los logros o dificultades de sus hijos. Pero realmente ¿estos informes pueden dar cuenta de aquello que el estudiante sabe, de sus capacidades reales, de sus destrezas y habilidades, en fin, de todo el potencial que hay en su ser? ¿Y en qué medida aporta a su formación?

Todo lo anterior presupone el propósito y la importancia del instrumento de evaluación, y es de resaltar que los instrumentos deben estar al servicio de la evaluación y no al contrario. Una auténtica evaluación por competencias, debe ir más allá de una prueba escrita o lección oral, entre otras formas calificables de valoración de aprendizajes y debe apuntar a la formación integral del estudiante a través del desarrollo real de sus capacidades.

La evaluación en sí misma es una oportunidad de aprender mediante la realimentación y la práctica correctiva. Hay que recalcar que dichas estrategias e instrumentos no son fines en sí mismos y que pierden todo sentido si quedan al margen del análisis de los contextos y prácticas que posibilitaron los aprendizajes (Díaz Barriga, 2005, p.5).

6.2.4 Las Tensiones en la Evaluación por Competencias

La evaluación es un tema álgido cuando se habla del proceso de enseñanza- aprendizaje de los individuos en la escuela, Es innegable que la condicionan factores sociales, culturales y

políticos, razón que origina discusiones y debates entre los actores de la comunidad educativa en donde cada quien reconoce diferentes concepciones y asume posturas frente al proceso evaluativo.

A través de la historia de la educación se ha visto la evaluación como el proceso por el cual el ser da cuenta de qué sabe sobre una disciplina, entonces, irrefutablemente la evaluación está ligada a la forma en que el sujeto aprende por transmisión, por descubrimiento o por construcción de su propio conocimiento.

De esta forma la evaluación no es una tarea aislada del proceso formativo; por tanto, ella debe estar articulada y coherente (a nivel conceptual, pedagógica y didácticamente) con toda la propuesta educativa y por ende en el currículo que ha definido determinada institución. Es decir, que debe ser ligada con su misión, propósitos, modelo o enfoque pedagógico. Tal actividad implica que en el momento de diseñar el SIE, este debe articularse con el PEI, no sólo por su incorporación en él, sino por la relación interna que debe existir entre el enfoque de enseñanza y el enfoque de evaluación.

Desde esta perspectiva se evidencia un sin número de interrogantes de la función y forma de evaluar por competencias y sus efectos en la formación, no sólo en el aula, sino en los diversos contextos sociales en los cuales el ser humano interactúa. El evaluar es un tema cotidianamente cuestionado debido a que en las prácticas evaluativas se ha perdido su propósito formativo para utilizarse como herramienta de medición y de generalización, desconociendo procesos y contextos en cada sujeto evaluado.

La evaluación cumple una función epistemológica y formativa, en tanto que, pone a dialogar a los actores del proceso de enseñanza aprendizaje respecto al conocimiento, en una relación dinámica comprensiva y reflexiva implícita en el desarrollo integral de los individuos para mejorar los procesos y obtener buenos resultados, paradójicamente, cuando esta cadena de elementos desconoce al sujeto en su ser se llega a un punto en el cual se mide, se certifica y excluye a quien no alcanza lo esperado por el evaluador.

Cuando la sociedad avanza, la escuela debe ir de la mano con este adelanto, por eso, la escuela contribuye a la sociedad y no se puede borrar esta relación en donde las dos participan en la formación de un ciudadano, que aporte desde su actuar a la construcción de una nación. Es así como la escuela se ve filtrada por el concepto de “ser competente” en donde los saberes disciplinares pasan a un segundo plano y toma importancia la adquisición de habilidades para

la vida (competencias) de manera que el individuo sea capaz de desenvolverse en situaciones específicas de forma eficaz.

La evaluación por competencias como fenómeno estandarizado, mide aprendizajes puntuales sin atender al contexto y a los procesos que el estudiante logra, con relación a su ritmo y estilo de aprendizaje.

En consecuencia crear, plantear, definir y adoptar un Sistema Institucional de Evaluación, va más allá de establecer con cuántas áreas o asignaturas es promocionado el estudiante para el siguiente grado o, si es mejor calificar con letras, números o colores. La importancia radica en la formulación de criterios de evaluación en cada una de las áreas, establecer los desempeños que deben desarrollar los estudiantes durante el período o el año lectivo, y establecer las actividades de nivelación para los estudiantes, cuando presentan dificultades en estos desempeños y en su aprendizaje en general.

Sin lugar a duda un gran número de autores muestran su preocupación por las competencias y su aplicación en la evaluación, sin embargo, es el profesor quien necesita estar a la vanguardia de las nuevas generaciones y reflexionar sobre las prácticas evaluativas por competencias. Puesto que, si bien, las competencias son ineluctables y pertinentes en el proceso formativo de los estudiantes al vincularse a los conocimientos para lograr una intención, se visibilizan en la apropiación de habilidades para la vida en situaciones concretas; al hablar de la evaluación por competencias se cae en el error de medir, estandarizar y homogenizar para certificar, de esa manera se anula la esencia del ser humano, desterritorializando su saber, si se tiene en cuenta que las competencias no son medibles, no se pueden estandarizar, estas atienden al desarrollo individual de cada ser y desbordan el aula de clase porque son aprendizajes para la vida.

Es indudable que el enfoque por competencias ha penetrado la educación, esta lógica tiene su origen en un marco económico y político que trasgrede los fines humanistas de la educación y los lleva a fines utilitaristas englobados en el recurso humano como ente de producción, explotando el conocimiento “el capital cognitivo” como excusa para alcanzar el éxito en la vida, basado en el trabajo y los bienes económicos que se obtengan a través del propio reconocimiento laboral. De esta forma Del Rey(2012) afirma:“El sentido de una “competencia” no es otro que el de una aptitud para tener éxito en una economía estandarizada” (p.67).Éxito, que sin duda, está sujeto a las implicaciones de una vida

moderna, globalizada y que se basa en la homogenización de estándares implantados desde la escuela y que atienden a una reforma necesaria para mejorar la calidad de la educación, desde una mirada que anula todo lo humano; dando lugar a una visión de sujeto individualista, competitivo, e interesado en su bienestar personal. Desde esta mirada:”La capacitación por competencias no solo tiene la finalidad de permitir al individuo de adaptarse a un mundo difícil (relato), sino que se propone, además, adiestrarlo para obedecer a un principio de competitividad” (Del Rey, 2012, p.27).

Las competencias pretenden que todo se haga de manera exitosa, enmarcado en un contexto laboral, no permite el fracaso, es decir, excluye lo humano del proceso de formación implícito en la educación; la lógica de las competencias pretenden abolir los saberes disciplinares de la escuela, donde la transmisión de conocimientos es vista como obsoleta e ineficaz, donde no se tienen en cuenta las motivaciones, intereses o saberes previos del individuo, desconociendo el significado de lo humano en el proceso educativo. Entonces, para que la lógica de las competencias se desarrolle en la escuela, requiere de un ser desprovisto de ideas, tradiciones y saberes previos; un ser sin atributos. “Las competencias llevan a una ausencia de identidad en donde se prefiere un hombre raso, sin atributos, sin gustos y habilidades al cual la escuela le pueda pegar los competencias que desee para ser eficaz” (Del Rey, 2012, p.247).

Por tanto, la escuela pueda adherir a él lo que necesita, en función de eficiencia y recompensa económica para el Estado, o lo que es peor aún “para el que más tiene” y entonces ¿Dónde queda la labor del profesor? ¿Debemos Poner las disciplinas del conocimiento al servicio del aprendizaje de competencias útiles para que se vuelvan empleables? dejando a un lado la formación del ser humano desde sus dimensiones del desarrollo proyectándolo solamente a la búsqueda de un futuro ideal, con grandes oportunidades laborales, que no tenga en cuenta al otro como su semejante. ¿Dónde quedó lo humano de la escuela? ¿En qué momento la formación de ciudadanos solidarios se cambió por la formación de ciudadanos competitivos?, que aglomeran competencias con el propósito de obtener una contribución económica personal; en este sentido “La escuela de las competencias avanza fundándose en una fabricación de comportamientos cada vez más sometidos a la lógica utilitarista” (Del Rey, 2012, p.166). Desde esta óptica, ¿Cuál es la proyección de aquellos que no desarrollaron esas competencias y que no resultaron aptos para desempeñar una tarea específica?

6.3 PRACTICAS EVALUATIVAS POR COMPETENCIAS

A continuación se hace referencia a las prácticas evaluativas por competencias en el aula de clase como componente de la práctica educativa, sus alcances, limitaciones y sus efectos en la formación de los estudiantes.

Las prácticas evaluativas por competencias se presentan en aquellos espacios o escenarios de interacción bidireccional entre estudiante profesor -profesor estudiante, y se despliega desde la planeación de la actividad hasta el resultado de la misma; la acción evaluativa hace parte de la práctica educativa a través de un proceso sistémico que se direcciona desde la planeación de procesos, el desarrollo de los mismos, hasta el seguimiento, mejora y aporte de los procesos planeados, esto desde un imaginario cultural. Se esperaría que la práctica evaluativa respondiera como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero lamentablemente esta actividad es subjetiva ya que se ve afectada desde dos aspectos puntuales, uno de ellos relacionado con las políticas educativas, las cuales determinan normas, regulaciones, criterios y exigencias administrativas que responden al momento político en que se dan, generando una dependencia del profesor hacia disposiciones o decisiones en las cuales él no ha tenido, ni ha tomado parte; el otro aspecto está relacionado con los criterios y concepciones con que el profesor las aborda, esto en el mejor de los casos, pues algunos prefieren abandonar su propio conocimiento experimental acumulado y experto, para actuar fieles a las normas o disposiciones de la estandarización.

Al introducir el término de competencias dentro de las prácticas evaluativas, los profesores se ven abocados a relacionar sus prácticas evaluativas hacia actividades que se puedan medir desde instrumentos de gran impacto, que permitan evidenciar la calidad de procesos formativos dando en muchas ocasiones constancia del cumplimiento de tareas, para así dar un rendimiento de cuentas y estas a su vez, permiten las comparaciones para hacer válido lo que se produce.

Antes de empezar a discutir los posibles métodos y estrategias para evaluar el desarrollo de competencias en los estudiantes, conviene hacer la pregunta más importante y que determina una postura a este respecto, la interrogante es ¿son calificables las competencias?, desde su definición y sus características, expuestas anteriormente, la respuesta sería no, sobre todo si se entiende por calificación la asignación de una valoración o nota que sin importar si

es numérica o no, hace relación a una escala ideal que señala posibles comparaciones entre sujetos. Sin embargo, más allá de una posible confusión entre evaluación y calificación, el concepto de competencia, relaciona directamente el entrenamiento o enseñanza en donde se evidencia una tendencia marcada de orden tecnicistas.

Para poder hablar sobre la posibilidad de desarrollar prácticas evaluativas por competencias en el aula, es necesario hacer dos transiciones, que permitan comprender la complejidad del concepto y sus implicaciones en la pedagogía:

-Pasar del desarrollo de competencias para el aprendizaje al desarrollo de competencias para la formación. Es asumir que los estudiantes asisten al colegio a formarse como personas y no simplemente para aprender contenidos. Si ser competente es desempeñarse de manera idónea en un contexto con sentido, las prácticas evaluativas por competencias no deben estar referidas solamente a desempeños cognitivos, Villardón (2006) al respecto sostiene: “La competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, la evaluación debe evaluar los tres tipos de adquisiciones” (p.60). No se puede plantear la posibilidad de formar a los estudiantes en el desarrollo de competencias para la vida, sin que necesariamente se haga fundamental una revisión detallada del sistema de evaluación aplicado, se insiste en que en el desempeño de una competencia se mueve todo lo que es una persona, por tanto la práctica evaluativa por competencias debe ser lo más holística posible, aspecto que no presenta viabilidad en tanto, que el profesor tendría que programar un indeterminado número de instrumentos para evaluar las competencias de forma operativa y con precisión, dadas las condiciones actuales de los colegios oficiales desbordaría la cantidad de trabajo asignado al profesor.

-Pasar de la evaluación de competencias a la evaluación para el desarrollo de competencias significa centrar las prácticas evaluativas más en el proceso que en el resultado, más en el desarrollo de habilidades de pensamiento que en la acumulación de contenidos memorísticos y aún más en la formación de las personas y de los ciudadanos, que en la capacitación de la mano de obra calificada; estos procesos se deben gestar en espacios propicios que permitan demostrar el despliegue de las competencias adquiridas y en la situación actual no aplicaría el requerimiento, pues se evidencian situaciones de hacinamiento.

Estas dos consideraciones son inevitables como apuesta inicial para la transformación, puesto que, las características de la evaluación, tal como se lleva de manera cotidiana no son,

ni permiten el desarrollo de competencias para la formación personal. A continuación, se hace referencia a estrategias que es necesario mejorar y/o superar en las instituciones educativas para darle prelación a verdaderas prácticas evaluativas por competencias no estandarizadas:

- Las evaluaciones centradas en los aspectos que se consideran más fáciles de evaluar, usualmente en contenidos y procesos para los que ha entrenado a los estudiantes de manera artificial (situaciones propias del aula)

- El interés de los estudiantes solo por aquellas actividades de evaluación que le reportan nota o algún tipo de valoración, relacionado más con la promoción que con la formación de su personalidad.

- El uso de escalas de valoración de orden cuantitativo que simplifican el reporte y análisis de los resultados de los estudiantes. Aunque, es importante reconocer que no es práctico otro método más personalizado y fiel con el proceso, debido al excesivo número de estudiantes por grupo.

- La persistente tendencia a centrar los criterios de reprobación o de superación, casi exclusivamente en el criterio del maestro y en la actividad de aula, aunque se insiste en la importancia de asumir diferentes escenarios y actores responsables de las prácticas evaluativas y sus valoraciones.

- La práctica cuantitativa, debido a que la evaluación no está íntimamente ligada a las actividades académicas, aparece en determinados momentos del proceso, normalmente de forma terminal por lo que se pierde su capacidad de direccionar toda la actividad de formación, usualmente se usa la evaluación como reporte final que se relaciona con la acreditación y la promoción.

- El fin de las prácticas evaluativas cotidianas, dado que, están más referidas al aprendizaje y a la acumulación de contenidos que a la formación personal y al desarrollo de competencias, esto a pesar de que algunos maestros busquen prácticas más formativas, al final al tener que dar cuenta de un cronograma para la asignatura, hace que el profesor deba sobre simplificar y no atender a las demandas que hacen los estudiantes que tiene dificultades; es una

contradicción, por un lado se pide autonomía y profesionalismo a los profesores y por el otro se exige planeación, rendimiento y someterse a evaluaciones externas que juzgan de manera indiscriminada todo el proceso y sus actores.

- La descontextualización de las prácticas evaluativas y su carencia de sentido, en donde el docente evalúa una situación particular y artificial de aula, desconociendo todo el potencial que tiene el contexto escolar y la cotidianidad de los estudiantes. Mención especial merecen las pruebas estandarizadas tipo PISA e ICFES, que pasan por encima de todos los contextos y aun así se les llama normalmente pruebas por competencias. De hecho sus resultados son usados para clasificar de manera arbitraria a los participantes.

Al encontrarse con esta radiografía de la realidad de las aulas de clase, en donde es urgente y prioritario dar un vuelco a mejores estrategias para desarrollar prácticas evaluativas por competencias que redunden en la formación (entendida como humanización) de los educandos, surge el siguiente cuestionamiento ¿Las prácticas evaluativas por competencias contribuyen a la formación de los estudiantes? Se podría afirmar que esta contribución queda en entredicho, al observar como a través del texto se ha puesto de manifiesto que los fines de estas prácticas no están orientados hacia la formación, solo derivan en el adiestramiento y preparación para la vida laboral. En donde, el fin de la educación cuyo imperativo es la formación de los estudiantes no se ve reflejada en el aula y mucho menos fuera de ella. Algunos criterios que pueden orientar en la mejora del proceso de formación podrían ser:

- Establecer una relación orgánica entre los objetivos de formación, y los criterios y prácticas de evaluación. Este es tal vez el punto álgido de todo el fenómeno, la planeación de objetivos pedagógicos ambiciosos que se diluyen a la hora de establecer los criterios de evaluación, tal vez porque todavía las prácticas evaluativas aplicadas sirven a mantener líneas de poder y normas de comportamiento

- Diseñar tareas significativas de evaluación poco estructuradas, que impliquen en el estudiante la movilización de todos sus recursos en la solución de una situación lo más similar a los retos que impone la vida cotidiana. “Por ejemplo, los alumnos escriben para audiencias reales, en vez de resolver una prueba ortográfica o de responder preguntas acerca de las reglas aplicables a la forma correcta de escribir” (Díaz Barriga, 2005).

- Utilizar múltiples instrumentos para recolectar las evidencias, esto motiva a los estudiantes pues notan que el proceso de evaluación es importante, continuo, que recoge los intereses y las características de todos ante lo cual hay que estar atentos.
- Realimentar continuamente el proceso. De la frecuencia y la calidad de la información que aporta la evaluación continua depende mucho el éxito en el desarrollo de la Competencia. Esta realimentación debe ser antes, durante y después de todo el proceso formativo.
- Seleccionar actividades de evaluación que demanden el trabajo colaborativo, este tipo de evaluación es adecuado al desarrollo de competencias para la formación porque se basa en la colaboración, el respeto por el otro y la solidaridad, además, el percibir la opinión que tiene un par en el proceso educativo aporta información diferente y tan valiosa como la del maestro.
- Abordar prácticas evaluativas por competencias que superen las demandas de una asignatura o de un área del saber. Trabajar con interdisciplinaridad en torno a objetivos comunes de formación minimiza esfuerzos inútiles y magnifica los resultados, de igual forma, los problemas de la vida cotidiana piden la movilización de todos los recursos de las personas, no solo los que están limitados a un saber puntual.
- Asumir que la evaluación más allá de la acumulación de contenidos y evidencias o la suma de partes, debe dar información útil y necesaria para asegurar la adquisición y comprensión de lo que se supone se ha aprendido, por tanto debe dejar de ser un instrumento de control y/o exclusión para pasar al servicio del aprendizaje y la formación del estudiante, dejando instaurados en él procesos internos que logren determinar su actuación como ser humano en las diversas situaciones de la vida en las cuales se valore y respete a sí mismo y a sus semejantes, como lo sostiene la idea de Kant (1985) al referir que: “ Se debe buscar que el hombre actúe bien de acuerdo a sus propias máximas y no por costumbre, y que no solamente practique el bien, sino que lo haga porque es el bien” (Pág. 34)

7 METODOLOGÍA

Esta investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, por cuanto, se preocupa por comprender la realidad social dinámica y cambiante de las personas desde una visión

humanista, propia de las ciencias sociales, en donde los sujetos son agentes activos en sus procesos de configuración y evolución, contrario a las ciencias naturales que observan el objeto de estudio como estático y rígido, del cual se puede esperar siempre la misma respuesta según los estímulos que se le apliquen, al respecto Jara (2012) manifiesta:

Esto ha llevado a cuestionar el paradigma del método de conocimiento occidental: racional-cartesiano, masculino y predominantemente blanco, para afirmar conocimientos y visiones historizados, intersubjetivos y “sentipensantes”, que vinculan razón y deseo, sobrepasando la concepción positivista de investigación social y la noción universalista abstracta del llamado conocimiento científico. (p. 60)

Este paradigma tiene su razón de ser en la praxis, en condiciones naturales cargadas de hechos y situaciones con significados particulares para cada uno de los actores que en ella participan; por tanto no se busca la explicación del fenómeno estudiado sino la comprensión que sobre ella se logra, con el ánimo de profundizar para mejorar dicha práctica. Por lo anterior y en correspondencia al tema del proyecto, la investigación se inscribe dentro del enfoque socio-crítico que descarta la neutralidad de las ciencias naturales y atiende a la subjetividad de los actores participantes, donde se reflexiona de forma crítica sobre la praxis con el fin de transformar la realidad social en cuestión, a partir de la producción del conocimiento desde la observación.

En concordancia con la línea propuesta en el diseño metodológico de la investigación, se selecciona la sistematización de experiencias como metodología a desarrollar caracterizada por: ser propia del campo social educativo, reivindicar la dimensión subjetiva de las prácticas e instituciones, involucrar a los propios autores, enfatizar en la construcción social de la realidad con un interés pragmático que busca mejorar las prácticas, por consiguiente recoge la experiencia con perspectiva crítica y ánimo transformador. Al respecto Torres y Mendoza (2013) plantean:

Concebimos las prácticas sociales y educativas a sistematizar como realidades complejas, como construcciones históricas y de sentido donde confluyen factores y dinámicas objetivadas con procesos e interacciones subjetivas; las prácticas poseen una institucionalidad (objetivos proyectos, acciones, estructuras administrativas y operativas, etc.) y a la vez son una construcción simbólica intersubjetiva, que le confiere sentido a las acciones, relaciones y experiencias de sus agentes. (p.164)

Se utiliza la sistematización para analizar las prácticas evaluativas por competencias que desarrollan los maestros en los colegios de la muestra y su impacto en la formación de los estudiantes, por varias razones: comunica, socializa e intercambia conocimientos y experiencias reales; permite reflexionar sobre la práctica a la luz de la teoría; facilita la construcción de nuevos saberes; capacita a las personas que participan; ordena ideas y define perspectivas de trabajo; produce material de apoyo para realizar actividades formativas; genera nuevas motivaciones, logra mayor enriquecimiento grupal y encuentra cualidades que en un conjunto caracterizan la realidad. Torres (1999) al respecto indica: “La sistematización no se genera espontáneamente con la sola discusión y reflexión sobre lo que se hace; supone un reconocimiento y a la vez una superación de las representaciones y saberes cotidianos presentes en las prácticas” (p. 59).

Para concebir la sistematización, hay dos opciones, la noción de sistematización como sistematización de datos, o la sistematización de información como sistematización de experiencias. En el caso particular de esta investigación se ha optado por la sistematización de experiencias, atendiendo a que esta metodología permite re-conocer e interpretar los procesos de las prácticas evaluativas por competencias para realizar una descripción coherente y detallada desde la cual se comprenda si es viable o pertinente la evaluación de competencias.

Desde esta perspectiva, y según el tema de la presente investigación, se hace necesario describir las prácticas evaluativas por competencias que desarrollan los profesores de ciclo dos en los colegios citados, para ello, es importante observar, encontrar y registrar información de forma organizada, que permita dar comprensión del quehacer educativo en este aspecto; de igual forma realizar seguimiento del proceso evaluativo dentro del aula y conocer las concepciones que tienen los profesores al respecto, a través de la recolección de información aplicando instrumentos como: los relatos (experiencia personal y profesional), la entrevista semiestructurada (Discurso pedagógico), la observación de prácticas evaluativas dentro del aula (práctica) y el análisis de documentos institucionales como el SIEE, PEI, plan de estudios y pruebas periódicas por competencias que permitan contrastar la relación de los parámetros institucionales de la evaluación por competencias y la realidad latente en los

proceso evaluativos que se realizan dentro del aula, validando la experiencia de los actores que en este proceso participan.

Esta metodología requiere un riguroso trabajo social que exige tomar posición consiente sobre el tema de investigación en cuanto al cómo, por qué y para que se investiga, al igual que los alcances e incidencia en las practicas evaluativas. Para complementar lo anterior, la sistematización hace uso del ordenamiento y clasificación de experiencias al caracterizar la población con la que se trabaja, posibilitando la creación de bases de datos a partir de las categorías planteadas y a la vez da cuenta detallada de una realidad estudiada, a través de su revisión histórica, en donde se analiza el rol de los actores que intervienen en el contexto. El proceso de la sistematización se realiza en cinco tiempos (Jara, 1994).

Punto de partida: se refiere a la participación en la experiencia de quienes desarrollaran la sistematización, ya sea antes o durante este proceso; teniendo en cuenta un interés compartido en profundizar sobre una práctica, este objetivo resulta ser el eje motivador que impulsa a la sistematización para obtener aprendizajes valiosos desde la práctica. Es importante en este paso reconocer qué se comprende por sistematización, aclarar dudas, solucionar inquietudes y priorizar los temas a desarrollar durante el proceso.

Las preguntas iniciales: son aquellas interrogantes que surgen en el momento de iniciar el proceso y que servirán como directriz para alcanzar el fin propuesto en la sistematización delimitando el tiempo y la experiencia. ¿Qué se va a sistematizar? ¿Cuál es el objetivo de la sistematización? ¿Qué aspectos esenciales de la experiencia interesa sistematizar?

Recuperación del proceso vivido: se basa en la descripción, este es el momento de la sistematización en donde se reconoce la experiencia, donde se resignifican elementos presentes en la práctica influenciados por los diversos contextos que enmarcan la cotidianidad. Es en este paso del proceso en donde se debe iniciar la recolección de los datos por medio de variadas herramientas que den cuenta de la experiencia en registros de diferente índole como líneas de tiempo, relatos, entre otros. En esta recopilación de la experiencia pueden aparecer interrogantes respecto a las categorías que se van a estudiar, es conveniente sólo enunciarlas, y reflexionar sobre ellas en el siguiente paso de la sistematización.

La reflexión de fondo: este paso consiste en la reflexión crítica de los datos y registros recolectados en el paso anterior, atendiendo a las relaciones de lo descrito para profundizar en el dominio de las categorías de análisis propuestas al interior del proyecto. Teniendo como hilo conductor las preguntas iniciales que enmarcan el objetivo y los intereses del equipo que realizan la sistematización. Es aquí donde se interpreta la práctica a la luz de la teoría. Además es el momento en donde esta relación se transforma en un nuevo aprendizaje, que suscita nuevos cuestionamientos.

Puntos de llegada: es el último momento de la sistematización en la cual se expresarán los resultados obtenidos en el proceso. Es importante que este producto sea comprensible, tanto para quienes han desarrollado la sistematización como para quienes se interesen en el proyecto desde fuera. Estos resultados se pueden enunciar desde conclusiones, aprendizajes o recomendaciones.

Dentro de las diferentes concepciones sobre sistematización se exponen algunas formas de producir saber; entre las que se encuentran particularmente dos diseños:

Fotografía de la experiencia: En ella se describe y se interroga continuamente cada evento evaluativo y cada documento del docente o de la institución relacionado con la práctica evaluativa, busca construir las categorías de análisis que inciden en las mismas, desde la realidad del docente en el aula hasta los parámetros institucionales de cada colegio.

La sistematización como praxis recontextualizada: Parte de interrogantes claves formulados a docentes de las instituciones de la muestra, sobre eventos y documentos relacionados con la evaluación por competencias, se espera que de esta relación dialógica entre el reflexionar y el hacer surjan el sentido y el significado que tienen estas prácticas para el fenómeno educativo (Mejía, 2013).

Atendiendo al proceso paso a paso de la sistematización, esta metodología resulta ser idónea para el proyecto de investigación porque permite acercarse a las prácticas evaluativas cotidianas de los maestros, y describirlas con el mayor detalle posible, por ello se hace necesario contar con instrumentos de recolección de la información que permitan el logro de este propósito, la riqueza de estos instrumentos es una fortaleza más de la sistematización.

los instrumentos utilizados para la recolección de la información y su posterior sistematización son:

El relato: Este instrumento como unidad de texto permitirá registrar las experiencias, anécdotas y sensaciones que experimentan tanto el grupo sistematizador como el de las o los profesores de ciclo dos en las instituciones citadas.

La guía de observación: Una vez se determina el eje central del proceso de sistematización, que para el caso de esta investigación son las prácticas evaluativas por competencias, se diseña la guía de observación que se centra en el proceso a observar, se hará una descripción detallada de las clases en un formato preestablecido con campos libres que permitan analizar lo ocurrido para permitir la emergencia de las categorías a considerar. Se espera que este instrumento provea de información pertinente y suficiente que se pueda contrastar con los otros instrumentos utilizados.

La entrevista abierta: Este instrumento buscare presentar una estructura que conduzca hacia el eje de sistematización.

Es importante aclarar que algunos de estos instrumentos tienen formatos preestablecidos pero la sistematización como metodología de investigación, consigna la libertad de adaptación e incluso de creación de aquellos que surjan a partir de las necesidades observadas. En cuanto a los sujetos, la muestra está conformada por los docentes del ciclo dos de los Colegios Distritales seleccionados. Además, se hará una contrastación de los documentos instituciones como el PEI, SIE, plan de estudios, enfoque de cada institución y las pruebas bimestrales.

Descripción de la Población:

La investigación se adelanta con maestros del ciclo dos (grados tercero y cuarto), de las cuatro instituciones oficiales escogidas, se debe aclarar que este fue el único criterio de selección lo que generó que el grupo no tuviera criterios de homogeneidad diferente a ser profesores del ciclo mencionado, nuestros maestros, entonces, se diferenciaban en género, en edad, en área de trabajo y en tipo de contratación con el Estado. Se seleccionó este ciclo por estar conformado por niños que se encuentran en el estadio de las operaciones concretas según Piaget, con edades entre los siete y los once años. En este estadio, niños y niñas empiezan a usar la lógica, se hacen capaces de distinguir su pensamiento y diferenciarlo del de los demás,

reconocen la diversidad de puntos de vista, desarrollan capacidad de clasificación con respecto a más de un criterio, empiezan a resolver con soltura problemas matemáticos básicos y en general abandonan parte de su egocentrismo. Todas estas características representan un reto para esos maestros y ratifican que educación y formación es esa edad temprana exige capacitación e idoneidad, entonces ¿cuáles son las prácticas evaluativas por competencias pertinente para esa etapa de desarrollo?

El diseño y la aplicación metodológica pasarán por etapas entre las que están:

- Los contactos iniciales con las instituciones
- La selección de los maestros de la muestra
- El diseño de los instrumentos para la recolección de la información
- La aplicación piloto de estos instrumentos para corregir y establecer los que se usarán finalmente
- La recolección de la información
- El análisis de los datos obtenidos para alcanzar los objetivos propuestos

Para realizar este proyecto se tomará como población a los docentes del ciclo dos de los siguientes colegios Distritales:

- Colegio Ciudadela Educativa de Bosa jornada mañana, consta de 7 grupos correspondientes al grado tercero y 7 grupos del grado cuarto de primaria, con una población docente de 14 maestros.
- Colegio José Antonio Galán jornada de la mañana, cuenta con dos cursos por grado y una población docente de 4 maestros correspondiente al ciclo dos
- Colegio Delia Zapata Olivella jornada mañana, cuenta con siete cursos correspondientes al ciclo dos, para un total de siete maestros.
- Colegio Gabriel Betancourt Mejía sede B jornada mañana, cuenta con dos cursos de cada grado y una población de seis docentes correspondiente al ciclo dos

8 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA

Los instrumentos para el trabajo de campo, entrevistas, relatos y observaciones de clase, fueron aplicados a los maestros del ciclo dos de las cuatro instituciones de la muestra. Utilizamos códigos para referirnos a los colegios así:

C1: Ciudadela Educativa de Bosa IED, localidad 7 Bosa

C2: Delia zapata Olivella IED, localidad 11 suba

C3: Gabriel Betancourt Mejía IED, localidad 8 Kennedy

C4: José Antonio Galán IED, localidad 7 Bosa

Para hacer referencia a los maestros utilizamos la letra M y un número para cada maestro. Así al referirnos a un maestro en particular usamos una combinación de los dos códigos anteriores, por ejemplo: C1M4 hace referencia al maestro número 4 del colegio 1

El instrumento relato estaba orientado a recoger el sentir de los maestros con respecto a la evaluación en su historia de vida y en su práctica profesional, lo que daba luces de sus motivaciones a la hora de evaluar.

Para la entrevista planteamos ocho preguntas que obedecían puntualmente a criterios relacionados con la evaluación por competencias que queríamos sondear y que en su momento fueron abreviadas así: E: Concepciones sobre Evaluación, C: Concepciones sobre Competencias, EC: Concepciones sobre Evaluación por Competencias, M: Motivación a evaluar, D: Dificultades de sus prácticas evaluativas, E. EÑZ: Estrategias de Enseñanza, de Aprendizaje y de Evaluación, ROL: Consideraciones sobre su rol docente, ART: Articulación de sus prácticas evaluativas por competencias con el plan de estudios y el enfoque metodológico, F: Formación de Estudiantes.

Las observaciones de clase son tal vez el instrumento de recolección de la información más completo pues permiten detallar en la práctica todas las consideraciones halladas y contrastadas en la aplicación de los dos instrumentos anteriores, fue a partir de estas que se pudieron realizar descripciones de todos y cada uno de los maestros, estas descripciones permitieron ubicar a los maestros de la muestra en tres grupos, definidos por sus convergencias, en sus prácticas evaluativas por competencias así:

- Grupo 1 profesores que se acercan en el quehacer de sus aulas a las prácticas evaluativas por competencias
- Grupo 2 profesores que reflejan en el quehacer de sus aulas algunas prácticas evaluativas por competencias
- Grupo 3 profesores que no evidencian en el quehacer del aula prácticas evaluativas por competencias

A partir de toda esta información se realizó una interpretación de cada grupo en una matriz diseñada para tal propósito y que se muestra a continuación.

MAESTROS Y COLEGIOS	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
C1 M4	<p style="text-align: center;">GRUPO 1</p> <p>La maestra m4 es joven, tiene formación de posgrado, pertenece al Decreto 1278, es una persona activa, dinámica con los estudiantes, se caracteriza por su compromiso y responsabilidad en sus deberes, tiene gran capacidad de escucha frente a las problemáticas de los estudiantes, su trabajo es un reto día a día, ve en sus alumnos seres humanos íntegros que requieren guía para potenciar sus habilidades.</p> <p>Es dinámica en el aula de clase, es receptiva al cambio, sus prácticas son del agrado de los estudiantes, según sus compañeros de trabajo.</p> <p>A través de la entrevista, el relato y observación de clase se realiza un análisis de la prácticas evaluativas por competencias de la docente de grado tercero y su incidencia en la formación de los estudiantes para reconstruir su experiencia y encontrar sentido social que permita mejorar la práctica.</p> <p>La profesora define la evaluación como el “proceso que aporta datos sobre el progreso individual del estudiante” y la competencia como “saber aplicar los conocimientos adquiridos de forma efectiva en diferentes contextos”.</p> <p>En su práctica se observa una relación comunicativa asertiva con los estudiantes, se da espacio al debate y a la construcción personal de conceptos.</p> <p>La maestra permite a sus estudiantes manifestarse, escucha sus opiniones, valora su participación, da espacio para socializar, unificar conceptos y hallar errores; cuando la maestra pregunta qué es el respeto: Un niño dice “Que el respeto es respetar” la profesora les aclara “Al definir algún concepto no se utiliza la misma palabra porque no hay definición, respeto es respetar, pero qué es respetar”.</p> <p>La maestra utiliza la lectura de textos para interactuar con los alumnos, permite al estudiante analizar, comprender y expresar su punto de vista, desarrolla sus habilidades comunicativas, de igual forma permite transformar sus expresiones</p>	<p>De acuerdo con los instrumentos usados para la recolección de la información (entrevistas semi-estructuradas, relatos y observaciones de clase), se pudo establecer que 1@s maestr@s de la muestra, tienen prácticas evaluativas relativamente afines, igualmente sucede con los efectos del proceso de formación en los estudiantes. Esto a pesar de que se les puede diferenciar por la edad, el género y el área del conocimiento trabajada. A continuación se describen dichas afinidades, estableciendo tres grupos para la interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1 profesores que se acercan en el quehacer de sus aulas a las prácticas evaluativas por competencias • Grupo 2 profesores que reflejan en el quehacer de sus aulas algunas prácticas evaluativas por competencias • Grupo 3 profesores que no evidencian en el quehacer del aula prácticas evaluativas por competencias <p style="text-align: center;">GRUPO 1</p>

En cada descripción realizada se resaltó con colores las categorías, que fueron objeto de estudio de esta investigación así:

- Color verde para la categoría formación.
- Color azul para la categoría evaluación por competencias

Así se hizo para cada maestro y para cada categoría con el objetivo de argumentar las aseveraciones hechas en la interpretación. Prácticas evaluativas por competencias:

<p>actividad consiguió la participación total de los niños del curso y se prestó para el trabajo entre pares.</p> <p>La actividad generó expresiones como ¡Profe nosotros primero!, ella respondió a estas expresiones a través de la observación y la valoración al trabajo con términos como ¡bien! “continua”, y frente a los desaciertos observo los resultados y señalo con comentarios como “aun no”, “revisen nuevamente con calma” genero preguntas y consensos entre los estudiantes. Luego en la clase dentro del aula planteo interrogantes como ¿qué conclusión pueden deducir de los números que poseen en su conjunto? ¿Qué será eso de los múltiplos?, dar un número ¿cuál?, ¡piensen! Los estudiantes participaron y ella cuestionó con el fin de plantear debates y argumentaciones de ideas. Luego pidió consignar en el cuaderno las conclusiones a las que habían llegado, ella complementó este proceso escribiendo en el tablero con el fin de corregir la redacción y la ortografía.</p> <p>Frente a la evaluación por competencias la profesora manifiesta (según entrevista) que es la aplicación de uno o varios saberes en algo real y práctico. Durante las observaciones de clase prestó atención a las repuestas y participaciones de los estudiantes, les aprobó sus participaciones con expresiones como “este chico es un pijo, aplausos para él ¡muy bien!, ¿alguien quiere ayudarlo a complementar su respuesta?, Un aplauso “¡que chévere” y corrigió algunos errores con expresiones como “A muchos se les dificulta leer la segunda fila porque han aprendido mecánicamente las tablas, ojo con eso”, esto debido a la impotencia de un grupo, al no encontrar el resultado de la multiplicación en el momento de leer de derecha a izquierda su construcción; así mismo indicó, que el hacer la tarea y haber estudiado generaría la obtención de una nota, la cual fue registrada a través de un sello “se da doble sello, por la tarea y por el Quizz, es una manera justa de saber quienes hicieron la tarea”. La profesora dice que algo que la motiva a evaluar (entrevista) es la misma vida, ya que la vida es una constante evaluación, señala que cada actividad diaria la evaluamos para así tener numbos o metas que alcanzar. Durante la observación de clase estuvo atenta a las expresiones de cómo se sentían sus estudiantes al hacer este tipo de actividades (juegos). en las dos ocasiones les</p>	<p>reproducción, que observan de quienes consideran que son el epitome de la empresa del aprendizaje. (p. 244)</p> <p style="text-align: center;">GRUPO 2 PRACTICAS EVALUATIVAS POR COMPETENCIAS</p> <p>Para los profesores del grupo 2 (C1M3, C1M5, C2M1, C3M1, C3M4, C4M2 Y C4M3), la evaluación fue definida como un proceso, en algunos casos continuos, y en otros como el instrumento que diagnostica el avance del mismo; todos coinciden en que puede ser valorado, sin embargo, no se percibe claridad frente a lo que se valora o mide y bajo qué criterio se hace. Al respecto Alvarez Méndez (2005) afirma:</p> <p>Todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos: bien hace usos muy dispares, con fines e intensiones diversas, o bien aplican con muy poca variedad de instrumentos, siguiendo principios y normas diferentes, para dar a entender que en su aplicación, sigue criterios de calidad. (p.11)</p> <p>Como se pudo observar, una maestra les solicitó a los estudiantes que se organizaran</p>
--	---

Y formación:

<p>La profesora define la evaluación (entrevista) como el mecanismo que permite verificar el estado o proceso de una persona en algún campo y competencia la define como la habilidad desarrollada en un contexto. Durante las observaciones se pudo apreciar que las clases se llevaron a cabo, en ellas, la maestra constantemente llamo la atención, con frases como ... “por favor hacen silencio y cada uno se ubica en el puesto”, “recuerden que están estudiando para la evaluación” “es el colmo que este tan temprano y ya algunos estudiantes estén comiendo”, “como es posible que no colaboren con la revisión y se pongan a jugar”, “si no te puedes quedar quieto, te siento junto a mí”... debido a la insistente indisciplina que presentaron los estudiantes para poder desarrollar las actividades programadas, tanto para la primera observación como para la segunda en donde se llevó a cabo una evaluación escrita y revisión de trabajo.</p> <p>Para la profesora (entrevista), evaluar por competencias, consiste en un proceso en donde se verifica que el estudiante aplique lo aprendido en la resolución de un problema, propio de su contexto. En la observación de la clase de sociales, se pudo apreciar que la profesora se apoyó de una planeación, la</p>	<p>más inmediato del estudiante, su quehacer diario.</p> <p style="text-align: center;">FORMACION</p> <p>Muy a pesar que los profesores enuncian que sus prácticas evaluativas por competencias contribuyen a la formación de los estudiantes, esta formación se encamina sólo a la apropiación en saberes, conocimientos, en capacidades y comportamientos que luego serán utilizados en el contexto. Tal es el caso de la asignatura de matemáticas en donde el tema desarrollado fue la equivalencia entre fracciones, para su</p>
--	--

Todas las matrices descritas y toda la información de campo se puede consultar en los anexos de esta investigación

9 SISTEMATIZACIÓN

En el proceso de sistematización de nuestra investigación, una vez claras las categorías a tener en cuenta (evaluación por competencias y formación), los instrumentos diseñados (entrevista semi-estructurada, relato y observación de clase) y la muestra (maestros del ciclo dos de los cuatro colegios), se inició con la experiencia a sistematizar, en la cual era importante destacar el papel de cada uno de los participantes y así mismo evidenciar la relevancia de teorizar la práctica a través de un proceso de sistematización que logre contribuir en la producción de conocimiento desde la misma práctica. Lo anterior precisa el motivo por el cual se decidió escoger la sistematización de experiencias como la metodología acorde para esta investigación.

En un primer momento se hizo aplicación de la entrevista y el relato para recolectar información pertinente sobre las concepciones de los maestros sobre evaluación, competencias y formación, así mismo, sobre sus experiencias evaluativas en su época de colegio y en su vida laboral. Luego de tener este insumo se procedió a asistir a las clases de los maestros seleccionados (grados terceros y cuartos) con el fin de observar las prácticas evaluativas por competencias al interior del aula, manteniendo una postura neutral puesto que nuestro objetivo en ningún momento consistió en ir a juzgar, sencillamente registrar lo observado. Una vez recopilada toda la información y, como los aspectos centrales a sistematizar eran las prácticas evaluativas por competencias y sus efectos en la formación de los estudiantes, se elaboró una matriz por colegio, que permitió clasificar y organizar lo recolectado a través de la descripción de estas prácticas en el aula, haciendo triangulación de los tres instrumentos aplicados.

Dichas matrices arrojaron información valiosa sobre el dominio conceptual que tienen los maestros sobre los términos evaluación, competencias y formación, pudiendo precisar incoherencia y poca claridad dado que, una cosa es lo que argumentan y otra muy distinta es lo que ponen de manifiesto al interior del aula. La mayoría definen la evaluación como un proceso que contribuye al aprendizaje, presentándose paradojas en el proceso evaluativo por competencias; en unas situaciones fue el maestro quien determinó los parámetros de la evaluación y condicionó los estudiantes para que respondieran a ella sin objeción; tal es el

caso de C1M2 quien ha asumido en sus prácticas evaluativas por competencias la autoevaluación y la instauro de acuerdo a sus concepciones así: en una de sus clases observadas escribió en el tablero “AUTOEVALUACIÓN”, los estudiantes copiaron en su cuaderno y valoraron cada ítem dado por ella: 1. Comportamiento 2. Presentación de todos los trabajos 3. Puntualidad 4. Asistencia 5. Lo que aprendí; les explicó que cada uno de los puntos de la autoevaluación equivalían a 1.0 y se debía sumar el valor dado a cada punto para obtener la nota que equivale al 10% de la nota final del periodo. Siendo estas prácticas tradicionalistas determinadas por el maestro las que repercuten día a día en la formación de los estudiantes, dado su carácter valorativo, sumativo y técnico.

En otra situación como la de C1M4 se observó que se dio espacio para el análisis y reflexión del estudiante durante el desarrollo de la clase, la maestra, con voz firme pero suave leyó una frase: “Las diferencias nos enriquecen, el respeto nos une” la repitió dos veces, hizo una pausa y luego preguntó que entendieron sobre esa frase, varios niños levantaron la mano y otros hablaron a la vez, por lo cual la profesora solicitó hablar por turnos y escucharse entre sí para no repetir lo mismo, culminada la participación de los estudiantes concluyeron que para ellos el tema central de la frase es el respeto, y los invitó a trabajar en equipos, definir a través de imágenes lo que para ellos era respeto, luego dio lugar a la socialización de los trabajos realizados y construyó con los aportes e intervenciones de sus estudiantes la definición de respeto.

Por otro lado, es de resaltar la diversidad de metodologías, didácticas y formas particulares con las cuales los maestros orientan sus clases, esta pluralidad puede tener su origen en el tipo de formación de los maestros e indudablemente en las experiencias educativas propias, que reseñaron particularmente en el relato y que dejaron una huella que ha marcado su quehacer pedagógico dentro del aula, como la vivencia experimentada por C4M4 quien al respecto narró: “En la época del bachillerato, fue muy terrible la forma como evaluaba el profesor de inglés, no puedo olvidar lo mal que me sentía cada vez que sabía que me iban a evaluar, porque él no evaluaba de manera escrita solo lo hacía de forma oral; yo recuerdo que nos pasaba al frente, él era muy hiriente, si uno no sabía entonces él le decía “pase al puesto que parece un sapo tragando candela” y todas las pruebas eran siempre de forma oral. Yo sufría tortura cada vez que me llamaba, me daba miedo y para rematar él nos decía “a mí me conocen en Fusagasugá, no por bueno sino por malo” llegaba y se recostaba en el escritorio,

estiraba los pies y decía golpeando la mesa, haber usted, pase y si uno se equivocaba le decía ¡uno!, pase al puesto que parece un sapo tragando candela; pase el otro y señalaba a otro compañero. En ese tiempo el alumno era aparte y el profesor tenía la autoridad y la verdad”.

Es innegable que dichas experiencias de los maestros ya sean positivas o negativas, vividas en su época de estudio o pregrado, indudablemente tienen su incidencia en la forma como abordan su práctica docente en la actualidad y lo lamentable de esta situación, es que la mayoría de estas experiencias de corte negativo siguen vigentes y repitiéndose en el diario vivir del aula y así como ellos muchos chicos de hoy viven la angustia, la frustración y la desesperanza de una educación más equitativa y humanizante. Se puede traer a colación el caso de la maestra, que cursando el grado décimo obtuvo malas notas que aparecieron en color rojo en la libreta de calificaciones, después de haberse destacado por su buen rendimiento académico y que por este traspiés tuvo que recibir de sus padres y profesores, tal regaño, haciendo la siguiente reflexión “es mejor no sacar tan buenas notas”, esto creó en ella un resentimiento y frustración al no alcanzar los resultados esperados por los demás, esto se ve reflejado en su práctica evaluativa, en la que intenta ser particular al observar individualidades, sin embargo, finalmente recae en señalar bajo vistos o X de cualquier color, el trabajo de sus estudiantes.

En cuanto a la definición de competencias, es poco clara para algunos de los maestros de la muestra, puesto que no hay una definición consensual al término competencia, se hace uso de los diferentes tipos de competencia para establecer metas y fines institucionales. Esto se puede apreciar en el C4 donde se establecen competencias de tipo cognitivo, laboral, axiológico y ciudadanas centradas en el pensamiento, mediante las cuales se pretende que el estudiante haga visible su ideología y comprensión de contenidos, estos deben responder a las secuencias de aprendizaje establecidas por el ciclo.

Al respecto, al interior de las clases se pudo evidenciar que este discurso se desvirtúa, los profesores se ajustan al plan de estudios, los cuales están directamente relacionados con los estándares nacionales, sus evaluaciones responden a la indagación de contenidos y sus prácticas se convierten en rituales de verificación, desconociendo su experiencia y su saber; es así como en el C4, el M4 aplicó una práctica evaluativa asumida por competencias, entregando hojas blancas a los primeros niños de cada fila para que las rotaran hacia atrás, luego les indicó: “escriban la fecha, recuerden en inglés” (ella les colaboró con la escritura en

el tablero) Quiz, Name: y continuó con la siguiente instrucción, escriban 10 palabras nuevas que hayan aprendido en el cuento, escriba cinco palabras que ya conozcan y búsquenle un sinónimo con el vocabulario del cuento. Durante esta actividad, no se determinó el tipo de competencia que se esperaba evidenciar ni el propósito evaluativo de esta actividad. La evaluación en la mayoría de los casos tuvo como fin presentar evidencias de conocimiento, que acumulados son insumo en un proceso de evaluación sumativa, no se hizo un análisis con el fin de plantear estrategias de mejoramiento, al momento de devolver la evaluación se les pidió corregirla en el cuaderno, acción que se hizo sin una intención formativa ocasionando que los estudiantes la realizaran por cumplir y con la intención de mejorar la nota. No se percibió esfuerzo y compromiso del maestro ni del estudiante, tomando la evaluación como requisito y no como oportunidad de mejoramiento.

Igualmente se dan otros casos como en el C1 en donde M4 no llegó a dar conceptos, ella partió de la experiencia y conocimientos previos de los estudiantes, los guió para que fueran partícipes directos de su aprendizaje y construcción del mismo, En la clase de ciencias naturales donde se analizaron las características de la materia, la maestra les solicitó a los niños sacar la fruta que debían traer como tarea y les pidió escribir el nombre, luego dibujarla, observarla, tocarla y escribir en forma descriptiva sus características, una niña dijo que no entendía, la maestra explicó que las características de la materia hacen referencia a su forma, tamaño, color, y demás detalles observables a la vista y el tacto, algunos estudiantes no trajeron la fruta, a lo cual la maestra les indicó trabajar con un compañero o recordar su fruta favorita y realizar la descripción de ella; esta práctica respondió a la exigencia institucional que plantea el desarrollo de competencias argumentativas, interpretativas y propositivas planteadas en el SIE, permitiendo que los estudiantes participaran y generaran preguntas con naturalidad sin evidenciar temor, aquellos poco participativos interactuaron con sus compañeros; es aquí donde la práctica de la maestra superó los límites de la evaluación por competencias al promover el trabajo colaborativo en sus estudiantes.

Es necesario destacar que la formación de esta maestra contribuyó a llevar a cabo prácticas pedagógicas y evaluativas reflexivas centradas en los estudiantes, como ella relató “En la práctica pedagógica la elaboración de la evaluación es un proceso muy complejo ya que al aplicarla y analizar los resultados son pocos los que logran los objetivos, generando una gran frustración, ya que se entra a interrogar las actividades, los métodos de aplicación, las

estrategias y todo aquello que conlleva a generar un entendimiento y por ende conocimiento de una temática, es entonces cuando se hace explícito conocer las necesidades particulares de los estudiantes y se requiere un esfuerzo para no generalizar, si se desea lograr una evaluación de carácter formativo. De igual forma he logrado aprender a través de la experiencia que la evaluación debe ser un complemento motivante en los procesos de enseñanza aprendizaje”.

El análisis reflexivo del maestro o maestra frente a su labor es una invitación permanente y necesaria para que sus prácticas tengan efectos en la formación de los estudiantes, es el caso de M4 del C3 quien argumenta que evaluar por competencias, “hace referencia al para qué es apto el estudiante, miramos las aptitudes para el saber, apto: voluntad que se tiene para... la evaluación por competencias es buscar para que está preparado el estudiante”. En una de sus clases (informática), los estudiantes estuvieron sentados frente al computador leyendo una información, transcribiéndola en resumen y haciendo dibujos alusivos a lo leído; en otra clase (ética), escucharon al profesor hacer la reflexión frente al robo de refrigerios por parte de dos estudiantes y después trabajaron en grupos para responder unas preguntas relacionadas con la situación de robo. No hubo participación de los estudiantes, estos se limitaron a escuchar, lo que evidencia transmisión mecánica de información o aún más lamentable fueron simples receptores de un discurso falto de argumentos que aporten a su formación.

Con respecto a la categoría formación, esta es entendida por los maestros como el desarrollo de hábitos condicionados a espacios y lugares específicos, como se observa en una clase en donde la profesora ingresó al salón, saludó, lo encontró sucio, desordenado, le solicitó a los niños recoger la basura y ordenarlo para dar inicio a la clase, les manifestó lo importante del aseo y el buen hábito de depositar la basura en la caneca, aclaró que acababan de llegar de descanso por lo cual no debían empezar a solicitar permiso de ir al baño solo en caso muy necesario, se puede inferir que la relación entre formación y prácticas evaluativas por competencias concierne al condicionamiento al cual se somete a los estudiantes, se observaron prácticas tradicionales que han fragmentado la educación y la formación, dando respuesta a lo momentáneo, es decir, el salón debe estar limpio para la clase. Algunos de los maestros conciben la formación como: enseñanza, aprendizaje, desarrollo de habilidades, de valores, desarrollo intelectual, pero no se da el espacio de autorrealización, dado que los maestros definen las normativas que se deben cumplir en su clase, las cuales pueden ser opuestas a las de otros maestros, los estudiantes deben responder a las exigencias de cada

maestro, lo cual genera en ellos poco sentido de pertenencia y de cuidado; una ilustración de esto es lo observado en un clase de M2 del C3 donde la maestra ingresa al salón (tarde), saluda, pocos estudiantes responden algunos se le abalanzan a darle quejas de lo que sucedió en el descanso, ella los envió a su puesto y dio inicio a su clase de matemáticas, mientras explicó el tema, muchos estuvieron jugando en la parte de atrás del salón, sin embargo la maestra continuó con su clase, se entrevé un abismo entre la evaluación por competencias y sus efectos en la formación de los estudiantes, una evaluación que no esté centrada en el estudiante rezaga en su formación.

Un primer análisis de las matrices de las descripciones permitió establecer tres grupos de maestros, agrupados con respecto a las convergencias en sus prácticas evaluativas por competencias y sus efectos en la formación de los estudiantes.¹ Una vez definidos estos tres grupos se dio paso a la interpretación de la información en la cual se confrontó, contrastó y se hizo triangulación de lo expuesto por los autores que le dieron sustento teórico a la investigación, las descripciones elaboradas y la mirada de los investigadores (nosotros). Para analizar en forma detallada y completa las convergencias que se dieron en los maestros de la muestra a nivel de la evaluación por competencias, sugerimos lectura completa de las matrices de interpretación detalladas en los anexos de esta investigación, sin embargo, para facilitar la comprensión de este documento mencionaremos algunas:

G1 presentan en su quehacer del aula, prácticas evaluativas que se acercan a las requeridas en el enfoque por competencias, atendiendo a particularidades y factores como: Desarrollo del estudiante (social, físico, emocional), su contexto cotidiano y una visión holística que da cuenta de sus debilidades y sus fortalezas, de igual modo, convergen en desarrollar clases activas e innovadoras, en las que la explicación magistral no fue la actividad central, por lo contrario, el énfasis dado a la pregunta como estrategia de enseñanza y evaluación en sus clases, lleva a despertar el interés y a indagar sobre lo desconocido o a profundizar lo reconocido, ante esto, no fue un preguntar por preguntar como quien de antemano sabe todas las respuestas, tampoco fueron esas otras preguntas que presumen de ser

¹G1: profesores que se acercan en el quehacer de sus aulas a las prácticas evaluativas por competencias.

G 2: profesores que reflejan en el quehacer de sus aulas algunas prácticas evaluativas por competencias.

G3: Profesores que no evidencian en el quehacer del aula practicas evaluativas por competencias

muy elaboradas y que ostentan el título de preguntas por competencias tipo ICFES y/o tipo Pisa, hubo evidencia de que no eran preguntas preparadas previamente, sino más bien preguntas generadas por otras o por respuestas que creaban más curiosidad, ¿cómo se puede prever que un niño pregunte por qué el papo es oscuro cuando lo que se come es de color claro? Es este tipo de preguntas lo que hace que la clase no sea un libreto preestablecido por otro, sino que se convierta en un momento en que la expectativa de los presentes hace todo posible, por consiguiente, las clases se caracterizaron por una amplia oportunidad de participación de los estudiantes, que permitió al maestro establecer de qué forma se iba alcanzando la comprensión de los contenidos desarrollados y detectar dificultades para atenderlas oportunamente mediante la realimentación, ésta fue una estrategia continua de sus prácticas evaluativas, donde hicieron seguimiento al pie de lo observado, corrigieron tareas y actividades en muy corto tiempo, lo que generó avances y motivación entre los niños, ellos reconocen en sus concepciones y en sus prácticas la capacidad de realimentación que tiene la evaluación para tomar decisiones que mejoren sus estrategias de enseñanza logrando una evaluación dialógica y formativa.

Es necesario precisar que la evaluación por competencias desde el SIE de cada institución plantea evaluaciones estandarizadas tipo ICFES al final de cada período académico y no estandarizada durante el desarrollo de las actividades de clase; hubo momentos en que se solicitó a todos lo mismo, por ejemplo una tarea o una prueba escrita y lo que se midió fue el acierto y el error, pero en actividades cotidianas de clase, se evaluaron criterios que no son fácilmente cuantificables como la participación y el gusto por realizar las actividades planteadas. Aunque no siempre se calificó, si fue constante la evaluación, en algunos casos todo el proceso creativo, dinámico e interesante se vio pervertido por ser aterrizado a una nota numérica o una firma que chocaba con el interés despertado en los niños; hacia el final de cada corte evaluativo sea bimestre o trimestre, los estudiantes tienen la oportunidad de asignarse una calificación entendida como nota de autoevaluación, afirmando, que niños y niñas tienen injerencia sobre su nota final.

G2: En un punto medio de este análisis se encuentran estos maestros que reflejan en el quehacer de sus aulas algunas prácticas evaluativas por competencias. A nivel de concepciones sobre la evaluación por competencias coinciden en definirla como un proceso continuo, o como el instrumento que diagnostica el avance del mismo, por tanto, la

competencia es comprendida como la capacidad que posee una persona, evidenciada mediante el desarrollo de habilidades en un contexto, en algunos casos justificada a través del cumplimiento de una meta u objetivo, para ello se valieron de actividades evaluativas como el debate, el uso de preguntas planteadas por el maestro que apoyaban la solución de ejercicios, trabajos instructivos y mecánicos, contestar guías, llenar cartillas, presentar informes escritos a los que se les asignaban una calificación utilizando vistos, sellos chulos y en la mayoría de veces un número, valoración que fue aceptada por el estudiante sin cuestionamiento alguno, pues se tiene por sentado que ser evaluado es recibir una nota y el profesor tiene la autonomía de dar ese valor, se registran en planillas para determinar la cantidad de información almacenada por el estudiante en sus cuadernos (tareas, trabajos, evaluaciones entre otros), reflejando una evaluación de tipo sumativa, sin realimentación que se concluye en pruebas con preguntas de ítem cerrado, al final de cada bimestre.

G3: Por otro lado, distante y diferenciado del G1 y G2, se relacionan los maestros que no evidencian en el quehacer del aula prácticas evaluativas por competencias. Estos maestros presentan acepciones frente a los términos evaluación y competencias; aludiendo a la primera como un proceso de valoración, medición o verificación de contenidos, sin proceso de realimentación por parte del ellos y las competencias como saber hacer en contexto, en cuanto a sus concepciones respecto a la evaluación por competencias, declararon que consistía en un proceso de valoración de calidad, que lleva al mejoramiento, desarrolla capacidades, permite analizar y verificar las actitudes, habilidades y logros del estudiante y en general su aprendizaje; lo anterior acorde con su práctica cotidiana y evidente en la observación de las clases de estos maestros, en donde se pudo establecer que fueron ellos los protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, asumiendo el rol de trasmisor de contenidos (estuvieron ubicados frente al tablero, explicando el tema y asignando trabajo a los estudiantes), demostrando en su práctica ser los poseedores del conocimiento y desarrollando clases magistrales con un solo método de enseñanza, en el cual los estudiantes <aprenden > por repetición y ejercitación de una temática específica con contenidos homogenizados para el nivel a través de clases.

Es así como la profesora M2 del C1 llegó a las 6:20 a.m. fue organizando sus materiales, saludó a los niños que iban llegado, luego miró su reloj e indicó que a las 6:30 a.m. iniciaría la clase, pasado este tiempo inició, empezó por decir que en este día se colocarían 10 sellos

(sello con la fecha y la palabra revisado) los cuales equivalían a la nota final al sumarlos, con ausencia de varios estudiantes inició la actividad marcando en el tablero segundo trimestre, “esto lo deben marcar en la parte de informática y tecnología y equivale a dos sellos uno por cada letrero elaborado en letra técnica como esta en el tablero y coloreados”, fue indicando cuantos cuadros hacia arriba cuantos a la derecha o izquierda, aclaró el uso de mayúsculas solo para letra inicial, se sentó a llamar a lista. Los estudiantes que llegaron tarde pasaron directo a su puesto, la profesora les recordó el horario, les indicó lo que debían hacer y que haría un llamado de atención en el observador por la llegada tarde.

Pasados los 15 minutos indicó que el tiempo para la actividad había terminado, por lo que los niños corrieron a recibir los dos sellos, de esta manera, la revisión que la maestra realizó atendió al producto y no al proceso o habilidades de los niños y niñas, en consecuencia, no hubo atención a las individualidades y/o ritmos de aprendizaje de los estudiantes, además, en estas prácticas evaluativas por competencias, estuvo latente la homogenización del aprendizaje (en las clases se da por sentado que todos los estudiantes entienden el tema y la evaluación se utiliza para corroborar este hecho) por medio de pruebas y/o actividades objeto de aplicación y revisión por parte de los profesores, quienes no atienden las necesidades de los estudiantes y desconocen acciones relacionadas con la formación al no estar enfocadas a fortalecer sus procesos y desempeños, puesto que, se orientaron a verificar aspectos como caligrafía, coloreado, postura, disciplina, disposición y atención a la clase.

De igual manera que G1 Y G2, este grupo está sujeto a la aplicación de pruebas con preguntas estandarizadas tendientes a medir actuaciones y desempeños de sus estudiantes en contextos inventados y con poca apropiación de saberes para la vida, relegando el aprender a expresiones numéricas plasmadas en una escala de valoración, que aunque, pueden ser trasladadas a un plano descriptivo en valoración cualitativa, están midiendo la actuación del ser en un momento específico y cerrando la posibilidad de mejorar.

Más allá de las convergencias encontradas en G1, G2 Y G3, vale señalar que las prácticas evaluativas por competencias son asumidas como un elemento que aporta resultados, los cuales son medibles y cuantificables pero que están desligados del proceso de formación de los estudiantes. La asignación de una nota o de un sello aprobatorio por actividades de clase, bien realizadas o para aquellos que terminaron en el menor tiempo, puede concebirse como un

poderoso elemento de motivación, no obstante, acostumbra a los niños a trabajar con la intencionalidad de una aprobación exterior, con esto se les manipula e incluso llegan a pensar que son buenos estudiantes porque tienen buenos números o porque son los más rápidos.

Evidencia de esto es lo observado en la práctica de C1M5 quien revisó bastantes cuadernos y cuando los niños desarrollaron acertadamente el ejercicio los motivó entregándoles la boleta de excelencia. Pero ¿dónde queda el gusto de aprender por aprender? Más aún ¿qué tipo de persona se está formando si solo piensa en sus logros y en competir para ganar? Este es justo el objetivo de nuestra educación, la competencia inhumana, el deseo de ser primero, no importa el precio, muy similar a lo que ocurre con esas grandes multinacionales que depredan todo y a todos usando las banderas del progreso y de la calidad, nuestros niños se están formando de manera acorde a estas políticas propias de la globalización. Unas prácticas evaluativas por competencias, carentes de un sentido formativo, sólo vislumbran el fracaso en la formación del ser humano; fracaso que se ve desplegado en profesionales muy competentes (con éxito laboral) pero, con actitudes individualistas, competitivas, oportunistas; que están en constante rivalidad con sus semejantes.

Por consiguiente, los maestros de la muestra en general en su discurso y conceptualización conciben la formación como: enseñanza, aprendizaje, desarrollo de habilidades, de valores, desarrollo intelectual entre otros calificativos desligados de la esencia del ser humano. Como ocurre con C2M4 cuando se le pregunta ¿cómo contribuye su práctica evaluativa a la formación de los estudiantes? sostiene que estas aportan en diferentes ámbitos y/o dimensiones de los estudiantes pues asegura que fortalecen competencias que facilitan la utilización de habilidades, talentos y saberes en diversas situaciones de la vida. La formación está siendo entendida como el desarrollo de hábitos condicionados a espacios, lugares y maestros específicos, esta se puede describir desde la norma inscrita en cada clase particular, donde cada maestro plantea las reglas del juego desde el inicio del año escolar y a las que los estudiantes responden singularmente, lo que se observa en la práctica de C3M3 en las dos clases observadas la profesora estuvo pendiente que al ingresar al salón de clase los chicos entraran con las manos limpias y el uniforme organizado, a algunos les recomendó ir al baño y acicalarse, dentro del salón les indicó acomodar los puestos y recoger papeles del piso; una vez todos en el salón verificó que ningún estudiante faltara, se percató que faltaba un niño y

le pidió a un compañerito que fuera a buscarlo; este tipo de práctica aportaría a la formación del ser humano, siempre y cuando se interiorizara y el actuar de los estudiantes fuera la misma en todas las clases sin importar el profesor de turno, pero, esto no es así; en otras clases se observó que el grupo se mostró inquieto, se escucharon murmullos constantes, los niños estuvieron distraídos y no atendieron a las explicaciones, cada quien hizo lo que pudo y solo se afanaron al final para entregar el resultado del ejercicio asignado.

Se evidenció inclinación hacia la formación enmarcada en el humanismo, cuando el trato dado a los estudiantes fue de respeto, reconocimiento y aprecio, lo esperado en la formación de niños de esta edad, sus prácticas evaluativas por competencias pasan por reconocer a los estudiantes como personas en todas sus dimensiones, ante esto CIM4 reconoce que su práctica evaluativa debe contribuir a la formación de los estudiantes, permitirles fijarse metas, reconocer estrategias para alcanzarlas, les permite analizar sus fortalezas y debilidades en su proceso de formación al reconocerse como ser humano, la maestra fue reflexiva ante situaciones dolorosas para sus estudiantes y socializó con ellos de forma natural circunstancias que se presentaron dentro de su clase, dedicó el tiempo para integrar a su estudiante luego de una semana de inasistencia, una niña llegó con su acudiente para explicar su ausencia de la semana anterior, la niña entró al aula y la profesora atendió a la madre de familia, cuando regresó al aula la profesora la encontró llorando, entonces dijo a sus compañeros que ella se encontraba triste porque su abuelita materna había fallecido y ella era quien la cuidaba, se acercó a la niña y le dijo: “no debe llorar sino recordar los momentos felices que compartió con su abuelita, recuerde sus enseñanzas y actué de la forma que a ella le gustaba, si la abuelita la ve llorando y sufriendo no podrá descansar en paz”, luego la maestra le dió un caluroso abrazo.

La interacción entre estudiantes y profesores es un suceso donde se escenifican en el aula un epítome de saberes y poderes dados desde la visión de cada uno; la clase se convierte en un evento donde se puede o no captar la atención de sus actores y esto repercutir trascendentalmente en la vida de los estudiantes y los profesores, por ello requiere un sentido que provea de herramientas para afrontar el mundo real, el ambiente en una clase, requiere organización, planeación y ejecución real que posibilite el conocimiento, el aprendizaje y formación para la vida a nivel individual y grupal, en donde todos logren ser emisores y receptores, con materiales y actividades diversas que conlleven a la investigación social,

cultural, física por medio del lenguaje. Esto no quiere decir otra cosa más que los profesores necesitan nuevamente encender ese fulgor con el que se formaron, preparar clases humanizadas y no magistrales, en donde cada día aprendan algo nuevo, se valoren y evalúen sus prácticas actualizándose para asumir las exigencias de sus estudiantes, un profesor con retos diarios logra formación en sus estudiantes, siente satisfacción con su labor, forjando así en sus niños valores ajustados a la dignidad, la solidaridad y la justicia.

Es imperante resaltar que para los maestros de la muestra no es nada fácil ejercer su profesión, porque en ciertos casos (manifestado por ellos mismos) las condiciones en las que laboran son inadecuadas, siendo el caso de cursos numerosos (hasta más de 40 estudiantes), sobre carga laboral (asumir clases y asignaturas que no les corresponden), infraestructuras no acordes como escenarios de clase (salones pequeños, escases de recursos tecnológicos e inmobiliario, entre otras), estar limitados y sometidos al cumplimiento de un plan de estudios que en muchos casos los obliga a desatender lo realmente importante como lo es la formación de sus estudiantes.

La sistematización de esta experiencia puso de manifiesto cómo se están llevando a cabo las prácticas evaluativas por competencias en cuatro colegios de Bogotá y sus efectos en la formación de los estudiantes. Igualmente, permitió interiorizar y reflexionar de manera voluntaria sobre nuestra propia praxis y así como nosotros, muchos maestros y maestras más se verán identificados e identificadas, viendo la necesidad de abrir espacios y/o escenarios que brinden opciones de cambio al quehacer pedagógico para lograr (tiempo cercano), que haya mayor empoderamiento en nuestra profesión y continuemos con nuevos retos y cuestionamientos que redunden en prácticas significativas, donde la verdadera formación este a la orden del día y el desarrollo de conocimiento sirva para que las futuras generaciones alcancen la autorrealización y puedan ser seres más felices y realizados. A su vez, es una ventana que se abre a futuras investigaciones y un llamado de alerta para aquellos que tienen el liderazgo de la educación en sus manos y si es posible tomen cartas en el asunto y se pueda pensar y vivir una educación verdaderamente al servicio de los estudiantes.

10 CONCLUSIONES

El concepto de competencias ha tergiversado el propósito de la educación, que no es otro que el de la formación de sujetos capaces de definir buena parte de su destino a partir del ejercicio consciente de su pensamiento, esto ha sido reemplazado por el concepto de desempeño en contexto; el término, competencia, surge en terrenos de la lingüística y es llevado a la educación como niveles de actuación, es decir, ante la imposibilidad de determinar hasta qué punto una persona tiene o no determinada competencia, debido a que estas son personales y desarrollables, se opta por medirla a través de desempeños y de habilidades que son ajustadas a estándares, sin embargo surgen aquí dos limitantes importantes, por un lado no todo en educación es susceptible de actuación y por el otro, reducir las dimensiones humanas a habilidades y desempeños es disminuir en exceso nuestra condición y desconocer todo lo que podemos ser.

Es importante decir que buena parte de la responsabilidad de este suceso puede otorgarse a los maestros, quienes al no practicar y dominar un discurso propio hemos tenido que asumir el discurso de otros. Se puede consultar en este documento, evidencia que muestra que la incursión del modelo de competencias en la educación, está relacionado con la capacitación para el trabajo y para el éxito laboral, aspecto que legitima y mantiene las diferencias jerarquizadas de los grupos sociales existentes. No en vano la aparición del término competencias dentro de la educación, coincide con el desarrollo del concepto “capital humano” que ve en las personas la principal fuerza de trabajo empresarial.

Con respecto a la acepción de competencias que manejan los maestros de esta investigación, se encontró que las conciben como las capacidades, habilidades y/o destrezas que tienen las personas en determinado contexto. Este juego de palabras utilizadas por los profesores, se vio plasmado en el aula como actividades repetitivas y homogenizadas de situaciones abstractas, donde el eje y centro de la clase fue el propio maestro, quien a partir de clases sobre todo magistrales, se centró en el desarrollo de prácticas mecanizadas y estandarizadas que buscaban moldear el trabajo del estudiante a la consecución de una nota, este fue el auténtico fin, determinar y perseguir un porcentaje que se dio a cada actividad planeada con el objetivo de obtener una calificación final; en las instituciones de la muestra se

establece en su documento SIE que se desarrollarán prácticas evaluativas por competencias, sin embargo en la práctica este tipo de evaluación fue entendido como la aplicación, en cada período escolar, de un examen de selección múltiple con única respuesta, tipo ICFES, que recibió el nombre de evaluación por competencias y que otorgó un porcentaje que tomó valores entre el 20 y el 25 por ciento de la calificación final. Estas valoraciones numéricas permiten aseverar que en las instituciones de la muestra se entiende la evaluación como calificación sumativa y los exámenes aplicados se centraron en contenidos y en la medición de información de tipo declarativa. El informe final que recibe el estudiante y su familia, termina siendo un reporte en una escala numérica o valorativa, que representa solo un dato que simboliza la cantidad de conocimiento que supuestamente maneja el educando, en el mejor de los casos, soportado por una serie de registros que en realidad dan cuenta del cumplimiento de tareas y en algunas situaciones de la cantidad de información almacenada en sus cuadernos (evaluaciones, tareas, trabajos, entre otros).

Se consolida en el aula la posición protagonista para el maestro como fuente de saber y más que enseñar a pensar se enseña a creer. Se debe comprender que al homogenizar las capacidades y habilidades de los estudiantes es innegable la aparición de dos grupos: Los exitosos que dominan los saberes y los fracasados que les cuesta su apropiación; desde esta óptica aparecen en escena actitudes egoístas, de competitividad, de indiferencia hacia el otro, de querer figurar más que el otro y que van cimentando la construcción de un ser con características específicas. Esto invita a reflexionar sobre el verdadero sentido de las competencias, la puesta en escena de la evaluación por competencias y sus efectos en la formación de los estudiantes.

La evaluación pierde el sentido y validez cuando concluye con una calificación, siendo un proceso que requiere ser continuo y permanente, se encontró que se evalúan solo aquellos contenidos que son susceptibles de cuantificar, lo que hace que los estudiantes centren su interés en aquello que conducirá a una calificación y desconozcan o no le den importancia a saberes más valiosos simplemente porque no se cuantificarán, el desarrollo de las clases tuvo más o menos el mismo patrón, planteamiento de un objetivo para la sesión, explicación del tema por parte del profesor, aplicación de ejercicios de mecanización, calificación para determinar el grado de avance, asignación de una nota, planteamiento de nuevos ejercicios

como estrategia de refuerzo para quien los pudiera necesitar y de vuelta al punto inicial. En la lectura atenta de todo el material anexo de esta investigación, se pueden encontrar algunas clases diferentes, pero la tendencia a la inercia y a la repetición de un modelo que a su vez se usó para formar al profesor, es muy fuerte.

Antes de aventurarse a juzgar es importante comprender que no es posible para los profesores, con grupos de más de 40 estudiantes, en aulas con espacios reducidos y con pocos recursos, potenciar las habilidades de cada uno y evaluar por competencias, sobre todo si se tiene en cuenta la fragmentación de áreas y los cortos tiempos de los que se dispone actualmente en las aulas de clase. Para conseguir una evaluación por competencias ajustada a todo lo teorizado a lo largo de esta investigación, se hace imprescindible reducir el número de estudiantes por grupo, aumentar los tiempos de clase y conseguir que se trabaje en torno a proyectos interdisciplinarios que apunten a resultados congruentes; de no hacerlo así, simplemente se seguirán obteniendo los resultados internacionales que ponen de manifiesto la posible incompetencia del profesor pero sobre todo la inoperancia del sistema. Como consecuencia de estas políticas estatales que sacrifican la calidad por la cobertura y el poco conocimiento de los maestros sobre el término competencias (debido a su llegada intempestiva al ámbito educativo), las instituciones educativas optaron por acogerlas y entenderlas a su gusto y conveniencia y esto, se ve reflejado en el uso que los profesores de la muestra hacen de ellas al interior de las aulas de clase, direccionando las prácticas evaluativas por competencias al dominio de contenidos y despojándolas de auténticas acciones de aprendizaje pues, solo están encausadas hacia lo académico a <un hacer en clase> porque no alcanzan a ser llevadas al contexto más inmediato del estudiante, su quehacer diario.

Como se pudo constatar en las clases observadas los maestros enfatizan más en los procesos mecanizados, es decir su atención recae en lo que para ellos es <buena letra, un coloreado acorde a niños de tercero y cuarto, la correcta ortografía> entre otros distractores que le restan importancia a lo argumentativo e interpretativo de un tema específico y cómo este puede transversalizarse para lograr un aprendizaje significativo, del cual el estudiante pueda hacer uso cuando lo requiera. La evaluación evidenciada en esta investigación fue utilizada como herramienta de cotejo, para indicar que sabían y que no sabían los estudiantes (contenidos) y de esta forma, ser ubicados en una escala de clasificación.

Aunque se pueda establecer que con una adecuada capacitación se consiga que los maestros se acerquen en sus clases a prácticas evaluativas por competencias coherentes, es el mismo concepto de competencia y su evaluación el que nos debe cuestionar sobre la formación humana que se persigue. Para el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) no solo ha incorporado en su discurso este concepto, sino que además ha establecido Estándares Curriculares de Competencia para cada área y ciclo de la educación básica y media, sin embargo, la educación en lugar de centrarse en conseguir que los estudiantes respondan a demandas externas, como los Estándares, debería centrarse en la satisfacción de demandas internas (Barnett, 2001).

Este ocuparse de Estándares de competencia tiene que ver con las dinámicas de trabajo en la empresa, donde eficacia y eficiencia son sinónimos de calidad. Aunque se pueda defender que las prácticas evaluativas por competencias son más holísticas por ir tras conocimientos, habilidades y actitudes, lo cierto es que los intereses formativos de fondo son la preparación para la vida laboral del nuevo obrero. Los conceptos con los que trabajan las instituciones educativas se han ido reformando sin mayor reflexión por parte de los maestros, los nuevos términos usados son rápidamente asimilados a los anteriores para definir las mismas prácticas cotidianas de siempre.

El concepto de formación bien podría ser el principio unificador del campo conceptual de la pedagogía (Flórez Ochoa, 2007), entendida la formación como la capacidad de autorrealización que tenemos las personas; debe partir de un reconocimiento de la propia subjetivación, el reconocerse como sujeto formable otorga la capacidad de tomar del medio todo lo necesario para el propio desarrollo, implica pues una autorresponsabilidad en este proceso de autoconstrucción y acciones auténticamente educativas deben conceder el protagonismo a las personas que se están formando. Esto indica la necesidad de despojarse de la idea que establece que los maestros construimos personas, todo lo que podemos hacer es desarrollar un ambiente propicio para el aprendizaje y la formación, pero la responsabilidad y la decisión es del estudiante, aunque pueda pensarse que los profesores estamos renunciando a nuestra labor, la verdad es que se trata de ser leal a lo que significa ser persona, se debe ofrecer a los niños muchas posibles elecciones teniendo cuidado de no actuar directamente sobre su voluntad. Esta es precisamente la violencia que ejerce el concepto de competencia y

el uso de notas para valorar el trabajo, que a la larga se centran solo en actuaciones cuantificables y se deja de lado toda la riqueza que nos ha acompañado siempre como especie, es preciso recordar que la evaluación comienza donde no llegan los números. ¿Qué sentido puede tener que un estudiante conozca y verbalice todo el daño que puede causar el tabaquismo y simultáneamente sea un fumador?, en este caso se le instruyó pero es discutible hasta qué punto el proceso educativo le permitió tener elección y decisión sobre su formación.

La decisión de aplicar la sistematización de experiencias como metodología de investigación se basó en sus potencialidades, entre las que podemos destacar: Reconstruye las prácticas sociales para comprender profundamente las experiencias que se dan al interior de éstas, permite el análisis de la praxis (desde las visiones de sus autores) para potenciarlas, genera conocimiento emancipador, posibilita el intercambio de saberes y transforma la práctica.

Reconocer en la sistematización de experiencias, una herramienta necesaria para que los profesores nos empoderemos, reconstruyamos la experiencia y abramos los espacios para compartirlas, para fortalecer la construcción de saberes dados desde el origen de ellos y los cuales son el diario vivir de esta maravillosa profesión. Este enriquecimiento personal nos vislumbra un horizonte amplio y diverso para dar sentido y valor a nuestra profesión, precisamente somos los maestros quienes debemos dar los debates frente a las reformas y políticas educativas, por conocer el ámbito y los elementos en que se desarrollan las prácticas pedagógicas.

11 REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bernal Chávez & Giraldo Aguirre. El concepto de competencias en Colombia. Recuperado en http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-249420_recurso_3.pdf?binary_rand=2690
- Castillo Sánchez, M. (2004). *Guía para la formulación de proyectos de investigación*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
1. De Zubiria, J. (2006). *La visión desde la educación*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Del Rey, A. (2011). Un “hombre sin atributos”, Propuesta Educativa Número 36 – Año 20 – Nov 2011 – Vol 2 – Págs. 35 a 43.
- Del Rey, A. (2012). *Las Competencias en la Escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vinculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana editores s.a.
- Flórez Ochoa & Vivas García, M. (2007, enero-abril). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (47).
- Jara Holliday, O. (2012, febrero). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*. (1), 56-68.
- Jara Holliday, O. (1994). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencia. Recuperado de [file:///C:/Users/familia%20mu%C3%B1oz/Downloads/Dialnet-HablemosDeSistematizacionDeExperiencias-2543154%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/familia%20mu%C3%B1oz/Downloads/Dialnet-HablemosDeSistematizacionDeExperiencias-2543154%20(1).pdf)

Kant, Immanuel. (1985). Tratado de pedagogía. Bogotá, Colombia: Ediciones Rosaristas

Instituto Colombiano para la evaluación de la educación ICFES. (2013). Sistema nacional de evaluación estandarizada de la educación. Alineación del examen Saber 11°. Recuperado en <file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/Alineacion%20examen%20SABER%2011.pdf>

Laval, C. (2004). Del conocimiento como factor de producción.: La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona: Ediciones Paidós.

Mejía, M, R. (2013). *La sistematización, empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá, Colombia: Desde abajo.

Meirieu, P. (1988). Frankenstein Educador. Barcelona, España: Laertes.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2006). *La definición y la selección de las competencias*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Runge Peña, K. & Garcés Gómez, J, F. (2011, julio-diciembre). Educabilidad, formación y antropología pedagógica. Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica Alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2).

Saavedra y Saavedra, (2014). Evaluación por Competencias: Contextos de origen y contradicciones Pedagógicas. *Itinerario Educativo*, (64), 65-81.

Torrado Pacheco, M, C. (1999). *Educación para el desarrollo de las competencias*. Bogotá, Colombia: Bogoya.

Torres, A. (año) del pdf que envío Ever de 11 páginas de la Universidad Pedagógica Nacional aparece en la hoja 3.

Santos Gómez, M. (2013, 23 de febrero). *Educa y filosofa*.
<http://educayfilosofa.blogspot.com/2013/02/pedagogia-de-immanuel-kant.html>