

EVALUACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR, ANÁLISIS DEL DISCURSO DOCENTES EN BÁSICA SECUNDARIA

EVALUATION IN SCHOOL PEDAGOGICAL PRACTICE, ANALYSIS OF SPEECH TEACHERS IN BASIC SECONDARY

Deiby Cristina Mena Córdoba¹

Universidad de Manizales

174

RESUMEN

La implementación de la educación basada en el enfoque de competencias y la evaluación como eje central de la presente investigación, reviste diferentes problemáticas. En el presente artículo se pretende develar algunos pormenores de la intimidad de la implementación de procesos evaluativos en la práctica pedagógica de algunos docentes de básica secundaria, entre ellos el índice de subjetividades que los transversalizan e impelen a preguntarse por la forma en que se asume y el sentido que tiene para el

maestro dicha práctica; el resultado de esta investigación deviene del muestreo de docentes en ejercicio, de instituciones públicas de la ciudad de Medellín; utilizando la entrevista como herramienta, misma que permitió hallazgos como la constitución de una perspectiva ajustada a la integralidad que demanda la formación de los seres humanos en sus propias capacidades y el inicio de un proceso deconstructivo que permite la evolución de antiguas prácticas dando paso a las emergencias de las dinámicas ajustadas a las realidades existentes.

PALABRAS CLAVE:

Evaluación – Evaluación por Competencias
- Práctica Pedagógica – Subjetividad –
Deconstrucción

¹ Doctorante Universidad de Manizales – Magister en Educación – docente de aula Ministerio de Educación Nacional de Colombia – dejbycristina@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8098-8853>
https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=AAz4EAAAAAJ&view_op=list_works&gmla=AJ5N-F78fZ-auZNi9okOXX4kDgcZiFfsxHqy8yb0vNhIhK-3wwXqq4jFTfn8cEaBDI5e-yQrCuekPCh6x_XCWt_Awijj0d-JqV8jQLUg4Z-D7nluzr_qvpV0

SUMMARY

The implementation of education based on the competence approach and evaluation as the central axis of this research, has different problems, in this article it is intended to reveal some of the intimacy of the implementation of evaluation processes in the pedagogical practice of some elementary school teachers, among them the index of subjectivities that mainstream them and make them wonder about the way in which it is assumed and the meaning that this practice has for the teacher; The result of this research comes from the sampling of practicing teachers from public institutions in the city of Medellín; using the interview as a tool, which allowed findings such as the constitution of a perspective adjusted to the integrality that demands the formation of human beings in their own capacities and the beginning of a deconstructive process that allows the evolution of old practices giving way to the emergencies of dynamics adjusted to existing realities.

KEYWORDS:

Evaluation - Evaluation by Competences
- Pedagogical Practice - Subjectivity -
Deconstruction

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La práctica pedagógica en instituciones educativas de básica secundaria, específicamente en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Medellín en Colombia, se constituye en el foco del presente artículo, producto de un proceso investigativo que tiene como objetivo principal develar el sentido y la apropiación consciente de los docentes en su quehacer pedagógico en la implementación de la evaluación encaminada a la adopción del enfoque de competencias.

El enfoque basado en competencias supone una visión de mundo en la que los individuos deben agenciar sus capacidades y el desarrollo

de estas, de forma tal que puedan adquirir las herramientas necesarias para abordar las diferentes empresas de la vida; la escuela se convierte aquí en la proveedora de elementos pertinentes para que los educandos y educadores se ajusten a las demandas sociales en su continua transformación, es decir, “la organización del aprendizaje por competencias pretende consolidar lo que se aprende dándole algún tipo de funcionalidad”. (Gimeno, 2008, p.15) Esto ayudaría a superar elementos que históricamente han influenciado las formas educativas en América Latina.

Se hace necesario establecer un análisis sobre el hecho de que “el modelo que impera en la escuela ha naturalizado el pensamiento colonial y hegemónico que sostiene la superioridad del capital, la ciencia y la tecnología ante cualquier otra forma de pensamiento (Londoño, 2020, p. 155).

De esta manera sigue siendo importante la pregunta por el rol de las instituciones y de los formadores, en la apropiación de los educandos de los cambios culturales, pues la escuela desde su naturaleza pedagógica está llamada a enfocar su labor en generar desarrollos en lo humano, social y cultural que permitan la evolución de la sociedad con respecto de los paradigmas existentes posibilitando transformaciones de pensamiento y acción encaminadas a la emergencia de nuevas dinámicas sociales.

Por lo anterior y desde una visión constructivista y socioformativa el ministerio de educación de Colombia adoptó el enfoque de competencias, asunto que nace en la V Cumbre Iberoamericana de jefes de estado con el proyecto “reconceptualización de los exámenes del estado” (1995), en el que se buscaba sustituir las pruebas de aptitud aplicadas desde 1968, por el estado, para el ingreso a la educación superior, con base en una evaluación por competencias. La concepción de competencia que se plantea en este documento

es “Saber hacer en contexto” (Quintero, 2009, p. 42).

Con este enfoque de competencias se pretende el desarrollo de las capacidades y habilidades de los educandos permitiéndoles un acercamiento más amable con las exigencias contemporáneas y mejor relación con el saber y el conocimiento; sin embargo, esto no se logra solo con las intenciones del ente administrativo, para ello es necesario que se pase del consenso a la concreción, entre quienes facilitan y median los procesos educativos, así como entre estos y el multiverso de los beneficiarios del servicio.

A más de dos décadas del inicio de este tránsito, se está lejos del logro planteado, y más aún, con el acervo interpretativo existente, al cual se suman las diferentes perspectivas y contextualizaciones posibles de la norma; dando paso a una maraña de elucubraciones y aplicaciones, ejemplo de ello es

el predominio de profesores en aula con escasa conciencia de que parte del aprendizaje está asociado a su propia gestión pedagógica; en consecuencia, administran la evaluación y las cuotas de poder que encierra, como parte de su capacidad de sentenciar, y no un estímulo para el aprendizaje. (Sánchez & Jara, 2019, p.79).

Entonces, “las prácticas de aula y el sentido que el docente ponga a ellas son un factor determinante en la calidad de la experiencia escolar que el educando establezca en sus futuras relaciones con el saber” (Mena, 2020, p. 212), de modo que desde el docente se gesta el devenir académico de los educandos, sin importar si se es consciente o no de la importancia de la medicación de la que es protagonista.

Es de anotar que en ningún momento se está en contra de la autonomía, legalmente validada, lo que se quiere resaltar es la falta de claridad conceptual que padece la práctica pedagógica entorno al enfoque de competencias y su evaluación, y al declive de la relación de los

sujetos con el saber institucionalizado, el aprender y el enseñar que van de la mano con las transformaciones sociales y otros modos de ser en el mundo, por ello “se requiere de la reflexión crítica de los docentes sobre su quehacer escolar, ya que son ellos quienes en su propia acción y reflexión construyen este objeto y se apropian de él” (Cárdenas et al, 2012, p. 494).

Para Casanova et al “no hay unidad de criterio entre los profesores en cuanto a lo que son las estrategias de enseñanza. No relacionan las estrategias de enseñanza con la planeación del proceso educativo, ni tampoco las vislumbran como un componente de una actividad más general dentro de su trabajo (2018, p. 118) y, es que hablar de competencias dentro de una institución educativa hace parte de la cotidianidad, sin embargo, al escudriñar en el asunto se hace evidente, insisto, la falta de claridad conceptual y procedimental a nivel de educadores y directivos, por ende, se deduce que la práctica pedagógica en tal sentido carece de cimientos sólidos para la implementación del enfoque requerido por el Ministerio de Educación Nacional.

Deductivamente, es de entender que, si se desconoce la esencia de algo - al ser transmitido – puede llegar a ser superflua y tener carencias de fondo que corromperán el proceso, para dar paso a prácticas sin profundidad y probablemente estériles, por ello, “debido a la naturaleza de las competencias acompañar el desarrollo de estas y evaluarlas requiere que las personas responsables de esta tarea estén bien formadas y manifiesten, ellas mismas, una serie de competencias específicas a su rol formador” (Correa, 2011, p. 90), lo que prevendría las prácticas hermosas en el papel e irreales en la realidad del aula: estudiantes en fila, rellenando cuadernos o textos, en estricto silencio y repitiendo lo que el educador requiere que se repita, probablemente siendo reprimidos en sus

deseos de aprender y hacer cosas diferentes, y los más aventajados preguntándose ¿qué sentido tiene estar ahí?, originando también, aumento de mortalidad académica y deserción. Es cuando se descubre que los estudiantes exitosos en el aula pueden no serlo en la vida real, este artículo no pretende profundizar en esta última idea.

Quizás el modelo de competencias represente una salida viable para lo planteado y “pueda mostrar su mayor riqueza si se logra incorporar de manera real en la tarea docente, en la promoción de ambientes de aprendizaje escolares” (Díaz Barriga, 2006, p.35), sin embargo, en la medida que los maestros estén carentes de apropiación de este enfoque, los resultados seguirán sin dejarse notar, en consecuencia tampoco su comprobación, el reto de las competencias es enorme ya que requiere que los docentes comprendan e interioricen la propuesta, de manera que puedan aplicarla dentro del límite de sus capacidades y los de la propuesta misma.

Ante el panorama vislumbrado entorno a la aplicación y apropiación de la Evaluación por Competencias en las prácticas de aula de los docentes de básica secundaria, vale la pena revisar, indagar, analizar y conceptualizar cómo éstas, permean las prácticas pedagógicas de los docentes, el sentido de su aplicación y del reconocimiento del otro en el enfoque educativo, es por ello que se hace necesario construir una perspectiva ajustada a la integralidad que demanda la formación de los seres humanos en sus propias capacidades.

De esta manera, para llegar al fundamento del asunto investigativo, es necesario interrogarse sobre ¿Cuáles han sido las prácticas metodológicas evaluativas conducentes a insertar la evaluación por competencias en las aulas? y ¿Cómo se han respetado las diversidades: contextuales, étnicas y vivenciales

de los estudiantes en la práctica evaluativa? para, finalmente realizar un acercamiento a la cuestión esencial de esta investigación ¿Cuál es el sentido de la aplicación de la Evaluación por Competencias dentro de la práctica pedagógica entorno al Reconocimiento del otro?

JUSTIFICACIÓN

Comprometerse con la responsabilidad social es “esencial en las organizaciones educativas debido a su rol ineludible en la formación integral de los seres humanos y el desarrollo de las comunidades” (Severino-González et al, 2018, p.12) de hecho, “el valor pedagógico de fomentar la responsabilidad social en la escuela, la familia y la comunidad ha sido destacado como un eje clave en las propuestas para preparar ciudadanos activos y responsables” (De la Caba et al, 2016, p. 190), por ello la escuela debe evitar moverse dentro de ligerezas como la de prescindir de la realidad de los educandos para funcionar en un mundo idílico donde se cree que los docentes dignifican su profesión estando a la vanguardia con un entrañable deseo de aprender, de ajustarse a los nuevos requerimientos de la sociedad, de actualizarse pedagógicamente y donde los estudiantes asisten a las instituciones educativas a aprender y replicar las enseñanzas de los maestros y estos a su vez se interesan por el bienestar de los educandos; de ahí la importancia de una práctica educativa consciente de su carácter trascendente en la formación de sujetos que a su vez influenciarán con su actuar el destino de las sociedades.

La práctica educativa, incluida la evaluación es un asunto mediado por la formación docente y el ser docente, donde la reciprocidad y complementariedad no son susceptibles de ser prescindidas, en tanto la naturaleza de ser docente no se abandona por un simple amaño, pues “el quehacer educativo está vinculado a las características propias del docente y por

consiguiente de los estudiantes” (Villada, 2006, p.191).

De este modo, también se hace un análisis de las prácticas evaluativas y sus efectos en los contextos donde estos docentes intervienen para así nutrir el acervo acerca de la evaluación por competencias en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación se aparta de algunas de su tipo, en que, exclusivamente, inquirirá en evidenciar cómo se posibilita el reconocimiento del otro, a partir del sentido, noción o comprensión de la aplicación y grado de apropiación de la evaluación basada en el enfoque por competencias, desde la mirada de los maestros, proporcionando así nuevos elementos en el análisis contextual, cultural, social y metodológico que intervienen en la implementación de este tipo de enfoque.

Además, se rescata y reconoce el valor de las prácticas actuales para encontrar, fundamentos que permitan la adquisición de competencias que mejoren la práctica educativa en el nivel de básica, lo que lleva a discurrir en que “el estatus que adquiere el saber de una profesión proyecta el dominio que posea de su práctica”. (Barrera, 2009, p.49), asunto que no depende solo del docente sino también de la fuerza política y económica de su entorno cultural, subyacente a su labor y que, exige ciertos niveles de desempeño que permiten asegurar la meta a alcanzar.

OBJETIVO GENERAL

Evidenciar el sentido de la aplicación de la evaluación por competencias en la práctica pedagógica² en torno al reconocimiento del otro, en docentes de básica secundaria.

² La práctica pedagógica a la que se hace referencia es la correspondiente al quehacer docente, a la interacción del docente con sus estudiantes; a ese cúmulo de actividades que el maestro desarrolla para llevar a cabo el proceso de formación.

CONTEXTO INVESTIGATIVO

La presente investigación fue viable, en tanto que se desarrolló en una Institución Educativa pública, siendo estos los lugares donde primero se implementan las diferentes normativas que rigen la educación, además, está enfocada directamente en lo que es la práctica educativa de los docentes, por tanto, hubo facilidad para acceder a la información.

La institución educativa donde se desarrolló esta investigación se encuentra ubicada en la comuna 8 de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia. Según los criterios del Decreto N° 346 de 2002, del Acuerdo 62 de 1999 y su revisión Acuerdo 46 de 2006 “Plan de Ordenamiento Territorial” el municipio de Medellín está conformado por 16 comunas en la zona urbana y 5 corregimientos en la zona rural. La comuna 8 hace parte de la Zona Centro Oriental de la Ciudad de Medellín, limita al oriente con el Corregimiento de Santa Elena, al sur con la comuna 9 (Buenos Aires), al occidente con la comuna 10 (La Candelaria) y al noroccidente con la comuna 3 (Manrique). Teniendo en cuenta estos criterios la Comuna 8 o Villa Hermosa quedó integrada por los barrios Villa Hermosa, La Mansión, San Miguel, La Ladera Batallón Girardot, Llanaditas, Los Mangos, Enciso, Sucre, El Pinal, 13 de noviembre, La Libertad, Villa Tina, San Antonio, Las Estancias, Villa Turbay, La Sierra y Villa Liliam.

Étnicamente, esta población se caracteriza por ser mayoritariamente mestiza, con un núcleo de población afrodescendiente importante, principalmente desplazados del departamento Chocó y la región de Urabá, ubicados en asentamientos como Esfuerzos de Paz I y II, en el sector de Unión de Cristo y Enciso. Otro grupo étnico, pero con menor presencia en la comuna, es el de la población indígena. (Quiceno & Muñoz, 2008, p. 7). Ésta es tal vez una de las comunas que ha enfrentado

de manera más intensa los infortunios del desplazamiento forzado, a manos de grupos locales ilegales y, por lo tanto, su territorio y la relación entre sus habitantes han tomado características particulares y diferenciadoras respecto a otras zonas del municipio. Allí se encuentran reconocidos asentamientos de población desplazada como Altos de la Torre, el Pacifico, Esfuerzos de Paz I, Esfuerzos de Paz II, la Unión de Cristo, las Mirlas, el Huevo y lo que fue en su momento La Mano de Dios.

En este sentido, es notoria la diversidad étnica que presenta la zona, que además va acompañada de la afectación de la dinámica social, debido al conflicto armado que azota la comuna; por ser un corredor estratégico para el desarrollo de actividades ilícitas, los índices de pobreza son altos. El 81,48% de la población de la comuna corresponde a los estratos 1 y 2 y el 18,42% al estrato 3, estas cifras son contundentes a la hora de analizar el índice de Calidad de Vida de los habitantes de la comuna 8, la pobreza es un factor crítico para el conjunto de su población (Quiceno & Muñoz, 2008, p.10).

La Institución Educativa en la que se desarrolló este proyecto, dentro de su filosofía considera la educación como un proceso de formación permanente, personal, social y cultural, que busca el desarrollo integral, armónico y equilibrado de cada educando; acentuar la función en el proceso para la construcción del conocimiento, la socialización del mismo y las posibilidades para asumir, vivir y proyectar valores pertinentes a la formación en los derechos humanos, la paz, la conservación del ambiente, los valores de la cultura, así como los principios democráticos de convivencia, justicia, solidaridad, equidad, ejercicio de la tolerancia y la libertad.

También, fomenta el acceso al conocimiento, ciencia, técnica, investigación y acciones de autogénesis, tales como: autodisciplina,

iniciativa, expresión creadora y sus diferentes manifestaciones de objetividad del pensamiento y de acción. En la actualidad, trabaja en la construcción de un modelo pedagógico que se ajuste mejor a la realidad escolar, sin embargo, en su Proyecto Educativo Institucional profesa, “adecuamos a nuestras necesidades específicas, algunas visiones de diversas corrientes pedagógicas: recogemos algunos elementos del constructivismo, la escuela activa, la pedagogía dialéctica, el método de proyectos y el modelo didáctico operativo”. (2017, p.11); este proceso se vio interrumpido debido a las situaciones generadas a nivel mundial por la llegada de la COVID – 19. En el presente, la Institución educativa cuenta con tres sedes, dos de las cuales son para el funcionamiento de la básica primaria, con un total de 29 grupos, acompañados por 29 docentes. En la sede principal funciona la secundaria, que cuenta con 36 profesores que atienden 20 grupos de educación básica y 5 de educación media, a los cuales se les brinda la oferta académica de tres medias técnicas: Programación de Software, Logística Empresarial y Gestión Humana.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

El carácter hermenéutico de la presente investigación se advierte en la interpretación del análisis del discurso de los maestros de básica secundaria para determinar el sentido e importancia que tiene para ellos la aplicación de la Evaluación por Competencias entorno al Reconocimiento, es decir, “desde este enfoque no se plantean problemas a resolver, sino interrogantes acerca del significado y sentido de determinada experiencia” (Carabajo, 2008, p.412a).

La naturaleza de esta investigación hace que también pueda ser inscrita dentro del paradigma del enfoque interpretativo, debido a que “el conocimiento interpretativo es un conocimiento fundamentado o enraizado en los ámbitos

sociales en los que se genera, puesto que está basado en las experiencias en el campo del investigador y de los participantes” (González, 2001 p.234). Para Pérez et al (2002), “la investigación interpretativa representa una de las tendencias contemporáneas más reveladoras para el entendimiento del significado de los hechos sociales, culturales, jurídicos, arqueológicos, etnográficos, médicos, psicológicos o educativos”, por lo cual “la investigación interpretativa ha alcanzado(...) un reconocimiento explícito como vía, no única desde luego, para acceder al conocimiento científico (Bartolomé, 1992, p. 15).

La intención, como ya se había mencionado antes, es develar a partir del discurso de los docentes el sentido de la aplicación de la evaluación por competencias en la práctica pedagógica en torno al reconocimiento del otro, en docentes de básica secundaria, a través del análisis de los lenguajes propios de los educadores y buscando responder a la pregunta sobre ¿Cuál es el sentido de la aplicación de la evaluación por competencias dentro de su práctica pedagógica, respecto del reconocimiento?

Los docentes que participaron en esta investigación son maestros en ejercicio en educación básica, sus perfiles académicos son variados: licenciados en diferentes áreas, biólogo y médico veterinario; algunos con estudios de posgrado en temas relacionados con la educación. El rango de edad de dichos docentes oscila entre 25 - 65 años y su experiencia laboral se encuentra entre 2 y 30 años de servicio.

ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD

Con el propósito de recolectar información respecto a las formas de concebir, pensamientos, opiniones y percepciones sobre el problema estudiado, se realizaron entrevistas semiestructuradas. De acuerdo con Robles

(2011) la entrevista “juega un papel importante, ya que se construye a partir de reiterados encuentros cara a cara del investigador y los informantes con el objetivo de adentrarse en su intimidad y comprender la individualidad de cada uno” (p.1). Para, Taylor & Bogdán (1987), “las entrevistas se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente” (p.3). Al respecto, Díaz et al (2013) expresan, “busca encontrar disparadores de la palabra del otro, intenta reconocer elementos significantes con los cuales el entrevistado pueda efectuar libremente una serie de asociaciones. Se trata, por tanto, de procurar la palabra del otro, de producir los significados del otro” (p.172).

Las entrevistas, entonces, apuntaron a recolectar información importante que permitió indagar las percepciones acerca de la aplicación y la apropiación de la Evaluación por Competencias en las prácticas de aula de los docentes de básica secundaria; los insumos recolectados han sido contrastados con los aportes académicos de los autores invitados, la información derivada de otras experiencias de observación y la propia, obteniendo así, una visión amplia respecto al tema abordado.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La evaluación se ha convertido en eje central de las actividades de la vida escolar y de los procesos cotidianos, al igual que de la formación en torno a los resultados en la educación. En este orden de ideas, la encontramos bajo múltiples presupuestos: mejorar, corregir, implementar, eliminar y en algunos escenarios en la perspectiva de mejorar o retroalimentar – y ambos - los desarrollos alcanzados y los desempeños demostrados. Para Sánchez (2015) “la evaluación ha colonizado, el mundo de la vida, ha hecho presa de individuos, de instituciones, de poblaciones; ha pretendido medir, con patrones universales, sus acciones,

sus proyectos, sus interacciones, su ser y su acontecer” (p.16) y por supuesto las dinámicas escolares no se han quedado atrás, es más la escuela es la primera y más abanderada en la interiorización de esta práctica pues es una actividad común en el proceso educativo; es inherente a él, pues, cualquiera que sea la percepción del docente con respecto a esta, se ve en la obligación de efectuarla; y es que en la dinámica escolar se debe certificar al estudiante, es decir, promoverlo o reprobarlo; clasificarlo, en el mejor de los casos, para que comparta aula de clases con otros de su misma edad; controlarlo, por otro lado, también se debe rendir cuentas tanto interna como externamente de los avances académicos de los estudiantes; este es el compromiso laboral con la institución y con el sistema educativo en general.

De esta manera, la evaluación de los saberes³ constituye uno de los aspectos críticos de las dinámicas escolares, sin embargo, aunque así sea, se puede observar a partir del análisis del discurso de los maestros que se han abordado en esta investigación, en manifestaciones como *-nuestro sistema de evaluación es limitado-solamente hago exámenes escritos porque en el colegio tenemos un plan para que las niñas aprendan a responder preguntas tipo saber—cuando uno evalúa a un individuo lo debe hacer teniendo en cuenta otros elementos, otros aspectos de su vida—no deberíamos evaluar hasta que no tuviéramos lista una formación planteada desde individuos a individuos, que crezca desde la conciencia social...*, quedando claro que la evaluación hace parte del cúmulo de exigencias⁴ que el sistema demanda, así como la

3 Se entiende el saber como la expresión de la experiencia, de esta forma el verdadero saber no puede y no debe prescindir de la práctica, porque perdería su esencia, o sea, el saber es saber porque permite demostrar a los individuos lo que saben. Es la dinamización del conocimiento, es decir, “el saber, no es el saber decir, sino la ejecución, el acto, la práctica” Beillerot et al (1998, p.4).

4 Estas exigencias del sistema se constituyen en asuntos tales como la obligatoriedad de realizar unas pruebas que permitan vislumbrar el panorama internacional, nacional e institucional, tal como se expresa en el decreto 1290 de 2009, que de la misma manera establece la necesidad del planteamiento de criterios y estrategias de evaluación,

falta de anuencia⁵ tanto en su comprensión como en sus formas, tales como la heteroevaluación⁶, inter-evaluación⁷, autoevaluación⁸ y coevaluación⁹. A este respecto, se entiende que el saber y el conocer son dos (2) categorías diferentes, aunque cercanas y en el escenario de la Evaluación de Competencias, tiene sentido poder diferenciarlas, para Zambrano (2005) “el conocimiento es el producto del acto de ciencia. El saber (...) es una forma de gramática sobre la ciencia. Por lo tanto, el fin último del trabajo escolar no es el conocimiento, sino el dialogo de saberes” (p.61).

Sucede que en procura de evaluar el saber estamos valorando el conocer y esto podría estar generando distorsiones importantes en este asunto; por tanto, es necesario revisar hacia donde están apuntando los procesos evaluativos dentro del aula, hacia el saber o hacia el conocimiento entendido este último como acumulación de contenidos.

Con esta situación, se complejiza para los maestros asumir la responsabilidad de la aplicación de evaluar por competencias, porque habrán tantas miradas de ella como maestros en ejercicio, en consecuencia, las pretensiones del

escalas de valoración, acciones de seguimiento, estrategias de apoyo, autoevaluación, sistemas de verificación de la evaluación, entre otros asuntos que trasfiguran este proceso en una disyuntiva que requiere de una ardua y minuciosa consagración, si se aspira a valoraciones en niveles aprobatorios desde las lógicas reduccionistas y clasificatorias de la escuela.

5 Tal como sucede cuando en las juntas de promoción escolar, un docente decide aprobar a un estudiante porque es un joven -buena gente-, mientras otro profesor decide reprobarlo por haber sido -descuidado con sus deberes-, en este sentido la falta de consenso para la promoción de los estudiantes resulta evidente.

6 Heteroevaluación: Entendida como un proceso de valoración del trabajo o proceso académico de un alumno por parte de un tercero con un estatus diferente al suyo propio.

7 Inter-evaluación: Proceso en el cual un colectivo o grupo evalúa el desempeño de cada uno de sus integrantes.

8 Autoevaluación: Evaluación de sí mismo, es decir, identificar y ponderar el desempeño propio, en el cumplimiento de una determinada tarea o actividad, o en el modo de manejar una situación.

9 Coevaluación: Proceso evaluativo conjunto entre el docente y el estudiante.

Ministerio de Educación Colombiano, requieren de un esfuerzo mayor para la adopción de este enfoque evaluativo y su diversificación de acuerdo al contexto, acoger sus orientaciones acerca de lo que debe ser la práctica pedagógica, los contenidos curriculares -derechos básicos de aprendizaje, estándares, lineamientos, matriz de referencia- y las ya mencionadas evaluaciones internas y externas; que esperan que todos los docentes entiendan, interioricen y apliquen de la mejor forma posible, así lo expresa en una de sus publicaciones

“la evaluación, con toda su complejidad, es una herramienta fundamental de la gestión educativa en todos sus niveles, y la clave pedagógica que permite mantener la ruta de progreso de los niños, niñas y jóvenes de acuerdo con sus propias expectativas en relación con la vida que quieren vivir”. (Cajiao, 2010, p.28)

Sin embargo, la autonomía del docente¹⁰ es un elemento que transversaliza este asunto, toda vez que inevitablemente permea su quehacer, y que no puede desligarse de la carga emocional¹¹, trayectoria pedagógica y

¹⁰ Entendida esta, como esa facultad que tiene el maestro de apropiarse de su rol, trabajando para que ese compromiso social de la escuela, en la formación de los ciudadanos que la sociedad necesita, no se desvirtúe y de igual manera, el compromiso ético que le asiste de desempeñar su labor con la mayor idoneidad posible.

Sin embargo, hay asuntos que hacen parte de la realidad docente y que no pueden pasarse por alto: la resistencia al cambio, el individualismo y autoritarismo, la falta de gestión del docente en su práctica diaria, la falta de conciencia frente a la necesidad de formarse permanentemente y un trabajo de aula irreal, hacen pensar que la educación “tendrá que esperar por un profesor que vaya más allá del trabajo del aula y se haga partícipe de la cultura escolar para dar paso al arraigo de culturas pedagógicas con modos de pensar integrado” (De Rojas, 2004, p. 32). En este sentido, considero que la autonomía del docente reviste un peligro latente en tanto enmascara las intenciones licenciosas de algunos y la falta de idoneidad de otros, sin embargo, en este asunto también se favorece quienes están realmente comprometidos con el asunto educativo pues pueden realizar de forma autónoma un verdadero despliegue de pedagogía, aportando así al cambio de paradigma.

¹¹ Maestros inconformes en sus lugares de trabajo, deprimidos por asuntos externos o internos al lugar de trabajo.

académica¹², experiencia de vida y la ética profesional¹³ de que está revestido el maestro. Esto se observa en expresiones que emergen de las entrevistas con los docentes abordados en esta investigación tales como:

- “la evaluación es desgastante”, si se entiende que el maestro considera una carga el asunto evaluativo de las competencias, esta tiende a convertirse en un requerimiento más, que podría corromperse y carecer de la reflexión necesaria para cumplir con el criterio de integralidad, en tanto empieza a perderse el aprecio por dicho acto;

- “las calificaciones no dicen nada del conocimiento” bajo esta lógica, se llega al establecimiento de valoraciones ligadas a la postura personal del docente referente al evaluado, y al carácter procesual de esta actividad, sin embargo, es claro que el fin último de la Evaluación por Competencias no debe ser establecer calificaciones, si ayudar a determinar que tanto avanzan los estudiantes en su proceso formativo;

- “cada uno puede expresar su conocimiento de forma diferente, eso es lo que deberíamos mirar”, alcanzar procesos evaluativos fundamentados en el reconocimiento es uno de los ideales que defiende la presente tesis, valorar la diferencia en términos de capacidades es la apuesta, sin embargo la relación de los maestros y educandos con las calificaciones y la promoción de los alumnos es aún estrecha, alimentada por la tradición y la necesidad de las personas por sobresalir con respecto de los otros; esta situación se ha hecho evidente, en el cambio de dinámica requerido por la época de COVID - 19, donde los maestros

¹² El maestro que estudia mucha y se mantiene a la vanguardia o el maestro que considera que ya está en la cumbre de su saber y no necesita documentarse más, ni tener nuevas experiencias.

¹³ Docentes que perdieron el respeto por su profesión y solo van a sus lugares de trabajo a pasar el rato, socializar y no les interesa hacer ningún aporte a la formación de los estudiantes.

debieron continuar su rol educativo por medio de la web; exentos de la posibilidad de la interacción física, por tanto, de la constatación de primera mano del desempeño y trabajo de los estudiantes. Se pierden así elementos importantes para la evaluación.

Aparecen continuamente voces que claman respecto a la necesidad de no flexibilización de la evaluación de los educandos, maestros preocupados porque necesitan la evaluación escrita vigilada por ellos mismos o la evidencia de la realización del sin fin de actividades desarrolladas por el estudiante, para que sea merecedor de una calificación aprobatoria; en contraposición los estudiantes que sobresalen en las aulas, calificando de injusto que la evaluación sea más flexible puesto que unos se esfuerzan más que otros, mostrando así su inconformidad respecto de la valoración de su propio esfuerzo. ¿pérdida del sentido del enfoque evaluativo por competencias? o ¿la evaluación cómo elemento de control?

Se evidencia en lo anterior esa intrínseca relación que se ha establecido entre calificación y procesos educativos; se deduce entonces, que la presencia del modelo instruccional dejó huella en la cultura evaluativa de las comunidades académicas, ante lo cual se puede observar la naturalización de la evaluación como mecanismo de dominio.

-“no se debería evaluar hasta que no haya una formación para ello”, la formación de los individuos, ciertamente es un asunto complejo que se debe asumir desde el sentido más claro posible, sin embargo, ¿cómo se hace para formar personas en situación de desventaja económica, biológica...?, es importante entrar en caminos de deconstrucción que permitan practicar alteridad, posibilitando el abandono de la necesidad de conducir a los educandos por el tránsito entre conceptos y teorías que

suponemos les serán útiles para sus años venideros.

- “*simplemente estamos realizando una labor a medias*”, al respecto se podría afirmar que un docente que visualice su labor como a medias, no se siente satisfecho y experimenta frustración y desasosiego con los resultados obtenidos en su quehacer.

Por otro lado, aun coexiste entre los maestros divergencia entre la concepción y las formas de evaluación: auto, hetero, inter y coevaluación, aspecto que sumado a lo anterior permite afirmar que “la evaluación está en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo” (Perrenoud, 2015, p. 9). No se puede negar que la dinámica escolar, gira en torno a los referentes de calidad del MEN, que dependen a su vez de la promoción o no de los estudiantes, que a su vez dependen de los resultados de las evaluaciones de aula, institucionales y externas, estas últimas no son de promoción, pero se trabaja todo el tiempo en función de ellas; definen el posicionamiento no solo de la institución sino del país. Entonces, se dice que la evaluación no debe ser punitiva, que debe servir para mejorar, sin embargo, sea convertido en el mecanismo que presiona a los estudiantes en su trabajo académico y cumplimiento de los logros exigidos; mejores posiciones en un ranking, sino también su pertinencia, en cuanto al valor que ésta agrega al desarrollo de habilidades para enfrentarse al futuro, suponemos será el de un ciudadano productivo ¿Hasta qué punto estas prácticas suministran a la vida un nivel tal, que el maestro no puede prescindir de ellas?

CIERRE APERTURA

Vale la pena insistir, a manera de conclusiones y recomendaciones, en algunos asuntos derivados de la presente investigación y de diferentes teóricos que han puesto la mirada crítica con respecto a la evaluación. Esto podría

despejar dudas y ampliar la perspectiva para seguir profundizando en caminos que permitan trascender la parametrización y manipulación que trae consigo la evaluación en el sistema educativo colombiano, adentrándonos en la concienciación contextual y formativa de la misma; dentro de estos se mencionarán dos: el carácter de subjetividad y la posibilidad de deconstrucción de la evaluación.

“El término subjetividad puede tener análogamente dos sentidos: según uno de ellos la subjetividad es la caracterización del ser del cual se afirma algo; según el otro es la característica del ser que afirma algo, según su experiencia” (Ocaña, 2013, p. 35), este segundo sentido, es usado aquí como referente para afirmar que, no se pueden dejar de lado el modo de pensar y de sentir del docente con respecto de su labor educativa, pues en las interacciones que se tejen a lo largo del proceso, se crean ideas y sentimientos en torno a esta experiencia que de una forma u otra entran a influenciar su actuar.

La subjetividad, en el sistema educativo, es un asunto notable en tanto este hace parte en términos de Luhmann, de los sistemas sociales, mediados por las interacciones que indudablemente deben presentarse y, por ende, de las reconstrucciones que constantemente deben emerger de dicho proceso, “autopoiesis”. A este respecto expresa Mélich (1996), “uno de los errores más importantes de la tradicional teoría de sistemas radica en considerar al educando como una maquina trivial” (p. 92), de ahí la falta de reconocimiento y la invisibilización del estudiante en los procesos pedagógicos, “el maestro no puede imponer saberes en nombre de su universalidad, sino que debe poner a prueba esa universalidad en el acto mismo de transmitirlos” (Meirieu & Olcina, 1998, p. 136), esto es contrario a lo que se observa en la práctica, es el maestro quien decide por el estudiante, guiándolo por un camino que puede

no ser relevante para él y, luego pretende que éste de lo mejor de sí para llegar con éxito al final del mismo, sin tener en cuenta que “el alumno es la medida de todos los saberes” (Meirieu & Olcina, 1998, p. 136).

Esas mismas subjetividades se evidencian en el camino de la evaluación pedagógica, donde se desconocen las habilidades del niño y se le insta a demostrar habilidades en lo que el maestro considera -es lo que el educando debe saber y además ser competente-; de ahí, que se puede considerar tal subjetividad en el proceso evaluativo por competencias, como falta de consenso en la comprensión de las formas de la evaluación, asunto que se evidencia en tanto “las innovaciones que se han pretendido introducir (...) no han sido aun plenamente asumidas por los profesores, y han generado solo mejoramientos puntuales y aislados que probablemente no han logrado configurar un proceso de enseñanza-aprendizaje renovado” (Ahumada, 2005, p.23), lo que lleva a encontrar prácticas que van desde el exagerado rigor hasta el soslayamiento pasivo para cumplir con las exigencias del plantel educativo, en cuyo caso se podría decir que existe una subjetividad subjetiva, “interpretación vaga, vacía, débil, hueca y especulativa que el ser humano hace sobre el mundo” (Ocaña, 2002, p.45); para los maestros la subjetividad subjetiva radica en el poder de carácter sancionatorio del cual los reviste la evaluación.

No es fácil renunciar al poder, por ello es difícil desarraigarse para dar una mirada diferente al proceso evaluativo, al fin y al cabo, es el comodín que permite controlar ciertas situaciones en el aula, tal como lo afirman Sánchez & Jara (2019) cuando expresan que existe un

“predominio de profesores en aula con escasa conciencia de que parte del aprendizaje está asociado a su propia gestión pedagógica” (p.79). El asunto ético, debe ser conminado puesto que un año escolar no debería, depender de la

gestión de al menos diez docentes, en el caso de la educación básica secundaria en Colombia, titulares de cada área de estudio, cada uno con una percepción diferente de lo que debe valorar en el estudiante, pues en la realidad de las comisiones de evaluación escolar lo que pesa es la apreciación que el maestro tiene del alumno.

“La deconstrucción puede asumirse, como un movimiento revolucionario, que cuestiona la presencia de verdades últimas y definitivas determinadas por la superestructura del poder del logos y la superioridad de sus categorías metafísicas” (Aragón, 2013, p.91), por ello es prudente que los maestros reflexionen, repiensen y vuelvan sobre el camino andado con el ánimo de meditarlo y volverlo a construir, con nuevas miradas y matices que posibiliten mejores experiencias; “continuar caracterizando a la evaluación como un proceso continuo, dinámico, flexible, reflexivo e inherente a todo aprendizaje, constituye idealizar este proceso, ya que las condiciones en que se realiza actualmente no permiten cumplir con estas utópicas propiedades”. (Ahumada, 2001, p.29).

Por lo anterior, se considera que la pertinencia para realizar procesos pedagógicos de mayor eficacia, que vayan de la mano con los estilos de vida actuales y la adquisición de nuevas habilidades correspondientes a dinámicas sociales contemporáneas es la apropiación, desde cada docente, de la deconstrucción del concepto de evaluación, desligándolo de esas características clasificatorias y de control del cual está cargado, para ser parte importante de la autorreflexión y el empoderamiento que presupone una adecuada formación, en cualquier ámbito, es decir, no se puede desconocer que el aprendizaje técnico o de un arte específico, parte de la necesidad e interés del individuo, lo que lleva a la obviedad de que un currículo cargado de una cantidad jugosa de diferentes áreas del conocimiento, sin conexión alguna entre ellas, fomenta el desinterés y el

fracaso escolar, Moreno (2012), Perrenoud (2012).

De esta manera si la naturaleza del docente no lo invita a repensarse como profesional de la educación, miembro de una familia y ciudadano, probablemente está ejerciendo equivocadamente.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, (45), 11-24.

Aragón, O. R. A. (2013). *La deconstrucción como movimiento de transformación*. Ciencia, docencia y tecnología, 24(47), 79-93.

Barrera Pedemonte, F. (2009). *Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo*. Acción pedagógica, 18(1), 42-51.

Bartolomé, M. (1992): *La investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar?* Revista de Investigación Educativa 20(2), 7-36.

Beillerot, J., Laville, C. B., & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós.

- Cajiao, F. (2010). Evaluar es valorar: Diálogos sobre la evaluación del aprendizaje en el aula para comprender el Decreto 1290 de 2009. Magisterio.
- Carabajo, R. A. (2008). *La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias*. Revista de investigación educativa, 26(2), 409-430.
- Cárdenas Pérez, A. V., Soto-Bustamante, A. M., Dobbs-Díaz, E., & Bobadilla-Goldschmidt, M. (2012). *El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización*.
- Casanova, I. I., Canquiz, L., Paredes Chacín, Í., & Inciarte González, A. (2018). *Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica*.
- Colombia. Concejo de Medellín. (1999). Acuerdo 62 de 1999. Por el cual se adopta el Plan de Ordenamiento Territorial para el Municipio de Medellín.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994 (febrero 8). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá. Diario oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (2001). Ley 715 de 2001 (diciembre 21). Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Bogotá. Diario oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (2009). Ley 1324 de 2009 (julio 13). Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. Bogotá. Diario oficial.
- Colombia. Presidencia de la República. (2009). Decreto 1290 de 2009 (abril 16). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá. Diario oficial.
- Correa Molina, E. (2011). *La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional*. Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, 50(2), 77-95.
- De la Caba Collado, M. Á., López-Atxurra, R., & Bobowik, M. (2016). *Tareas de responsabilidad social en la escuela y agresión entre iguales*. Revista de educación, (374), 187-210.
- De Rojas, M. R. (2004). *La autonomía docente en el marco de la realidad educativa*. Educere, 8(24), 26-33.
- Díaz Barriga, Á. (2006). *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles educativos, 28(111), 7-36.

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*, (pp15-58). Ediciones Morata, S.L.
- González Monteagudo, J. (2001). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes*. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- Institución Educativa Alfonso López Pumarejo. Proyecto Educativo Institucional PEI. (2017).
- Luhmann, N., Mélich, J. C., & Fortea, C. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*.
- Londoño Zuluaga, L. (2020). "Sentipensar la Educación" desde la Comunalidad. En Garzón & Bolaños (Ed). *Las ausencias en la formación: un acercamiento a la diversidad en contextos educativos*. (pp 138-160). Editorial Bonaventuriana.
- Meirieu, P., & Olcina, E. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mena Córdoba, D. (2020). Sentido y aplicación de la evaluación por competencias, una experiencia educativa en Medellín. En Garzón & Bolaños (Ed). *Las ausencias en la formación: un acercamiento a la diversidad en contextos educativos*. (pp 197-214). Editorial Bonaventuriana.
- Moreno Olivos, T. (2012). *La evaluación de competencias en educación*. *Sinéctica*, (39), 01-20.
- Ocaña, A. O., Robles, C., Sánchez, G., Caicedo, Y. C., Espitia, S., Angulo-Cuentas, G., ... & Ferrel-Ortega, F. R. (2002). *La Objetividad Y La Subjetividad En La Investigación Social Y Humana* (Doctoral dissertation, Universidad del Magdalena).
- Ocaña, A. O. (2013). *Relación entre la objetividad y la subjetividad en las ciencias humanas y sociales*. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 13(27), 85-106.
- Pérez, J. G., Llorente, T. P., & Cano, A. F. (2002). *Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa*. *Arbor*, 171(675), 533-557.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida* (Vol. 40). Graó.
- Perrenoud, P. (2015). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue SRL.
- Quiceno Toro, N., & Muñoz, A. M. (2008). *La comuna 8, memoria y territorio*.
- Quintero Mejía, M. (2009). *Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación-acción desde la teoría crítica de la educación*.
- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico*. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.

Sánchez Amaya, T. (2015). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*.

Sánchez-Sánchez, G. I., & Jara-Amigo, X. E. (2019). *Los docentes en formación y la comprensión de sus experiencias pedagógicas: la evaluación del aprendizaje*. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 15(1).

Severino-González, P. E., Medina Giacomozzi, Á., & Pujol-Cols, L. J. (2018). *Responsabilidad social en escuelas de educación primaria en Chile: tensiones y desafíos*.

Taylor, S y Bogdán, R. (1987). *“Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados”*. Editorial Paidós Básica.

Villada Osorio, D. (2006). *El fenómeno de las competencias en el sistema educativo colombiano*.

Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Cooperativa Editorial Magisterio.