

PROYECTO  
PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y FORMACIÓN POR COMPETENCIAS: EL ANÁLISIS  
DE UNA EXPERIENCIA

Jesús Armando Ríos Tanguino  
Psicólogo, Licenciado en Filosofía, Filósofo  
Jaime Eduardo Martin Fuentes  
Licenciado en Ciencias Sociales  
Para optar el título de  
Magister en Educación

Asesor Dr. (C) Eduard Moreno Trujillo, Docente UGC

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA  
FACULTAD DE POSTGRADOS Y FORMACIÓN CONTINUADA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
Quinta Cohorte  
Bogotá, D.C.  
Junio del 2016

### **Agradecimientos**

Después del arduo trabajo investigativo de dos años y un poco más, llegar a este punto fue uno de los momentos profesionales de mayor goce para nosotros. Proceso que fue posible con el apoyo de la cantidad incontable de personas, los cuales intervinieron en él, y que hoy decidimos nombrar y a quienes dirigimos estas palabras propuestas en este espacio.

Como es posible que se nos escape algún nombre, está presente nuestro infinito agradecimiento a todas las personas que estuvieron inmersas en el aprendizaje y fortalecimiento investigativo que desarrollamos en la maestría, con su apoyo emocional, social, afectivo y familiar, pues a pesar de los tiempos difíciles por los que pudimos estar pasando en este proceso, estuvieron presentes, desde diferentes espacios hubo para nosotros una voz de aliento y empuje que nos permitió continuar.

Sin embargo, en este momento queremos dejar constancia como últimas líneas del proceso investigativo y de forma muy cariñosa, amable y respetuosa nuestros agradecimientos...

A nuestras familias, padres, madres, hermanos, esposas e hijos, por los grandes recuerdos, principios de vida y valores los cuales nos ayudan a transitar con confianza, libertad y esperanza.

Al universo por darnos la fuerza, la paciencia y sabiduría para multiplicar nuestras capacidades y poder responder a todas las exigencias hechas por la Universidad la Gran Colombia.

A directivos y docentes de la Institución Educativa Lauta Vicuña, por darnos todas las facilidades para realizar nuestro trabajo, aportado desde su labor pedagógica información valiosa, que soporto la investigación.

A los alumnos y alumnas de la Institución Educativa Lauta Vicuña que colaboraron en forma desinteresada y con especial entusiasmo en el trabajo de campo.

Al DR. (C) EDUARD MORENO TRUJILLO, Asesor Trabajo de Grado, por su valiosa colaboración y apoyo en el desarrollo de nuestro trabajo de investigación. Al igual que por brindarnos sus conocimientos y experiencias académicas a partir de las asignaturas: **Fundamentos Investigativos de la Educación y Trabajo de Grado I y II.**

Al DR. (C) JOSEPH TOBÓN REY, Coordinador General Facultad de Postgrados y Formación Continuada de la Universidad la Gran Colombia, por haber contribuido al desarrollo administrativo de manera oportuna, lo que permitió tener un desarrollo académico sin contratiempos. Al igual agradecer por sus aportes formativos a partir del conocimiento que nos brindó en las asignaturas, **Corrientes Pedagógicas y Enfoques y Tendencias de la Formación Docente.**

A la MG. GLORIA PATRICIA RODRIGUEZ QUINTERO, Coordinadora de la Maestría en Educación de la Universidad la Gran Colombia, ella desde el inicio de nuestro proceso hasta el final del mismo, demostró su compromiso y brindando su acompañamiento y asesoramiento administrativo, nos facilitó el desarrollo académico e investigativo.

A Los docentes de la Quinta Cohorte de Maestría en Educación, los cuales aportaron su conocimiento a nuestro proceso académico e investigativo a partir de cada una de las asignaturas

desarrolladas en estos dos años, por lo cual es significativo para nosotros nombrar a cada uno de ellos y agradecer de todo corazón por sus valiosos aportes académicos y profesionales, así:

- DR. PATRICIA DUQUE CAJAMARCA, desde la asignatura **Didáctica de la Educación Superior**. De igual manera agradecerle de manera especial por su colaboración y dedicación a este proyecto, siendo ella, la que en un principio nos contribuyó con su experiencia investigativa, dándonos pautas que permitieron realizar un ejercicio investigativo más sólido y confiable.
- MG. PEDRO BAQUERO, desde la asignatura **Diseño Curricular**, contribuyendo a la generación de documentos y consulta bibliográfica que más adelante fue utilizada para el análisis de los resultados.
- MG. JAVIER ALDANA, desde la asignatura **Legislación y Estrategias para el Mejoramiento de la Calidad en la Educación**, permitiéndonos reconocer la norma jurídica y su aplicación en el mundo educativo como un producto cultural que exige una lectura de las relaciones entre políticas educativas, contexto social, contexto normativo y sistema educativo.
- DR. (C) DAVID EMANUEL VIDES SANJUAN, desde las asignaturas **Epistemología de las Ciencias de la Educación y Fundamentos Investigativos de la Educación**, contribuyó para dar inicio con pie firme el camino investigativo que hoy muestra sus frutos.
- DR. (C) ANTONIO CABRERA JIMÉNEZ, desde la asignatura **Estilos de Aprendizaje**, con sus diversos enfoques teóricos y estilos de enseñanza hicieron posible la unión de conceptos que fortalecieron esta investigación. Adicional a lo anterior a partir del propósito de la asignatura y su experiencia nos permitió asumir una posición crítica frente

a las diferentes perspectivas teórico-prácticas de los estilos de enseñanza en el aula para adecuarlos a las diversas necesidades de los estudiantes y de los contextos educativos.

- DR. MERCEDES DEL PILAR RODRÍGUEZ CAMARGO, desde la asignatura **Evaluación del Aprendizaje**, permitiéndonos profundizar y aplicar los elementos conceptuales y prácticos de la evaluación en el desarrollo de competencias para la vida, lo que nos sirvió para potencializar los conocimientos, aptitudes, habilidades y disposiciones investigativas, curriculares, pedagógicas y comunicativas, en todas las actividades de nuestro desempeño profesional y personal. De igual manera agradecerle de manera especial por su colaboración y dedicación a este proyecto, siendo ella una de las personas que nos brindó su conocimiento, acumulado a partir de la experiencia y formación, en temas relacionados con la evaluación en educación, temas fuertemente estudiados en el trabajo investigativo.
- MG. CARLOS FERNANDO LATORRE BARRAGÁN, desde la asignatura **Formulación de Proyectos Educativos Institucionales** la cual nos permitió generar habilidades para el diseño de proyectos educativos institucionales a partir del análisis de los elementos teleológicos, estratégicos, axiológicos, pedagógicos, normativos y de gestión que establecen los referentes para el desarrollo de una estructura curricular pertinente. Y desde la asignatura **Implementación de los Procesos de Educación con el Manejo de las TIC** promover nuestros conocimientos sobre el uso pedagógico de las tecnologías de información y comunicación (TIC), internet y web 2.0 que nos permitió como profesores, proponer nuevas estrategias de aprendizaje en nuestras áreas de desempeño docente.

- DR. ROBERTO MEDINA B., desde la asignatura **Teorías de la Educación y Modelos Pedagógicos**. Por su gran aporte al insertarnos dentro del mundo del análisis y el pensamiento complejo, con el cual descubrimos aspectos relevantes para el desarrollo de nuestra investigación.
- MG. JUAN ALEXIS PARADA SILVA, desde las asignaturas **Tendencias Pedagógicas Contemporáneas y Gerencia de Instituciones Educativas** en las cuales nos proporcionó espacios académicos orientados a la reflexión crítica y propositiva en torno a las actuales tendencias pedagógicas como gerenciales en el contexto de las instituciones educativas colombianas, permitiéndonos reforzar habilidades de autoaprendizaje que favorecieron nuestro proceso de recolección de información para el trabajo investigativo, paralelo a la búsqueda permanente y estratégica de la calidad educativa desde la perspectiva del mejoramiento continuo.
- DR. DANIEL GIHOVANI TOSCANO LÓPEZ, desde la asignatura **Fundamentación Metodológica de la Investigación**. Agradecer especialmente por su colaboración con el ajuste y validación de los instrumentos que fueron utilizados para la recolección de información y análisis de resultados de la investigación.
- DR. (C) VÍCTOR LONDOÑO, desde la asignatura **Desarrollo de Habilidades Escriturales para la Producción de Textos**, quien nos brindó herramientas que hicieron posible mejorar nuestro escrito y poder presentarlo de la mejor manera posible.

Por último a nuestros compañeros de luchas y trasnochos de la Quinta cohorte de la Maestría en Educación de la Universidad la Gran Colombia: Karel Jhuliet Najas Rodríguez, Adriana María Peláez Pinzón, Lesly Stella Peláez Pinzón, Fernando Arango Junca, José Alfonso López Robayo, Mónica María Urrego Quiroga, Yaneth Buitrago Castro, Luis Eriberto Muñoz

García, José Cesareo Romero Agudelo, Sonia Yaneth Córdoba, Ligia Pamplona Farfán, Manuel Antonio Murillo Prada, Jorge Ramírez, por compartir momentos de incertidumbre, de goce, de discusiones conceptuales. Por ayudarnos a descubrir que existen otras formas, otros caminos. Por permitirnos que a su lado dejáramos atrás limitaciones y poder independizar nuestros pensamientos, conceptos y sentimientos, los cuales estaban arraigados a esas extrañas ideas del contexto y entorno.

Nuevamente mil y mil gracias a todos y todas, deseando que nuestros caminos sociales, académicos y profesionales se sigan encontrando.

### Resumen

Un primer acercamiento a la institución Laura Vicuña del municipio de Chía, permitió evidenciar que el enfoque de formación por competencias no es entendido por muchos de los sujetos involucrados en el sistema educativo, afectando las prácticas evaluativas de los docentes en referencia a los parámetros establecidos por el enfoque. Concepto que tiene que alinearse a la normatividad implementada desde el Ministerio de Educación Nacional, la cual habla de competencias.

Por otro lado, los aspectos metodológicos se soportan desde los aportes proporcionados por Lafrancesco. G. Roberto Hernández Sampiere y M. Paz Sundín. La reflexión, eje fundamental sobre el cual reposa el proceso investigativo encaminado a la caracterización de la incidencia del enfoque de formación por competencias, en las prácticas evaluativas de los docentes de educación media, de la Institución Educativa.

Teniendo en cuenta el análisis propuesto como primer capítulo, resultado extraído en gran parte de las respuestas de uno de los instrumentos semiestructurados empleados en la investigación y en correlación con el objetivo específico número uno, se observa, que existe un desconocimiento amplio por parte de los profesores acerca del enfoque de formación por competencias, situación que se traslada a los estudiantes, ya que los testimonios plasmados en la encuesta muestran ambigüedades, frente al tema de las competencias, llegando a confundirlas con resultados, competitividad, estrategias didácticas y modelo pedagógico.

Desde el propósito alcanzado en el segundo capítulo, se evidencia que la evaluación planteada desde el enfoque de formación por competencias es objeto de apropiación y



entendimiento, donde él docente debe conocer el estatuto epistemológico sobre el cual descansa, para que desde este punto organice una malla curricular que evidencie la tan anhelada integralidad del estudiante. De lo contrario, se continuará manteniendo latente el eco casi que generalizado en todas las instituciones educativas, haciendo alusión al bajo rendimiento y la búsqueda de estrategias pedagógicas para disminuir la mortalidad académica, que terminan por desmotivar, no solamente al estudiante, sino también al docente.

Por último el tercer capítulo permitió, ver como existe una mutación forzada en los planes de estudio, situación que potencia la puesta en marcha del nuevo modelo a la luz de los observadores externos, pero que en esencia continua siendo tradicional, es decir que se presentó un eufemismo en el lenguaje educativo y que luego de transcurrida más de una década se continua con el imaginario de la formación basada en competencias, no solamente por la comunidad educativa de las instituciones, sino también desde las secretarías de educación y el Ministerio, quienes planean las políticas educativas hacia el trabajo y el desarrollo de habilidades del estudiante, para presentar pruebas nacionales e internacionales, con el ánimo de cumplir unas metas descritas en el plan de gobierno nacional y territorial, atendiendo unos índices de calidad, a los cuales tienen que acercarse las instituciones educativas para poder acceder a beneficios tecnológicos o educativos, que benefician apenas a un escaso sector.

**Palabras clave:** Incidencia, Evaluación, Práctica, Competencia, Enfoque.

### **Abstract**

A first approach to the institution Laura Vicuña the municipality of Chia, allowed evidence that the approach to competency-based training is not understood by many of those involved in the educational system, affecting assessment practices of teachers in reference to the parameters established by focus. Concept that has to be aligned to the regulations implemented by the Ministry of Education, which speaks of competence.

On the other hand, the methodological aspects are supported from the inputs provided by Lafrancesco. G., Roberto Hernández, Paz Sampiere and M. Sundin. The reflection, the cornerstone on which rests the investigative process, aimed at the characterization of the incidence of competency-based training approach in assessment practices of teachers of secondary education, the Educational Institution.

Given the proposed as first chapter analysis result drawn largely from the responses of one of the semistructured instruments used in research and in correlation with the specific objective number one, it is observed that there is widespread ignorance of the teachers about competency-based training approach, a situation that moves students, as reflected in the survey evidence shows ambiguities, address the issue of competence, reaching confuse them with results, competitiveness, teaching strategies and pedagogical model.

Since the purpose reached in the second chapter, it is evident that the assessment raised from the focus of competency-based training is being appropriated and understanding, where the teacher must know the epistemological status on which it rests, so that from this point organize a

mesh curricular evidencing the long-awaited student integrity. Otherwise it continues to maintain widespread latent echo in almost all educational institutions, referring to the low yield and search for teaching strategies to reduce mortality academic, which eventually demotivate not only students but also teachers.

Finally, the third chapter I allow, see how there is a forced mutation in the curriculum, a situation that power the launch of the new model in the light of external observers, but in continuous essence is traditional, is that presented a euphemism in the educational language and then after more than a decade continued with the imagery of competency-based training, not only for the educational community of institutions, but also from the secretaries of education and Ministry, who plan educational policies towards work and the development of student skills to present national and international events, with the aim of fulfilling some goals outlined in the plan of national and local government, based indices of quality, which have to close educational institutions to access technological or educational benefits that benefit only a limited sector.

**Keywords:** Incidence, Evaluation, Practice, Competition, Focus.

**Tabla de contenido**

<b>Tablas y Figuras .....</b>	<b>16</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>21</b>
<b>Planteamiento del problema .....</b>	<b>26</b>
<b>Pregunta de Investigación .....</b>	<b>33</b>
<b>Justificación .....</b>	<b>35</b>
<b>Objetivos .....</b>	<b>39</b>
<b>Objetivo general.....</b>	<b>39</b>
<b>Objetivos específicos .....</b>	<b>39</b>
<b>Marco Referencial.....</b>	<b>40</b>
<b>Formación por Competencias .....</b>	<b>41</b>
<b>Teoría .....</b>	<b>41</b>
<b>Normatividad.....</b>	<b>51</b>
<b>Evaluación basada en el enfoque de formación por competencias .....</b>	<b>58</b>
<b>Teoría .....</b>	<b>58</b>

<b>Normatividad.....</b>	<b>73</b>
<b>Componentes normativos de la Formación por Competencias .....</b>	<b>80</b>
<b>Evaluación en Educación .....</b>	<b>83</b>
<b>Prácticas docentes en torno a la evaluación .....</b>	<b>97</b>
<b>Diseño Metodológico .....</b>	<b>115</b>
<b>Metodología, Objetivo específico uno .....</b>	<b>123</b>
<b>Metodología, Objetivo específico dos.....</b>	<b>133</b>
<b>Metodología, Objetivo específico tres .....</b>	<b>143</b>
<b>Resultados .....</b>	<b>149</b>
<b>Capítulo I. Características en el entorno al enfoque de formación por competencias....</b>	<b>149</b>
<b>Percepción en torno al enfoque de formación por competencias .....</b>	<b>150</b>
<b>Percepción evaluativa de los docentes .....</b>	<b>170</b>
<b>Conclusiones capítulo I .....</b>	<b>190</b>
<b>Capítulo II. Identificación prácticas evaluativas de los docentes.....</b>	<b>193</b>
<b>Reconocimiento e identificación del modelo pedagógico por parte de docentes ...</b>	<b>198</b>
<b>Clasificación y análisis de las evaluaciones implementadas a estudiantes .....</b>	<b>205</b>

<b>Análisis prácticas evaluativas en el aula de clases .....</b>	<b>210</b>
<b>Conclusiones Capítulo II .....</b>	<b>226</b>
<b>Capítulo III. Estándares, Prácticas Evaluativas y Política Educativa. ....</b>	<b>229</b>
<b>Los estándares y las prácticas evaluativas docentes .....</b>	<b>232</b>
<b>Política educativa en torno a la formación por competencias .....</b>	<b>251</b>
<b>Conclusiones capítulo III.....</b>	<b>260</b>
<b>Conclusiones Finales .....</b>	<b>263</b>
<b>Recomendaciones .....</b>	<b>274</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>276</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>284</b>
<b>Anexo 1 Matriz Comparación de evaluación por competencias .....</b>	<b>284</b>
<b>Anexo 2 Matriz validación instrumentos proyecto de investigación .....</b>	<b>285</b>
<b>Anexo 3 Formulario de validación de herramientas de recolección de información .....</b>	<b>286</b>
<b>Anexo 4 Formato de Consentimiento Informado .....</b>	<b>287</b>
<b>Anexo 5 Formato encuesta para Docentes .....</b>	<b>288</b>
<b>Anexo 6 Formato encuesta para Estudiantes .....</b>	<b>289</b>

<b>Anexo 7 Formato Respuestas Primera Encuesta.....</b>	<b>290</b>
<b>Anexo 8 Formato encuesta Identificación del modelo –Enfoque –Pedagógico .....</b>	<b>291</b>
<b>Anexo 9 Formato matriz de análisis tipo de evaluación .....</b>	<b>298</b>
<b>Anexo 10 Formato Diario de Campo .....</b>	<b>299</b>
<b>Anexo 11 Cuadro de Análisis.....</b>	<b>300</b>
<b>Anexo 12 Matriz Recolección de Información Documental .....</b>	<b>301</b>
<b>Anexo 13 Formato evaluación final participantes proyecto investigación .....</b>	<b>302</b>
<b>Anexo 14 Formato No. 1 Repuesta Participantes Docentes. Pregunta No. 2.....</b>	<b>303</b>
<b>Anexo 15 Formato No. 2 Repuesta Participantes Estudiantes Pregunta No. 2 .....</b>	<b>304</b>
<b>Anexo 16 Formato No. 3 Repuesta Participantes Docentes Pregunta No. 3.....</b>	<b>305</b>
<b>Anexo 17 Formato No. 4 Repuesta Participantes Estudiantes Pregunta No. 3 .....</b>	<b>307</b>

## Índice de Tablas y Figuras

### Tablas

Tabla 1. <i>Comparación Percepción Evaluación por Competencias</i> .....	29
Tabla 2. <i>Componentes normativos</i> .....	81
Tabla 3. <i>Normatividad alrededor de la formación de competencias</i> .....	81
Tabla 4. <i>Metodología de la investigación</i> .....	115
Tabla 5. <i>Muestra de población docente</i> .....	152
Tabla 6. <i>Muestra de población estudiantes</i> .....	156
Tabla 7. <i>Esquema Cruzado Respuesta Participantes Docentes. Pregunta No. 2. ¿Qué entiendes por formación por competencias?</i> .....	159
Tabla 8. <i>Esquema Cruzado Respuesta Participantes Estudiantes Pregunta No. 2 ¿Qué entiendes por formación por competencias? ¿Consideras que el docente aplica este tipo de formación en sus clases?</i> .....	167
Tabla 9. <i>Esquema Cruzado Respuesta Participantes Docentes Pregunta No. 3 ¿Qué entiendes por evaluación por competencias?</i> .....	173



Tabla 10. <i>Esquema Cruzado Respuesta Participantes Estudiantes Pregunta No. 3 ¿Qué entiendes por evaluación por competencias? ¿Crees que esta evaluación se aplica en tu proceso formativo?</i> .....	177
---	-----

## **Figuras**

Figura 1. La formación de competencias en el sistema educativo colombiano.....	56
Figura 2. Jerarquización piramidal Investigación Cualitativa – Objetivo genera .....	117
Figura 3. Pilares de la investigación .....	119
Figura 4. Factores de investigación que giran en torno a la prácticas evaluativas docentes .....	121
Figura 5. Instrumentos Semiestructurados.....	125
Figura 6. Integración de conceptos en torno a los recursos seleccionados .....	128
Figura 7. Percepción del estudiante sobre la práctica evaluativa docente .....	130
Figura 8. Relación formación de conceptos con la práctica evaluativa en el aula .....	131
Figura 9. Secuencia de identificación prácticas evaluativas de los docentes .....	134
Figura 10. Tipologías y tipos de evaluación .....	138
Figura 11. Relación tipo de evaluación práctica evaluativa .....	139
Figura 12. Relación percepción evaluativa de los estudiante con la práctica evaluativa .....	141
Figura 13. Diario de campo y su aplicación investigativa .....	142

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y FORMACIÓN POR COMPETENCIAS	18
Figura 14. Estándares Evaluativos - Práctica Evaluativa Docentes- Resultados .....	144
Figura 15. Preguntas para los profesores y la relación con los estándares .....	146
Figura 16. Preguntas para los estudiantes y la relación con los estándares .....	147
Figura 17. Análisis porcentual pregunta ¿el docente ha tenido acercamiento conceptual al enfoque de formación por competencias?.....	152
Figura 18. Foto aplicación de la encuesta a estudiantes .....	154
Figura 19. Análisis porcentual pregunta ¿El estudiante ha tenido acercamiento conceptual al enfoque de formación por competencias?.....	156
Figura 20. Análisis porcentual pregunta ¿Cuáles de los siguientes recursos usa para desarrolla sus clases?.....	184
Figura 21. Análisis porcentual pregunta ¿Cuáles de los siguientes recursos usa el docente para desarrolla sus clases?.....	187
Figura 22. Características en torna a la reflexión de la Encuesta Identificación del modelo – Enfoque –Pedagógico .....	196
Figura 23. Capitulo II.....	197
Figura 24. Resultados encuesta identificación del modelo – enfoque – pedagógico desde la mirada tradicional .....	199

Figura 25. Resultados encuesta identificación del modelo – enfoque – pedagógico desde la mirada conductista .....	201
Figura 26. Foto 1 análisis de evaluaciones aplicadas a los estudiantes .....	206
Figura 27. Foto 2 análisis de evaluaciones aplicadas a los estudiantes .....	208
Figura 28. Foto 3 análisis de evaluaciones aplicadas a los estudiantes .....	209
Figura 29. Foto 1 Prácticas evaluativas docentes .....	212
Figura 30. Foto 2 Prácticas evaluativas docentes .....	214
Figura 31. Foto 3 Prácticas evaluativas docentes .....	223
Figura 32. Foto 4 Prácticas evaluativas docentes .....	225
Figura 33. Ciclo estándares – evaluación – planes de mejoramiento .....	231
Figura 34. Desempeño – Flexible – Eficaz .....	232
Figura 35. Ciclo de creación política décadas de los 60,70 y80. ....	247
Figura 36. Ciclo de creación política década de los 90 hasta la presente década.. ....	249
Figura 37. Resultados ICFES –SABER 2015. Lectura Crítica.....	257
Figura 38. Resultados ICFES –SABER 2015. Matemáticas .. ....	258
Figura 39. Resultados ICFES –SABER 2015. Sociales y Ciudadanas .....	258
Figura 40. Resultados ICFES –SABER 2015. Ciencias Naturales .....	259

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y FORMACIÓN POR COMPETENCIAS	20
Figura 41. Resultados ICFES –SABER 2015. Inglés .....	259
Figura 42. Construcción de competencias desde la teoría y la normatividad .....	269

## Introducción

El enfoque de formación por competencias se materializa a través de acciones humanas, como el trabajo y el desarrollo del conocimiento aplicado a situaciones sociales, que en palabras de Vela, S. (2004), se define como “*la comprensión y representación de una acción*” (p. xx) Privilegiando la instrumentalización, la funcionabilidad y la practicidad, para que, al ser interiorizada, se convierta en una competencia abstracta susceptible de aplicar en cualquier contexto. Bajo esta premisa la competencia debe ser sometida al análisis y así modificada o en su defecto “*eliminada, bien sea por caducidad o no aplicable al contexto*” (Cobo, 2000, p. 18)

En todo proceso de formación, independiente del enfoque, modelo o tendencia que se aplique, es necesario evaluar, para clarificar y ajustar objetivos, diagnosticar situaciones, innovar, investigar y mantener niveles académicos o mejorarlos. De ahí la importancia de la propuesta del Ministerio de Educación Nacional cuando da respuesta al interrogante *¿Por qué es importante evaluar?*, afirmando que:

La evaluación tiene como propósito determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares, asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes a su paso por la escuela. Por tanto, la evaluación brinda retroalimentación a las instituciones educativas, a las entidades territoriales y al Ministerio de Educación Nacional, detectando fortalezas y debilidades, y valorando el impacto de los procesos educativos sobre

el desarrollo de competencias básicas por parte de los estudiantes del país (MEN. Periódico Altablero, 2006, No. 38.)

Siendo el momento de evaluar el ejercicio académico que requiere mayor atención, responsabilidad y cuidado en el instante de emitir un juicio valorativo, tanto por docentes como por el Estado, este último con la aplicación de pruebas nacionales. Desde el contexto educativo existen diferentes miradas y concepciones acerca de la evaluación, en especial por parte de los docentes, lo cual se irradia directamente en los estudiantes, permitiendo contemplar la evaluación como un proceso sumativo, medible y clasificador, esto visto a partir de los resultados, evidenciando en el primer acercamiento realizado a la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía – Cundinamarca.

Para el presente trabajo investigativo, partiendo de un acercamiento a la institución Educativa Laura Vicuña, se evidenció que el enfoque de formación por competencias no es entendido con claridad por los docentes, debido a las apreciaciones que ellos manifiestan en las asambleas de profesores, y fundamentalmente en el trabajo con los estudiantes, especialmente al momento de evaluar. Lo anterior permitió inferir, que al no tener una conceptualización del enfoque y sus procesos, se afectaban de manera directa las prácticas evaluativas del profesorado en referencia a los parámetros establecidos por el enfoque en el momento de emitir un juicio valorativo. Debido a esto, quedarían al margen de la evaluación aspectos relevantes derivados de criterios que involucran las competencias genéricas como el ser, el saber, el hacer y el convivir.

Por otra parte, el escenario descrito anteriormente también hace eco en la percepción que los estudiantes tienen de la evaluación, ya que dentro de los pilares que soportan el enfoque de formación por competencias se hace énfasis en el conocimiento y apropiación que el estudiante

tiene respecto a la forma en que será evaluado. En un primer momento, se relaciona el concepto de competencia con competitividad, esto genera que, desde su implementación, se desarrollen características de rivalidad, creando una cultura de competencia no como habilidad, sino como el alcance de un solo objetivo en competitividad con mis iguales.

Por lo anterior y con el propósito de seguir la ruta que permita al lector observar el análisis de la incidencia del enfoque de formación por competencias en las prácticas evaluativas de los docentes de educación media de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía - Cundinamarca, se contemplaron cuatro temas principales los cuales contienen una serie de categorías, los cuales se abordan en el marco teórico de la presente investigación, así: **Formación por Competencias, Evaluación basada en el enfoque de formación por competencias, Componentes Normativos de la Formación por Competencias y Evaluación en educación**, de las cuales se desprenden subtemas, los cuales comprenden la **Teoría, la Normatividad y Prácticas docentes en torno a la evaluación en educación**, facilitando la argumentación, comprensión y consolidación de conceptos tales como: **competencia en educación, evaluación, evaluación por competencias, prácticas evaluativas, entre otras**. Estos referentes conceptuales, fueron abordados desde autores como **Sergio Tobón, Miguel Ángel Maldonado y Hugo Cerda**, entre otros y desde lo contemplado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Por otro lado, la implementación y aplicación de instrumentos tales como: **encuestas, diarios de campo, matrices de análisis, cuadros comparativos, tablas**, permitieron alcanzar los objetivos específicos y, el objetivo general de la presente investigación. Instrumentos que arrojaron datos de gran relevancia al momento de vislumbrar los resultados, discusiones y

conclusiones, generando en torno a esto, tres grandes apartes que comprenden los capítulos de la investigación, así: Capítulo I **Características en el entorno al enfoque de formación por competencias**. Capítulo II **Identificación prácticas evaluativas de los docentes**. Capítulo III **Estándares, Prácticas Evaluativas y Política Educativa**.

El trabajo de grado es desarrollado y presentado en cinco grandes momentos, los cuales fueron estructurados de la siguiente manera:

1. Se define, platea y fundamenta el problema de investigación, permitiendo formula la pregunta, y los objetivos.
2. Se presenta y problematiza los principales conceptos de este trabajo, dialogando con libros y artículos relacionados con la formación y evaluación por competencia, diálogo que se representa en el marco referencial del presente trabajo.
3. Se describe y explica las principales características del diseño metodológico utilizado en este estudio, sus técnicas e instrumentos, en donde el método de cada objetivo específico, se reconoce como el paso a paso en el desarrollo del ejercicio investigativo.
4. Se presenta los resultados en tres capítulos, recogidos a partir de los instrumentos de investigación aplicados, con el apoyo de gráficos de algunas de sus variables y contrastándolos con la teoría y la normatividad que habla de formación y evaluación de competencias, permitiendo un análisis amplio reflexivo, lo que dio lugar para su presentación en tres capítulos dando respuesta a cada uno de los objetivos específicos



de la investigación, surgiendo la necesidad de contemplar conclusiones parciales en cada uno de ellos.

5. Se expone las conclusiones finales de esta investigación en función de los hallazgos y las pregunta de investigación inicial, generando con ello, una serie de recomendaciones aplicables al colegio Laura Vicuña.

### **Planteamiento del problema**

El municipio de Chía tiene autonomía para organizar la prestación del servicio educativo en todos los niveles y ciclos, enmarcando sus acciones dentro de las políticas nacionales y ajustándose a la normatividad, tal como lo establece la ley 715 de 2001 en lo referente a educación. Cuenta con 12 instituciones educativas de carácter oficial que dependen administrativamente de la Secretaria de Educación Municipal, encargada de trazar los lineamientos en materia de educación para el cuatrienio inscritos dentro del plan de desarrollo municipal, actualmente denominado “Chía territorio Inteligente e innovador” el cual transversaliza las Instituciones Educativas, orientando a la construcción de currículos basados en el enfoque de formación por competencias, con el fin de guiar a las instituciones educativas a partir de la educación básica y media, en la alineación a un tipo de formación proyectada para el trabajo y desarrollo humano, cuyo pilar es el enfoque de competencias y su punto de referencia son los centros de formación técnica.

Sin embargo, se puede observar que en algunas instituciones las prácticas evaluativas, a partir del enfoque de formación por competencias no han sido apropiadas. En el caso objeto de esta investigación, y de acuerdo con relatos testimoniales por parte de docentes y estudiantes, se habla de exclusión académica, pues quienes no se ubiquen dentro de la escala correspondiente al desempeño básico, comienzan a ser rotulados y señalados como potenciales candidatos a reprobar el curso, siendo normal escuchar frases por parte de los docentes como “ *hay que preparar la clase solo para los que van pasando*” situación que también es trasladada a los estudiantes que no se ubican en el rango insuficiente y quienes se empoderan con las

calificaciones segregando a sus compañeros, pues el docente no genera situaciones de trabajo colaborativo. Dando origen a la taxonomía de estudiantes entre buenos o malos, competentes o no competentes, en el que los segundos se enfrentaran a la desvinculación del sistema educativo por no obtener los resultados exigidos. Situación que desencadena otra serie de problemas escolares, generadores de conflicto al interior de las instituciones y fuera de ellas.

La institución educativa Laura Vicuña, ubicada en el Municipio de Chía – Cundinamarca, atendiendo las políticas educativas, expuestas en el plan de desarrollo municipal a través de la secretaria de educación, ha diseñado un currículo basado en el enfoque de formación por competencias, del cual se derivan todos los procesos de planeación, desarrollo y evaluación. Por lo tanto, dentro de la práctica pedagógica debe ser evidente, en la evaluación, las competencias que el estudiante posee y ha desarrollado en su proceso formativo, en cualquier nivel de formación especialmente en básica y media. Dichas competencias son entendidas por la mayoría de docentes de la institución como: ***“aplicar diferentes herramientas que permitan el dominio; obedecer a diferentes tipos de estrategias utilizadas por el docente; saber ser y demostrar que sabe hacer”***<sup>1</sup>. Definición soportada en una encuesta realizada a 19 docentes de educación media.

Este tipo de definición rápida por parte de los docentes demuestra a grandes rasgos, poca argumentación y contextualización por parte de ellos, específicamente en temas pedagógicos y educativos propuestos desde la formación por competencias, al menos desde la teoría. Dando la apreciación sobre una desarticulación presentada en la institución, entre la teoría de competencias y la práctica docente, a lo cual surge uno de los primeros interrogantes de la

---

<sup>1</sup> Encuesta para Docentes. Realizada el 10-02-15 a profesores de básica secundaria y media, de la institución Oficial Laura Vicuña del Municipio de Chía. Ver anexo 1.

propuesta investigativa **¿Cuál es el factor o factores que generan esta posible desarticulación?** Respuesta que se pretende argumentar en el desarrollo investigativo.

Ante lo anterior cobra importancia contrarrestar lo propuesto a partir del conocimiento docente, con la percepción que tienen los estudiantes de educación media en torno a la evaluación por competencias, presentada de manera resumida en la Matriz Comparación Evaluación por Competencias (Anexo. 1), los cuales proponen desde su conocimiento que ***“no entienden nada por evaluación por competencias, evaluar de manera individual cada materia, resaltar un poco más que los demás para cumplir la meta”***<sup>2</sup>, argumentos que reflejan la falta de acuerdos previos entre docentes y estudiantes, hecho que no es coherente con uno de los principios básicos para el proceso formativo y evaluación por competencias, propuesto por Maldonado (2005) quien manifiesta que “la evaluación de las competencias debe ser acordada previamente entre docentes y estudiantes” (p. 159).

Desde lo propuesto hasta el momento, el grupo investigador y con el propósito de mostrar al lector una mirada más profunda y analítica en relación al problema de investigación, presenta un cuadro comparativo de la percepción evaluativa por competencias, en el que se tienen en cuenta las definiciones teóricas, especialmente de autores como Sergio Tobón con su obra Formación Basada en Competencias (2008) y Miguel Ángel Maldonado con sus obras Las Competencias una Opción de Vida (2005), y Competencias Método y Genealogía (2008), comparándolos con los testimonios de los docentes y las voces de los estudiantes.

---

<sup>2</sup> Encuesta para Estudiantes Realizada el 10-02-15 a estudiantes de básica secundaria y media, de la institución Oficial Laura Vicuña del Municipio de Chía. Ver anexo 2.

**Tabla 1***Comparación Percepción Evaluación por Competencias*

No.	TEORIA	DOCENTE	ESTUDIANTE	ANÁLISIS
1	Reconocer los aprendizajes del estudiante, para su ubicación en el proceso de formación. Tobón	Contestar y argumentar sus conocimientos...	No entiende nada...	Los profesores entienden la evaluación por competencias como un proceso individual.
	Requiere tres procesos interdependientes (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). Tobón	Evidenciar el desarrollo final del proceso formativo...	La evaluación que hacen los docentes para ver que tanto sabe el estudiante...	La evaluación hace parte del proceso formativo, pero en la mayoría de los casos se observa como un producto terminado y comprobado en una prueba.
	Debe ser acordada previamente entre docentes y estudiantes. Maldonado.	Obedecer a diferentes tipos de estrategias utilizadas por el docente...	Evaluar de manera individual cada materia...	Se observa falta de acuerdos a evaluar entre estudiantes y docentes, al encontrar que muchos de los primeros no entienden nada por esta evaluación.
2	La evaluación no puede tener como objetivo diferenciar a los estudiantes competentes de los no competentes, pues esto contribuye a generar una cultura educativa, enfocada a la competencia entre los mismos estudiantes, dificultando la cooperación. Tobón	Observar, clasificar y evidenciar que aquello aprendido fue efectivo en la práctica...  Determinar el grado de competencias entre estudiantes...	Resaltar un poco más que los demás para cumplir la meta...  Hacer evaluaciones por los temas que vieron...	La clasificación de estudiantes es evidente, aunque no se puede asegurar que esta sea dirigida conscientemente por los docentes.  Con las afirmaciones de algunos estudiantes, se puede observar que se sigue cultivando en los estudiantes una cultura de competitividad entre sus pares, lo cual podría estar ocurriendo al premiar triunfos de unos y al mismo tiempo desacreditar los esfuerzos de otros.
	Realizar actividades que posibiliten en los estudiantes la emergencia de emociones y actitudes, con el fin de determinar cómo son estas y a la	Evidenciar la capacidad de análisis que permita resolver problemas...	Evaluar ideas y metas a lograr...	Cuando se habla de la evaluación de ideas y metas a lograr por parte de los estudiantes, se observa la alineación con una de las propuestas de Tobón en torno a este tipo de evaluación.

3	vez como son manejadas. Tobón	Asertividad y desempeño personal en los diferentes ámbitos...	Promedio que se lleva a cabo para saber todo lo aprendido en el periodo escolar...	<p>El análisis promulgado por algunos docentes se evidencia en los argumentos propuestos, al igual que la formación no solo para la parte académica sino para desenvolverse en diferentes ámbitos.</p> <p>Por otro lado cuando se habla de promedio se simplifica el proceso evaluativo a la emisión de un juicio. Al igual que solo preocuparse por evidenciar el análisis, están dejando a un lado los aspectos de indagación, decisiones y retroalimentación, relevantes en la formación y evaluación por competencias.</p>
	Va más allá de la simple emisión de un juicio, implica articular cuatro aspectos (indagación, análisis, decisiones y retroalimentaciones). Tobón			
4	Debe permitir recoger información y realizar los juicios de valor, fundamentales para la toma de decisiones, en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje que experimenta el estudiante y el docente. Maldonado.	<p>Evaluar en el estudiante no solamente lo aprendido en la teoría...</p> <p>Seguir procesos de interpretar, argumentar y proponer colectivamente...</p> <p>Habilidad que tiene para hacer procesos...</p>	<p>Evaluación de un tema...</p> <p>Dar pautas específicas...</p> <p>Casi nunca se aplica...</p>	
	Resultado de un análisis riguroso de las evidencias o los criterios de evaluación Maldonado.			
5	Son recomendables las pruebas basadas en criterios, porque no comparan al estudiante con otros estudiantes. Tobón	<p>Aplicar diferentes herramientas que permitan medir el dominio de estudiantes sobre otros estudiantes...</p> <p>Capacidad que se tiene para utilizar un saber, en un contexto bajo circunstancias tensas...</p>	<p>Medir o dar conocer nuestro nivel académico...</p> <p>Valora el conocimiento aprendido y retenido en la memoria...</p> <p>Evaluar el aprendizaje que se tiene después de las clases...</p>	<p>Utilizan la evaluación como determinante a la hora de evidenciar el desarrollo de una competencia.</p> <p>No se tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje.</p> <p>Se evalúan resultados mas no procesos</p>
	Los instrumentos deben contemplar diversidad de opciones teórico prácticas que permitan evidenciar la adquisición de competencias. Maldonado.			

6	Un docente que no demuestre poseer la competencia objeto de evaluación, no está en condiciones de evaluar la competencia. Maldonado.	Realizar bien las cosas que se exigen y se proponen en una asignatura...  Herramienta de control y supervisión del proceso de formación de los estudiantes...	Evaluar las competencias que se imponen en un lapso de tiempo...  Prueba sobre los diferentes tipos de aprendizaje expuestos por el docente ...	Parten de una mirada de sumisión del estudiante ante el docente, utilizando la práctica evaluativa como herramienta de sumisión ante estrategias del docente.  El docente demuestra no poseer competencias relacionadas con el trabajo en equipo, adaptabilidad al cambio, entre otras
---	--	---	---	--

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

De acuerdo con el análisis anteriormente expuesto, la evaluación, a partir del enfoque de formación por competencias, es un tipo de evaluación que no es entendida con claridad por muchos de los involucrados en el proceso formativo de la institución educativa oficial del municipio de Chía, en la cual se realizó la caracterización e identificación del objeto de estudio, al encontrar cómo la evaluación es utilizada como determinante a la hora de evidenciar el desarrollo de una competencia, no se tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje. Con las afirmaciones de algunos estudiantes se puede observar que se cultiva en los alumnos una cultura de competición entre sus pares, lo cual podría estar ocurriendo al premiar triunfos de unos y al mismo tiempo desacreditar los esfuerzos de otros, entre otros factores.

Lo anterior permite identificar de manera general la relación en un primer momento del concepto de competencia con competición e individualidad, lo cual daría paso para que desde su implementación, se desarrollen características en el proceso formativo de rivalidad entre los estudiantes, creando una cultura al interior de las aulas de competencia no como habilidad, sino como el alcance de un solo objetivo, en competitividad con mis iguales.

De esta manera, se propaga desde la institución educativa, el imaginario que encierra a la sociedad, el cual involucra directamente al sistema educativo, al pensar que este sistema (pensamiento desde la sociedad la cual involucra padres de familia, estudiantes, docentes, entre otros) termine siendo el principal autor de prácticas que conlleven la exclusión social desde el aula de clases. Presentándose desde la esencia misma del sistema (la cual es la institución educativa), un tipo de selección de personas enmarcadas en vencedores y perdedores. Proponiéndose la formación de personas que llenen las expectativas de un sistema consumidor, colocando “estándares de calidad” mal entendidos en cada nivel educativo. Es lógico pensar que si se sigue contemplando la educación, como el camino de vencedores y perdedores, en el proceso formativo de los estudiantes al mundo laboral o incluso la continuidad de sus estudios profesionales, serán muchos los que el sistema descarta y los excluye, limitando sus oportunidades de supervivencia al simple resultado de pruebas homogéneas que no tendrían en cuenta las cualidades y dificultades al momento de ser presentada y con ello permitiendo la vulneración del derecho a la igualdad de oportunidades sociales, educativas y económicas que posee.

El argumento expuesto anteriormente no permite asegurar que el enfoque de formación por competencias, o su sistema de evaluación, sean los que ocasionen de manera directa dicho imaginario. Más aún cuando desde los postulados propuestos por los docentes no se evidencien precisiones sobre las bases, que dejen ver la desarticulación entre la teoría, la normatividad y la práctica como algo propio en la formación de estudiantes de la institución. Al observar que los profesores entienden la evaluación por competencias como un proceso individual, no se evidencia acuerdos a evaluar entre docentes y estudiantes, se evalúan resultados más no procesos y no se tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje. Adicional a ello, no encontrar soportes que



sustenten la capacitación constante y efectiva realizada desde el Ministerio de Educación Nacional a los directivos, administrativos y docentes de la Institución Laura vicuña, son elementos de juicio que evidencian un problema que se encuentra latente, dentro del contexto educativo del plantel, y que afecta de manera directa a los estudiantes en aspectos relacionados con la evaluación.

Por lo tanto, hablar de la desarticulación entre la teoría, la normatividad y la práctica en el proceso formativo no es una suposición, tomando relevancia la propuesta investigativa al encontrarse enmarcado el proceso en el enfoque de formación por competencias, propuesto desde el Ministerio de Educación Nacional y acogido por la institución, ya que la investigación supone vislumbrar las causales y categorías que generan las dinámicas excluyentes entre estos factores, aun cuando el éxito y el fracaso determinan la incorporación a la sociedad, donde el sistema educativo con un enfoque basado en la formación de competencias no es comprendido en un primer momento por maestros, lo cual daría paso a interpretar este enfoque de formación a partir de la obligatoriedad, generando enfrentamiento y adaptación obligada a unas evaluaciones, que son utilizadas para buscar medir y estandarizar unas competencias para la vida. Una vida que pareciera concentrarse solo en la producción y el consumo.

### **Pregunta de investigación**

A partir de lo expuesto, la pregunta que articula este ejercicio investigativo consiste en la relación necesaria, entre la teoría de la evaluación por competencias y la práctica evaluativa docente:

¿Cuál es la incidencia del enfoque de formación por competencias, en las prácticas evaluativas de los docentes de educación media, de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía - Cundinamarca?

### **Justificación**

La educación Colombiana se encuentra inmersa en un mundo globalizado, que la obliga a generar enfoques pedagógicos que permitan el desarrollo de habilidades propias del mercado, involucrando a la escuela dentro de un marco normativo que potencie las habilidades y destrezas derivadas de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para las áreas básicas. Esta realidad ha provocado la reestructuración de los currículos tradicionales para dar paso a un diseño innovador basado en el enfoque de formación por competencias, usualmente derivado de políticas internacionales, que busca la articulación de la educación con el mundo productivo, educación que “tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo” (Ley 115 de 02/08/1994).

Con los currículos basados en el enfoque de formación por competencias, el proceso evaluativo adquiere una característica descrita por la Fundación Europea de Formación, FEF 2002, que consiste en asumir que la evaluación se basa “en competencia si los estándares y principalmente las especificaciones laborales lo permiten” (Colardyn, 2004, p. 9.).

Desde lo consultado en un primer momento de la investigación, se determina que es relevante adelantar un estudio que hable de la evaluación basada en el enfoque de formación por competencias y cómo es entendida por los docentes a la hora de aplicar evaluaciones, que busque identificar los alcances obtenidos por sus estudiantes, más aún cuando las evidencias sobre las habilidades transformadas en competencias proceden de los resultados demostrados desde los

instrumentos evaluadores que se utilicen, los cuales muchas veces no tienen en cuenta el proceso individual, los contextos educativos y sociales, entre otros aspectos, al momento de clasificar las preguntas, generando en numerosos casos limitantes cuando un alto porcentaje de alumnos consideran continuar con estudios de educación superior, obligando a que tomen la decisión de unirse a largas listas en busca de un puesto en el mundo laboral. Esta clasificación parece injusta cuando se reflexiona sobre la propuesta presentada por Hernández (2013) quien manifiesta que “los principales retos de la evaluación basada en el enfoque de formación por competencias, no son los instrumentos, sino los escenarios que permitan evidenciar el desempeño integral de las personas y los problemas del contexto planteados para su resolución”, (p. 13).

Ante lo anterior y teniendo como fundamento lo expuesto por autores contemporáneos, muchos de ellos nacionales, preocupados por el estudio e investigación de la formación basada en competencias, complementado por las propuestas que surgen desde el Ministerio de Educación Nacional, permite contar al grupo investigador con un estado del arte amplio, soportado desde los aportes teóricos y normativos, que contribuyan a justificar el estudio que envuelve la práctica evaluativa de los docentes de la Institución educativa Laura Vicuña del municipio de Chía, ya que por tratarse de un Colegio relativamente nuevo en ofrecer servicios formativos y pedagógicos, desde la educación preescolar hasta la media, ha presentado una serie de dificultades, entre ellos, la planta docente, la organización curricular, entre otros, afectando especialmente en lo que se refiere a la evaluación. A pesar de haber recibido orientaciones desde la Secretaría de Educación Municipal en estos aspectos, aún se perciben ambigüedades que terminan por afectar de manera directa los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también el desarrollo de las competencias en el cual se basa su enfoque de formación, desde lo dispuesto en el P.E.I.

Adicional a lo expuesto hasta el momento, se justifica la propuesta investigativa al encontrar elementos de juicio que permiten ver cómo no se evidencia el proceso alineado al enfoque que se ha venido desarrollando en la práctica, pues es casi un común denominador encontrar respuestas de los maestros basadas en la experiencia, empleando métodos de evaluación que están dentro del imaginario infalible, y que permiten evidenciar supuestamente, la comprensión y aprehensión de los conocimientos plasmados dentro del plan de estudios y las mallas curriculares que también han sido elaboradas desde el enfoque de las competencias.

Yendo más allá, se suma el imaginario de novedad con el que cuentan las competencias, pues se encuentran inmersas no solamente en la educación, sino fuera de ella; razón por lo cual han venido de la mano, de las nuevas políticas educativas en cuanto a calidad se refiere; pero vale la pena preguntarse **¿si realmente la calidad puede estar sujeta a un solo indicador?**, que en este caso serían las competencias observadas desde los instrumentos evaluativos, ya que la educación debe ir articulada a la dinámica de la sociedad, por lo tanto sus objetivos deben transformarse y articularse con el sistema educativo que esta demanda, no solo desde el factor productivo sino también desde el plano estrictamente de la formación académica.

Por todo ello, es importante resaltar la ganancia a obtener con la presente propuesta investigativa, en un principio consistirá en comprender las dinámicas que giran en torno a la formación por competencias. En un segundo momento será evidenciar patrones con las cuales se muestre la práctica evaluativa de los docentes de la institución educativa y si esta se desarrolla desde lo contemplado por el enfoque de las competencias, tanto teórica como normativamente.

Así, es conveniente la realización de la propuesta investigativa que se contempla en el presente documento, sirviendo de soporte que permita evidenciar si los docentes tienen o no

claro el concepto de evaluación por competencias, ya que el desconocimiento y claridad del concepto afecta directamente la práctica, lo cual puede hacerse latente en el aula de clases, generando resultados desde la desarticulación entre las prácticas evaluativas docentes, la teoría y normatividad de la evaluación por competencias, y lo que entienden los docentes sobre este tipo de formación y evaluación.

Es importante tener presente que el grupo investigador propone el “analizar” como verbo rector del objetivo general, lo anterior a partir de la taxonomía de Benjamín Bloom, citado por Mejía (2011) para quien “el analizar es el proceso que facilita descomponer el todo en sus partes a fin de clarificar la información desde el punto de vista de su organización, estructura y contenido”, (p.20).

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar la incidencia del enfoque de formación por competencias, en las prácticas evaluativas de los docentes de educación media, de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía - Cundinamarca.

### **Objetivos específicos**

- Establecer la relación entre la evaluación basada en el enfoque de formación por competencias, con la percepción evaluativa de los docentes de educación media, de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía - Cundinamarca.
- Identificar las prácticas de evaluación implementadas por los docentes de educación media de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía - Cundinamarca.
- Comparar las prácticas de evaluación implementadas por los docentes de educación media, con los estándares mínimos establecidos en la evaluación basada en el enfoque de formación por competencias, implementada en la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía - Cundinamarca.

### **Marco referencial**

Desde que el hombre vive en sociedad ha tenido que enfrentar el problema de la transmisión y reproducción material y cultural, a lo cual Stephen Kemmis (1998) afirma que:

la primitiva teoría de la educación podía ser considerada como filosófica, en el sentido de expresar y argumentar en relación con valores sociales generales, religiosos, políticos, económicos y educativos, y mientras algunas nacientes teorías de la educación y del curriculum prolongan esta tradición, comienza a aparecer un grupo de teorías del curriculum que dan por sentado que el papel de la escolarización es el de producir una fuerza de trabajo cualificada y de lograr la reproducción de la sociedad. (p. 123).

Desde Aristóteles, según como lo plantea Habermas, en su obra *Conocimiento e Interés*. El interés técnico forma parte de la acción racional no exenta de razonabilidad y sentido crítico.

Por lo tanto desde la óptica Aristotélica las competencias son acciones estratégicas de toma de decisiones que suponen elegir cuál de las habilidades se aplicaran a una situación particular, donde Habermas puntualiza que “la acción estratégica depende de la correcta evaluación de posibles opciones alternativas”. En suma es relevante pensar que en Grecia la escuela ya perseguía un fin, es decir la educación era entendida de manera performativa siendo aplicada, observada y evaluada para luego ser materializada, situación que hoy en día no es fácil de evidenciar.



## **Formación por competencias**

### **Teoría**

Las competencias brindan una nueva dimensión que va más allá de las habilidades o destrezas. Hablar de competencias implica hacer referencia a algo que se expresa en el desempeño. Las competencias toman fuerza en el sistema educativo impulsadas por el Ministerio de Educación Nacional con el fin de construir un proceso continuo de formación, apropiado por directivos y docentes. Desde su implementación en el campo educativo han presentado grandes tropiezos, especialmente al momento de aplicarse en el desarrollo de clases, no tener claro el concepto de competencia propio para la educación, ha sido uno de los mayores obstáculos en el enfoque de formación por competencias.

Enfrentar este obstáculo, sería sinónimo de poseer claridad en el concepto de competencia, claridad que no cae solo bajo la responsabilidad de la comunidad educativa, ya que en el proceso de entender el concepto es indispensable que toda la sociedad se involucre, permitiendo con ello, el afianzamiento sólido del concepto, facilitando el desarrollo de competencias en estudiantes. En el proceso de afianzamiento del concepto, se debe dar prioridad a los docentes, al ser ellos los directos involucrados en la formación y evaluación de docentes, pues tienen que ser los primeros en poseer un amplio campo de competencias, que permitan su desenvolvimiento personal, laboral y social, trasmitiéndolas a las futuras generaciones.

Es común encontrar la utilización del concepto de competencia en la cotidianidad de la sociedad contemporánea, al ser requerido desde la productividad del mercado, para ser propuesto posteriormente al ámbito académico y al desenvolvimiento del ser humano en sociedad (saber

convivir). Aunque “el concepto de competencia no es nuevo, sino que viene estructurándose hace siglos desde fuentes psicológicas y filosóficas” (Tobón, 2008, p. 26). Se sigue cayendo en la confusión de ver la competencia educativa como mera competitividad posiblemente por la ausencia de unos criterios sólidos que se evidencien en el momento de la evaluación, y que se articulen con los ritmos individuales de aprendizaje.

La competencia en educación debe ser vista y estudiada desde el entendimiento entre personas que buscan un objetivo en común. La construcción y formación por competencias no puede realizarse de una manera aislada, si no, a partir de una educación flexible y permanente, con base en una teoría explícita de la cognición en el marco conceptual de la institución y en un entorno cultural, social, político y económico. Por lo anterior, es posible afirmar que la formación basada en competencias, puede definirse como la convergencia entre los conocimientos propios de cada disciplina, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas, en uno o varios entornos sociales sin limitar las habilidades y destrezas que los estudiantes poseen y demuestran en las aulas de clase. Es por ello que cobra relevancia lo propuesto por Argudín (2009) quien afirma que “una competencia en la educación es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea”, (p. 3).

Limitar a los estudiantes a comportamientos castrenses, por personas que conformen el sistema educativo, sería coartar el aprendizaje, un aprendizaje contemplado en la formación por competencias y encaminado al perfeccionamiento del individuo, tanto a nivel personal como social. El aprendizaje basado en las competencias, aunque cuente con algunos matices de la

teoría conductista, los cuales al observarse con ojos que consientan alejarse del mal uso dado en la educación tradicional, permitirá dar paso a la comprensión adecuada de la teoría conductista, aplicada a la formación por competencias.

La educación tradicional, respaldándose en la teoría conductista, colocaba al estudiante como un receptor pasivo en un mundo activo, el cual debía estar dotado para adquirir conceptos memorísticos que le permitían transmitir de forma exacta y precisa temas puntuales sin reflexionar en torno a su significado. Contradiendo esto lo que Según Skinner (1975) citado por Gros (2011) afirmaba que “el sujeto no absorbe pasivamente el conocimiento del mundo sino que debe jugar un papel activo”. Tal como lo define al afirmar y explicar cómo las personas aprenden haciendo, experimentado y ensayando”, (p. 233). Esta afirmación es una de las características de la formación basada en competencias. Mirada que se amplía, con el postulado presentado por Tobón (2008) al mencionar que:

La formación de competencias tiende con frecuencia a asumirse como un asunto de didáctica y de capacitación de docentes, o de organización de plan de estudios. Esto es una visión simplista de la formación de competencias que poco tiene en cuenta los diversos aspectos interrelacionados sistemáticamente que intervienen en todo acto educativo enmarcado en lo institucional. (p. 12)

Tanto en la formación por competencias como en la teoría conductista es importante tener en cuenta que “el aprendizaje es definido con frecuencia como un cambio de conducta debido a la experiencia. Es una función construir asociaciones entre el momento que ocurre la experiencia (estimulo) y la conducta misma (respuesta)”, (Gros, 2011, p.234). Permitiendo con ello, observar como el estímulo y la respuesta no son limitadas a una conducta, estos dos

aspectos (estimulo – respuesta) deben promoverse desde la creatividad dirigida a la modificación y desarrollo de comportamientos. Por esta razón, es posible pensar dentro del grupo investigador que la formación por competencias, al ser tomada desde la creatividad del individuo, permitirá el desarrollo del comportamiento y la mejora continua del estudiante y de un ser humano activo e integral requerido por una sociedad cambiante, bajo la supervisión y pericia de profesionales, apoyados desde su entorno familiar y social.

Los ámbitos personal, familiar, educativo y social, contempla la integralidad que propone la formación por competencias, la cual no puede alejarse de los cambios contemporáneos de una época denominada por Zygmunt Bauman como la “Modernidad líquida” en la cual todo fluye y se amolda a los continuos movimientos sociales dentro de una sociedad de consumo, sin ser ajena a la academia, donde también se transforman los procesos, contenidos, materiales didácticos y modalidades educativas con nuevas herramientas pedagógicas, que en algunos casos pasan de ser esenciales a ser accesorios producto de esnobismos, sin generar impacto dentro de la tarea de la escuela.

A ello, se suma la presión cada vez más fuerte del mercado y el sistema laboral, el cual requiere y exige individuos preparados, los cuales, en muchas ocasiones, se enfrentan al desempleo, o en el mejor de los casos a una mala remuneración, haciendo que los jóvenes no le encuentren sentido a la educación.

Es complejo trabajar con estudiantes que se caracterizan por no encontrarle sentido a la participación de un proceso formativo que no brinda expectativas favorables de un futuro estable. Los jóvenes están desilusionados cada día más, al ver que sus predecesores se anexan a una larga lista de desempleo. Contemplado lo anterior desde la propuesta realizada por Maldonado (2005)

quien manifiesta que “el desempleo estructural es una figura que los economistas utilizan para contrastar la diferencia de los perfiles de quienes buscan un empleo con quienes lo ofrecen, es decir desajuste entre la oferta y la demanda”, (p. 1). En un mundo globalizado, la experiencia y la calidad son factores que determinan el ingreso y permanencia dentro del sistema de producción, pues en este ámbito todo gira en función de las ganancias y pérdidas, atacando este último fenómeno con estrategias operativas que realmente minimizan las acciones negativas...

... la nueva teoría del crecimiento, una nueva manera de nominar la capacidad de los sujetos para integrarse al mundo del trabajo: el Capital Humano [CH] que a diferencia del Desarrollo de Recursos Humanos [DRH], ya no es responsabilidad de las instituciones (aunque algunas lo asumen), sino que el compromiso de alcanzar el proceso de formación es de cada sujeto; tal dinámica garantiza que se genere competitividad permanente (así, quien no participe de esta nueva lógica, sencillamente queda por fuera). (Gómez, 2001, p 134)

He aquí la diferencia y descontextualización con los procesos educativos que se vivencian en la escuela, pues lo que cuenta es el capital humano y la ganancia se determina en la aprehensión del conocimiento, el punto álgido es que las estrategias tendientes a disminuir los índices de fracaso escolar derivados de la evaluación tales como integrar las instituciones educativas, la pertinencia de los contenidos que se alineen con el contexto y la motivación de los estudiantes, entre otras, en algunos casos no resultan efectivos, a ello el Ministerio de Educación Nacional (2003) propone que:

La permanencia de los niños dentro del sistema educativo es una de las metas que se ha propuesto la Revolución Educativa. Sin embargo, este propósito está

amenazado por dos problemas: la repitencia y la deserción escolar. Diversos factores contribuyen a que se presenten altos índices en la medición de estas dos variables. Entre los más importantes se encuentran la atomización en la oferta (instituciones que no ofrecen el ciclo completo), que obliga a los niños a cambiar de institución al término de cada ciclo escolar y a tener que adaptarse a modelos educativos diferentes, lo que dificulta su tránsito a lo largo del sistema; las dificultades socio-económicas; **la falta de motivación de los niños para permanecer en las instituciones al no encontrar intereses afines entre lo que reciben y lo que esperan en cuanto a contenidos y a su propio contexto** (negrilla realizada por el grupo investigador), y las restricciones en la disponibilidad de cupos disponibles.

Resulta relevante ver cómo la productividad y el mundo laboral ocupan un puesto importante en la formación por competencias, es ahí donde se introduce el concepto de pedagogía para el trabajo. Al hablar de pedagogía y como ésta se emplea para el trabajo, entran a colación planteamientos que relacionan la pedagogía con la formación por competencias, más aún cuando la comprensión tiene que surgir desde la mirada colectiva de docentes, en el que los conceptos (pedagogía y formación) tendrán que fusionarse para el desarrollo efectivo de las prácticas que se realizan en el aula, cobrando relevancia lo que Ruiz (1999) citado por Tobón (2008) propone, al manifestar que “la pedagogía carece actualmente de una adecuada comprensión de la complejidad como algo inherente al proceso formativo, lo cual termina muchas veces produciendo en los agentes educativos caos y confusión que afecta su eficacia pedagógica y administrativa”, (p. 11). Circunstancias que distorsionan el desarrollo de la formación por competencias, generando sentimientos de abstinencia en las propuestas

contemplados por este tipo de formación, la cual uno de sus fuertes, es alinear el proceso educativo con la proyección laboral que se perfila para cada estudiante.

En el siglo XXI, la labor pedagógica en la escuela se produce desde la exigencia del ámbito laboral. Aunque este fenómeno no es nuevo, así se puede entender en la propuesta que se desarrolla en la CEPAL-UNESCO (1992) cuando se afirmó que “el ámbito laboral ha tenido un cambio sustancial al pasar del modelo fordista-taylorista de producción, al modelo económico de la tecno-globalización, la economía informacional y la desregulación de los mercados”, (p. 29). Esto afecta notablemente la manera de educar, obligando a las instituciones educativas a replantear sus conceptos y prácticas educativas, con el propósito de alinearse a modelos y enfoques, que busquen el desarrollo de competencias proyectadas a la formación laboral. Así Maldonado (2005) afirma que:

En Colombia, salvo contadas excepciones, la descripción de las competencias para el desempeño laboral no aparecen en el currículo o en los programas académicos y solo es posible alcanzarlas cuando el sujeto, luego de ingresar a una empresa, logra adquirir experiencia y dominio teórico práctico para ejercer una profesión. (p. 3)

Esta interacción entre los conocimientos que se brindan en la escuela y las necesidades sociales no ha encontrado acuerdos concretos y reales desde el Estado, la familia, la misma sociedad y los docentes, y hace que se generen conflictos en la búsqueda de una enseñanza, realmente válida, para la realidad inmediata. Las competencias y la formación que se genera en torno a ella, parece ser una de las estrategias que mayor fuerza y validez tiene la educación Colombiana; **¿pero si se ha determinado por parte del Gobierno Nacional que uno de los**

**enfoques más precisos y al cual, las instituciones oficiales de Colombia deben alinearse, es el Enfoque de Formación por Competencias, por qué es tan difícil, identificar qué competencias son las realmente necesarias para hacer del ser humano, una persona que la sociedad necesita?.** Interrogante cuya respuesta puede ser dada en parte por lo que Maldonado (2005) propone cuando afirma que “en tanto no se tenga identificadas las competencias laborales y las competencias para convivir en sociedad, la restricción de su acción repercutirá directamente en los estudiantes y demás sujetos de formación”, (p.6). Identificación que al estar acompañada por un proceso que busque el desarrollo de un pensamiento enmarcado en la complejidad de su entorno, exige unas determinadas competencias, las cuales son ofrecidas en las instituciones educativas, al contemplar en sus programas académicos la formación por competencias.

Las competencias, al alejarse del empoderamiento que gira en torno a su desarrollo, donde se propone en la escuela como agente dinamizador capacitado para desarrollarlas, faculta a otras entidades como el hogar, siendo este la primera entidad educadora, a la que le correspondería ser responsable de cultivarlas, para luego si pasarlas a la educación desde sus primeros años, donde se seguirán cultivando, ahora sí, con argumentos claros y sólidos. La anterior propuesta se respalda con lo manifestado por Maldonado (2005), quien propone que:

La definición de competencias que se debe cultivar en los niños, los adolescentes y luego en los adultos comienza en preescolar y la básica primaria y secundaria, para articularse luego con la media y, finalmente con la educación superior en sus distintos niveles de pre y posgrado. (p. 6)

Tener claridad en los conceptos que van encaminados a la argumentación dinámica de la definición de competencia es obligación de directivos y docentes. Aunque no sean los únicos



responsables de ello. El entorno cultural es importante cuando se busca contar con claridad y significado de un concepto utilizado para la formación, al ser este, y tal como lo propone Duarte y Cuchimaque (1992) citado por Tobón (2008) que “la competencia del sujeto depende de las exigencias de diverso orden (cognitivas, comunicativas, estéticas, axiológicas, etc.) del entorno cultural en el que se desenvuelve; así mismo, tal en torno actúa como posibilitador o inhibidor de dichas competencias”, (p. 63). Con ello y al ser consciente que con las prácticas educativas (evaluativas para la presente investigación) no articuladas con el enfoque contemplado, se corre el riesgo de exponer a los estudiantes a limitantes que podrían inhibir el potencial creativo y el desarrollo integral que se pretende desarrollar con la formación basada en competencias, o por el contrario, se podría desarrollar este tipo de aprendizaje, brindándoles herramientas útiles para ser utilizadas en contextos contemporáneos:

...estas relaciones entre el sujeto y su entorno deben ser entendidas como un proceso interactivo; es decir que su ente no las exige ni las posibilita, el sujeto no tendrá necesidad de desarrollarlas. También es posible que el sujeto pueda activar tal competencia por sí mismo y modificar su entorno. Por ello, desde una teoría del uso, todo sujeto es competente o está llevando a cabo un proceso en esta dirección. (Duarte y Cuchimaque, 1999 citado por Marín, 2002, p. 98)

También resulta relevante cuestionarse acerca del sustento teórico que soporta las competencias, con el fin de no ver todas las acciones que el estudiante realiza como si fueran competencias, he aquí la importancia de elaborar un currículo en el cual se evidencie y quede clara, la forma en la cual el enfoque por competencias se transversalice y se adopte en la administración y distribución de las temáticas propuestas dentro del Proyecto Educativo

Institucional, en el que muchos están limitados al consumo, la poca estabilidad y durabilidad, aspectos que son encerrados en un término tan utilizado hoy en día como es el desechable.

Respecto a cómo contemplar la formación de competencias que llene todas las expectativas de la sociedad, cuando la posición que se busca se encuentra presionada por diversos factores, que responsabilizan a toda una serie de sistemas, en el que a los estudiantes, con la ayuda de sus docentes, les corresponde fomentar una nueva forma de ver el mundo. Tobón (2008) propone que “la formación basada en competencias requiere de la asunción de una nueva inteligencia y racionalidad que trascienda la parcelación y la fragmentación, con el fin de que aborde la realidad en su multidimensionalidad”, (p. 46). Una nueva inteligencia que al contemplar un sentido amplio en las actividades y labores académicas, a la que los estudiantes se enfrentan y de la cual la sociedad tiene la obligación de ser participante activa. Si esta participación no se refleja en realidades concretas y claras, no se podrán evidenciar las virtudes o las falencias que se proponen con el enfoque por competencias, y el impacto que se propone se vería opacado en el tiempo, pues “es imposible generar impacto en la formación de competencias de alto nivel si no hay acuerdos y coherencia entre las instituciones educativas y los procesos sociales permean e influyen en las personas”, (Tobón, 2008, p. 13).

Por lo anterior, se puede concluir que la formación por competencias desde la teoría es definida para la presente investigación como el aprender haciendo experimentando y ensayando, en el cual convergen conocimientos y habilidades genéricas y específicas, aplicadas a un contexto determinado, susceptible al cambio; competencia que se enmarca desde la argumentación clara de que es algo que no tiene fin en el proceso formativo, proceso que desde la formación por competencias se contempla para toda la vida.

### **Normatividad**

En Colombia la formación por competencias desde lo normativo es impulsado, por la necesidad de formar ciudadanos para el trabajo y las exigencias del mercado, lo cual se reglamenta desde lo contemplado por el Ministerio de Educación Nacional, cuando propone el Decreto 2888 de 2007, el cual:

Obliga a las instituciones de formación para el trabajo a ajustar sus programas bajo el enfoque de competencias, para asegurar, por un lado, pertinencia al referirse a necesidades concretas del mundo productivo, y, por otro, calidad al promover estrategias y prácticas orientadas a generar aprendizajes efectivos en los estudiantes. (p.5)

Sumado a lo anterior, nace la necesidad, por parte del Estado colombiano, de evidenciar la calidad de la formación ofrecida por las instituciones educativas oficiales, por ello, entidades certificadoras como ICONTEC proponen “recomendaciones para alcanzar la certificación de calidad de los programas de formación para el trabajo a la luz de la NTC 5581”, (p.5). Formación que contempla la educación media, como la etapa de transición en la que se prepara, fomentan e impulsa a los estudiantes para dar inicio a su vida laboral o en algunos casos continuar su proceso de formación profesional, con herramientas que les permitan desarrollar competencias específicas y las cuales cumplan las expectativas laborales, antes, durante y después de culminar sus estudios profesionales.

El Ministerio de Educación Nacional propone en el documento titulado, “Diseño y ajuste de programas de formación para el trabajo bajo el enfoque de competencias” (2008) que:

Para el sector educativo, el enfoque de competencias permite interpretar las necesidades del mundo productivo y plasmarlas en un instrumento, la norma de competencias, que identifica los elementos críticos a incluir en una oferta de formación. Esto es, los conocimientos, los desempeños, las condiciones del contexto en las cuales se debería demostrar la competencia y las evidencias para evaluarlo. (p.6)

Desde ahí se observa cómo la formación por competencias se propone con el objetivo principal de cubrir las necesidades de producción que exige el mercado laboral, por ello el Ministerio de Educación Nacional (2008) propone el deber ser de la educación cuando contempla que “La formación como un proceso continuo debe darse para que las personas puedan mantenerse vigentes en el mercado laboral”, (p.6). Esta vigencia hace que la capacitación tanto la considera formal como la no formal pierda validez después de un determinado tiempo, obligando a las personas a estar en un proceso de capacitación permanente, denominado como formación continua y para toda la vida.

Ante lo anterior y liderado desde la presidencia de la república, con su política educativa defiende que el proceso formativo no puede desligarse de la calidad, punto central en la educación contemporánea, la cual refleja la efectividad y eficacia en los programas académicos ofertados desde las instituciones educativas. La calidad en la educación se demuestra al evidenciar el desarrollo de competencias básicas y específicas en los estudiantes, las cuales son exigidas por la sociedad encabezado por el mercado laboral. El Ministerio de Educación Nacional (2008) propone que:

La introducción de las competencias en el PEI se convierte en una garantía de pertinencia y calidad de la oferta. La primera, porque se diseña con base en las necesidades del sector productivo, lo que exige no sólo retomar las normas de competencia para el diseño, sino establecer vínculos con las empresas para que los estudiantes cuenten con espacios de práctica reales y acceso a tecnología de punta.

(p. 8)

Esto permite tomar fuerza y relevancia el concepto de competencia desde lo normativo para la educación, al contemplarse el desarrollo de esta, como garantía de calidad de los servicios que se prestan en las instituciones educativas.

Es importante tener en cuenta que el Ministerio de Educación Nacional brinda autonomía a las instituciones educativas para crear sus PEIs, en los cuales tiene la potestad, de contemplar lineamientos que guíen todos los aspectos pedagógicos que se propongan en pro del desarrollo formativo de los estudiantes. Dicha autonomía se ve limitada al momento de ponerse en práctica, ya que todo lo que se contemple tiene que alinearse a las políticas que establece el Ministerio de Educación, más aun, cuando desde este ministerio se habla de formación integral del individuo, y que ella, tiene que aportar de manera directa en el desarrollo de todas las dimensiones en las que se encuentra inmerso el sujeto, con el propósito de que él estudiante cuente con las competencias que le permitan desenvolverse en un contexto social, enmarcadas en el aprendizaje autónomo, la convivencia ciudadana, el auto sostenimiento económico y productivo, todas ellas lideradas por la oferta laboral, donde las últimas (económico y productivo) se desarrollan en coordinación con las empresas, directas responsables de generar crecimiento y sostenimiento económico en el país, lo que las obliga a estar permanentemente en un proceso de análisis del mercado, identificando

oportunamente y necesidades que en este se presenten, generando lo que se conoce en la actualidad como análisis de la oferta y demanda, tan importante y trascendental para un país en vía de desarrollo.

Complementado lo anterior, surge el interrogante **¿Cómo precisar si la institución cuenta con herramientas que faciliten el proceso de formación por competencias en los estudiantes?** Al dársele una respuesta precisa, permite contar con mayor claridad argumentativa al momento de hablar de formación por competencias desde la normatividad, pregunta que lleva a pensar en los programas académicos de formación contemplados en la institución educativa y al mismo tiempo encamina hacia el análisis de lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2008) el cual contempla que:

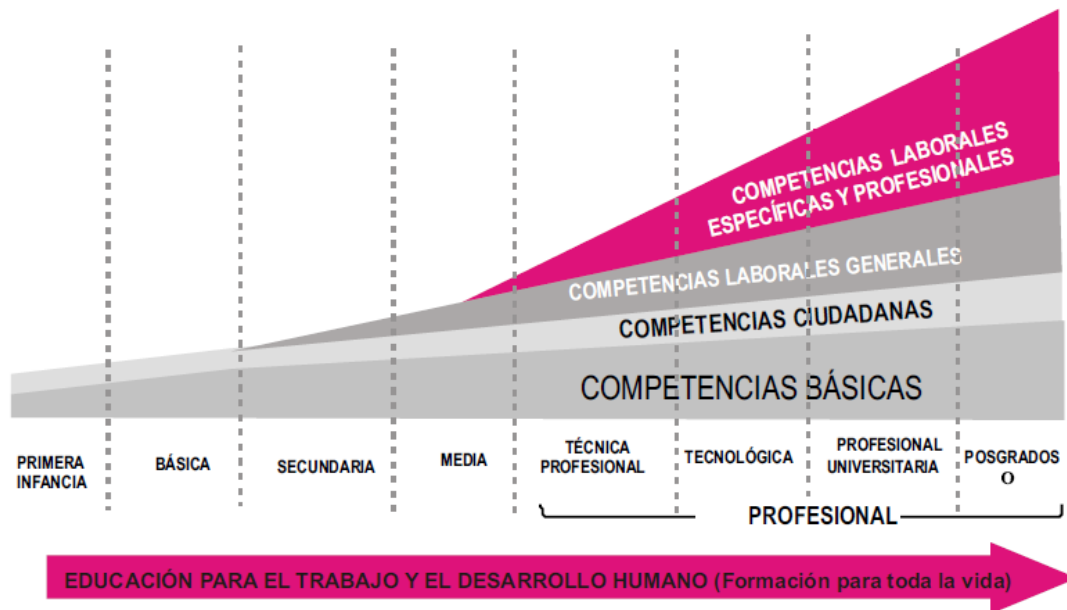
Los programas de formación deben tener claramente identificados los perfiles de ingreso y egreso, así como las competencias que se van a desarrollar. Es importante recalcar que todo este proceso, es preferible realizarlo con la participación del sector productivo. Una vez definidos el perfil de egreso y las competencias, debe revisarse la denominación propuesta inicialmente. (p. 15)

Perfiles que se tienen que encontrar descritos en el PEI, orientados como los objetivos a alcanzar por la institución educativa, objetivos materializados en el desarrollo de competencias de cada estudiante y evidenciados desde la titulación como bachiller, esperando que esa titulación permita al egresado iniciar, con bases sólidas, su vida laboral o continúe como es propuesto por el Ministerio de Educación, con un proceso formativo en el campo profesional, formación de actualización permanente y para toda la vida.

Aunque la formación por competencias surge desde la mirada empresarial de productividad mercantil, esta no está desligada de la convivencia social, la cual transita al campo laboral, surgiendo términos como: *el saber hacer en contexto, saber estar, saber convivir*, entre otros. Desde las competencias y la integralidad que se propone en el proceso pedagógico, cubierto del tinte seductor de una formación para toda la vida, permitiendo quitar la mirada simplista que propone el concepto de competencia visto desde otros ámbitos como el deportivo, ya que:

La formación basada en competencias es integral, por ello no sólo apunta a competencias laborales específicas orientadas a habilitar para cumplir una función productiva, sino también a las básicas (lenguaje, matemáticas, ciencias y tecnología), laborales generales y ciudadanas, como lo ha propuesto el Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 2008, p. 28)

Propuesta que se presenta de manera gráfica, expuesta por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2007, destacando los ciclos de formación desde la primera infancia hasta el nivel posgrado, al igual que las competencias a desarrollarse en cada uno de esos ciclos. La figura 1, contempla el propósito de ver como desde el Ministerio de Educación se impulsa la formación de competencias, no solo vistas como las exigidas por el mercado, sino las que se hacen necesaria para la sociedad, las cuales se desarrollan y trasforman de manera constante y sin un fin determinado.

**Figura 1**

*Figura 1.* La formación de competencias en el sistema educativo colombiano. Fuente: Ministerio de Educación Nacional. 2007.

Adicional a lo expuesto anteriormente, en relación a la figura 1, es importante ver como la formación para toda la vida se sustenta desde lo normativo, contemplando la formación por competencias, como la apropiada para el desarrollo del estudiante y la que facilita la perdurabilidad e integralidad del ser humano como un todo en la sociedad, visto como un ser que necesita de un proceso pedagógico y formativo constante, donde la educación secundaria y media, se convierten en las protagonistas, al momento de generar el vínculo entre la formación de competencias básicas y las competencias laborales específicas y profesionales.

Cabe resaltar que la propuesta de formación por competencias, desde lo normativo, se encamina por la integralidad de todos los factores involucrados en el sistema educativo, los cuales se encuentran conformados por las instalaciones, los medios tecnológicos, los estudiantes y docentes, donde estos últimos cargan una de las mayores responsabilidades al momento de



impartir en las aulas diseños metodológicos propuestos, los cuales son contemplados desde la mirada de las competencias, generan obstáculos y retos a vencer donde uno de ellos hace alusión contempla la siguiente afirmación.

El mayor reto que supone la adopción del enfoque de competencias no es tanto el diseño como su puesta en marcha de manera consistente y coherente. Por ello, la etapa de la formación es tal vez la más crítica de todas, porque implica una transformación sustancial del papel del docente y de las prácticas educativas. (MEN, 2008, p. 31)

Lo cual hace pensar en la importancia que toma el auto aprendizaje y la permanente actualización que es conveniente sumar a las características de los docentes contemporáneos, ya que, con esto se puede asegurar la construcción de nuevos conocimiento en las aulas de clases. Cambiar la mentalidad conformista, que desligue al docente de la zona de confort a la que se ve expuesto desde la rutina cotidiana, es la propuesta que brinda el Ministerio de Educación Nacional (2008) al afirmar que “Se requiere de una renovación en el papel del docente, quien se convierte en un facilitador o “coach” que orienta en el proceso y facilita oportunidades de práctica y ambientes educativos para que los estudiantes desarrollen sus competencias”, (p.31).

Por lo anterior, se puede concluir que la formación por competencias desde la normatividad es definida para la presente investigación como la formación para el trabajo y el desarrollo humano, desde los cuales los currículos y PEIs deben construirse desde la mirada productiva y laboral, no solamente desde lo teórico, en el cual toma relevancia lo didáctico y pedagógico desde las vivencias en el aula de clases, en el tienen que involucrarse las empresas, las cuales aportan ideas sobre las necesidades reales del sector productivo.

## **Evaluación basada en el enfoque de formación por competencias**

### **Teoría**

La educación que busca ser medida por conceptos y términos contemplados en la evaluación basada en el enfoque de formación por competencias es un tema aparentemente nuevo para los países latinoamericanos, ya que la implementación en países europeos es más antigua y dio origen a diferentes opiniones, muchas proponen fuertes cuestionamientos a este tipo de formación, tal y como lo aseguran Rychen (2001) y Salganik (2003) citado por Kegan (2004) quienes aseguran que:

Una gran ventaja de un concepto como “competencia” es que lleva nuestra atención hacia el nivel más profundo de la superficie de la conducta observable de las “habilidades” con el fin de cuestionar la capacidad mental que crea la conducta. También dirige nuestra atención más allá de la adquisición del “conocimiento” como contenidos almacenables (lo que ya sabemos) para cuestionar los procesos mediante los cuales creamos conocimiento (cómo sabemos). Esto no significa que nuestras habilidades y nuestro acervo de conocimientos no sean importantes. Más bien nos recuerda lo que todo maestro o guía sabe: los resultados de enseñar habilidades y contenidos de conocimiento sin desarrollar las capacidades mentales que crean esa habilidad o conocimiento son muy endebles. (p. 328)

Desde el surgimiento innovador de las competencias propuestas para Colombia, se destacan autores como Guillermo Bustamante Zamudio, el cual trabaja el concepto de

competencia y la dinámica que de ella se desprende al momento de evaluar. La evaluación desde la mirada de las competencias, es contemplada desde el contexto donde se pretenden desarrollar, siendo este contexto parte importante al momento de identificar y evaluar el desarrollo de las competencias propuestas.

La idea de competencias ha entrado en la dinámica evaluativa; una vez allí, no es por sí misma que va a producir transformaciones, sino en función de ese contexto. Es por tal razón que no podemos ir allí a buscar la especificidad disciplinar del concepto. (Bustamante, 2003, p. 159)

Por ello no se puede llegar a la evaluación basada en el enfoque de competencias sin tener claro el concepto de competencia, claridad ha cobrado importancia al momento de realizar propuestas evaluativas, y giran en torno a la identificación y juzgamiento del alcance y desarrollo de competencias en los estudiantes.

La evaluación de competencias, o mejor aún la influencia que estas tienen en la educación, no es nueva. “Las competencias son nuevas porque se inscriben de manera particular en una dinámica de los sistemas educativos, conocida con el nombre de evaluación de la calidad”, (Bustamante, 2003, p. 150). Esta se ha desarrollado paralelamente al surgimiento de la educación tal y como la conocemos ahora. La evaluación contemporánea se proyecta a identificar el desarrollo de competencias, las cuales al estar presentes en todo el proceso formativo, no tendrían que tener inconvenientes al momento de enfrentar a los estudiantes a instrumentos contemplados desde las competencias. El problema radica en observar detenidamente el significado que tiene para los docentes la aplicación de prueba proyectadas para identificar un determinado número de competencias y cómo trasciende a los estudiantes de

manera pertinente al momento de revolverse el instrumento de evaluación. Lo anterior podría soportarse desde la propuesta de Cerda (2000) quien manifiesta que:

El tema de la evaluación de las competencias vuelve a tener significativa importancia en el campo educativo a partir de la década del 90 y ha servido de sustrato epistemológico, metodológico y técnico a numerosos programas y sistemas educativos en Latinoamérica y España, quizás en un intento por darle un mayor significado a la escuela y a sus formas de trabajo. (p. 235)

Aunque ello limita el significado amplio de la evaluación por competencias que deben tener los docentes, al darle mayor significado a las instituciones, en él se sabe que la escuela es el entorno donde llegan los estudiantes en busca de formación y desarrollo de competencias exigidas por la sociedad y el verdadero significado se centra en encontrarle sentido a la formación, permitiendo ver la evaluación de competencias, no solo como el instrumento, sino el medio que permita reflexionar sobre el proceso que se lleva desde el interior de la institución.

Es extraño pensar, teniendo en cuenta los cambios permanentes e integrales que representa el mundo contemporáneo, que el concepto de evaluación por competencia no sea nuevo. Aunque ello no sería de gran trascendencia para el objetivo que se busca, si es importante tener presente que con cada cambio social, económico y cultural, se requiere una educación adaptable a los requerimientos que solicitan dichos los cambios. Por esta razón tiene importancia el desarrollo de múltiples competencias individuales, que permitan adaptar fácilmente al estudiante a los múltiples contextos desde la integralidad de conceptos aportados por el aula de clases. Además, se suma la propuesta de Tobón (2008) al afirmar que “las competencias enfatizan en el desempeño integral del ser humano ante actividades y problemas, con lo cual se

cierra la tradicional brecha entre los conocimientos y su puesta en escena de manera efectiva”, (p. 65). Esta efectividad se evidencia con la aplicación de un proceso evaluativo exigido por el enfoque de formación por competencias, sujeto a un realidad inmediata y al contexto en la que produce.

Ya se ha visto hasta el momento la importancia del contexto en la formación y evaluación de competencias ya que es ahí donde se desarrollan, y son las personas que se encuentran inmersas en él, las que evaluarán finalmente si el individuo (estudiante) cuenta o no con unas competencias determinadas para la ejecución de actividades productivas y la capacidad de vivir en sociedad, situación de la cual la sociedad colombiana no es ajena, incluso se proponen pruebas estatales que clasifican y categorizan a estudiantes y docentes, en “buenos” o “malos”, “productivo” o “no productivos”, “calificados” o “no calificados”, ante ello Cerda (2000) afirma que:

Colombia no ha permanecido ajena a esta tendencia e incorpora, oficialmente, el concepto de competencia como objeto y evaluación de la Prueba de Estado elaborada por el ICFES para el ingreso a la educación superior, en el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior y en la propia evaluación de los docentes, aunque en esta última existe la tendencia por utilizar la figura del desempeño. (p.236)

Al observar como en Colombia se implementa el concepto de competencia en el sistema educativo, siendo el Estado el que lidera la evaluación de competencias, poniendo en práctica pruebas estandarizadas en diferentes niveles educativas, resulta complejo analizar cómo la educación tradicional con su sistema de evaluación no se ha disipado por completo en las

instituciones educativas, pareciera estar latente en cada práctica educativa, principalmente en la evaluación. Prácticas lideradas por docentes que limitan su quehacer pedagógico al desarrollo de actividades que apuntan a generar juicios valorativos desde evaluaciones meramente numéricas y sumativas, en las que se ve al estudiante como un individuo pasivo, vacío de conocimiento y que requiere ser llenado de ese conocimiento, simplemente a partir de la memorización de conceptos, “el examen y la medición numérica tienen muy poco de juicio de valor, pues apenas se establece una relación numérica entre los objetivos y las cosas” (Cerdea, 2001, p. 17). Lo cual es totalmente alejado del proceso evaluativo con enfoque por competencias.

Adicional, se suma que los docentes que ven al estudiante como un sujeto pasivo en el proceso formativo, apoyan sus argumentos evaluativos en la teoría conductista, en la cual “el profesor es considerado como una persona dotada de competencias aprendidas, que transmite conforme a una planificación realizada en función de objetivos específicos” (Hernández, 2010. citado por Chávez, 2011, p. 114). Si ello se toma superficialmente por parte de directivos y docentes, se podría argumentar que la corriente conductista no permitiera que el docente realice un proceso creativo en sus clases, al tener que sujetar su quehacer pedagógico a objetivos previamente establecidos, teniendo claro que un objetivo es una meta que se propone alcanzar, totalmente en contravía con la formación y evaluación por competencias, la cual no contempla objetivos que parcialicen el proceso, porque la competencia se desarrolla y al mismo tiempo se transforma.

Situación que tiene el propósito de generar reflexiones en torno a la evaluación y evidencia del desarrollo de competencias en estudiantes, en que se propone que el docente tiene que poseer competencias que le permitan liderar desde un proceso evaluativo, el desarrollo y la

transformación de los estudiantes a partir de las competencias propuestas alcanzar en cada nivel educativo, tal es el caso de Maldonado, (2011) quien afirma que “un docente que no demuestre poseer las competencias objeto de evaluación, no estará en condición de evaluar la competencia”, (p.345). De ahí la importancia que tiene para el proceso evaluativo, la presencia de competencias propias de la docencia, las cuales le permitan al profesorado: 1.) Actualizar su conocimiento constantemente, 2.) Integrar información, 3.) Validar procedimientos, 4.) Elaborar informes con base científica y 5.) Comunicarse convincentemente. Al mismo tiempo orientar a los estudiantes y no limitarse, a las técnicas básicas del conductismo, como por ejemplo, de temor (estimulo) – respeto (respuesta), lo que demostraría la incompetencia de los docentes para realizar su quehacer pedagógico desde el enfoque por competencias.

Contrarrestado lo expuesto hasta el momento, es importante ver cómo la teoría conductista representa el soporte para el desarrollo de competencias, en esta, se contempla un determinado objeto de estudio el cual es el comportamiento enfocado a la eficacia de realizar un trabajo. Ya desde la educación, se determinará a partir del quehacer pedagógico de los docentes, que demostraran su competencia, al evidenciar un rendimiento notablemente superior al resto de personas que traten de desempeñarse en dicho quehacer. En cuanto a la relación con la práctica evaluativa, tiene que existir el procesamiento de información por parte del docente, en lo que el estudiante de acuerdo a situación dada alrededor de un contexto determinado, plantea diversas de propuestas que permitan dar solución efectiva y eficaz a la situación propuesta, todo ello encaminado desde el cognoscitivismo el cual orienta el aprendizaje a partir del desarrollo y fortalecimiento de procesos de la conducta encaminados a la competencia.

Para poder entender con mayor claridad la propuesta evaluativa desde el enfoque de competencias, resulta relevante traer a colación lo que para Cervantes, (2013) es una definición de competencias propia para el ámbito educativo, la cual se tiene presente al momento de evaluar, definición que la toma del diccionario de la Real Academia Española (2001) en el cual se entiende por competencia:

Al conjunto de conocimientos, de habilidades y de actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión, los conocimientos se refieren al saber; a un cierto dominio en cuanto al entendimiento y comprensión del conocimiento propio de un campo, científicamente validado e históricamente acumulado. Las habilidades, sin embargo, se refieren al saber hacer; a un cierto dominio en cuanto a la puesta en marcha y desarrollo de determinadas destrezas cognitivas y motrices, que permiten decidir a quién las emplea qué es lo que se requiere en un momento dado y cómo hay que llevarlo a cabo. Por otro lado las Actitudes: se hace referencia al saber estar, incluso al saber ser y que, por supuesto incluye también todo eso del saber sentir, en definitiva, a un cierto dominio en lo que concierne a las relaciones interpersonales, a la inserción social conforme a ciertos principios éticos y, también, al equilibrio emocional.

Los conocimientos, habilidades y actitudes van siempre de la mano en una formación por competencias, de igual manera orientados al proceso de desarrollo de los estudiantes, el cual no tiene fin determinado, pero como proceso y retomando la necesidad de una evaluación coherente con el enfoque formativo por competencias, es importante considerar siempre su alcance en un determinado momento, realizando comparación entre periodo y periodo, lo cual se logra, cuando



se cuenta con los antecedentes que evidencien el nivel de desarrollo desde su etapa inicial, su fase intermedia y al momento de egresar el estudiante de la institución educativa, a ello Tobón (2008) propone que:

La mirada en todo proyecto orientando por competencias debe enfocarse a los estudiantes (con sus competencias de entrada y competencias de egreso), gestionando el talento humano necesario para llevar a cabo la formación de las competencias esperadas (con un proceso sistemático de selección, evaluación, promoción y capacitación de docentes y directivos), acorde con los requerimientos de la vida cotidiana, de la sociedad, de las disciplinas, de la investigación y del mundo productivo (laboral), todo esto enmarcado en el PEI acorde con todos los colectivos que conforman la institución. (p. 13)

Ante los anteriores postulados, adquieren un status las normas que hablan de evaluación, pues se hizo un primer intento fallido a la luz del decreto polémico 230 de 2002, con el que se buscaba disminuir el índice de reprobación en los establecimientos educativos oficiales. Para nadie es un secreto que la cobertura educativa, se tienen que invertir recursos y estos a su vez tienen que ofrecer una tasa de retorno, la cual se ve truncada en el momento en que un estudiante reprueba el curso. Producto de las grandes protestas por la permisividad que ofrecía este decreto, se reglamentó uno nuevo, dándole autonomía a las instituciones educativas, con el fin de lograr excelencia académica, es así como nace el decreto 1290 de 2009 *“Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”*.

La autonomía con la que cuentan las instituciones educativas, que les admite implementar su reglamentación en torno a la evaluación, da paso, en muchos casos, a generar problemas que no permiten la coherencia entre la formación basada en competencias con la evaluación que evidencia su efectividad. Desde lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, se producen múltiples distorsiones en los referentes iniciales que permitan dar pie y de manera efectiva al proceso evaluativo del estudiante que pretende evidenciar las competencias desarrolladas.

Estas distorsiones se reflejan con mayor proporción, al contemplar la evaluación como el proyecto que se dirige hacia un fin determinado, más precisamente a ver reflejado el desarrollo académico en competencias del estudiante en los resultados de pruebas estatales, no sin antes tomarse la tarea de reflexionar sobre la importancia que tiene la identificación inicial en el proceso formativo de una competencia determina, al creer que una serie de preguntas podrán reflejar todo el potencial de un estudiante o incluso los limitantes que presenta, los cuales nunca se identifican oportunamente. Al considerarse que todos los estudiantes cuentan con las mismas condiciones de iniciación en su proceso formativo se desconoce que “la evaluación integrada y global en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una exigencia pedagógica que no es fácil de satisfacer, pues se precisan unas condiciones de partida que no siempre se poseen” (Cerde, 2000, p. 238), lo cual genera una dificultad cuando se busca integralidad y transversalidad en la sociedad en lo referente a convivencia, desarrollo social y económico, al mismo tiempo hacer de las instituciones educativas islas autónomas en su proceso evaluativo y culminan con la aplicación de pruebas estandarizadas que evidencien un mismo resultado, sin importar la diferenciación de condiciones tanto físicas hablando de instalaciones, como intelectuales del estudiante.

Este proceso evaluativo se caracteriza por el papeleo y la implementación de múltiples formatos que demuestran el desarrollo de actividades pedagógicas, dando que pensar de la labor evaluativa del docente, en la que pareciera, que la preocupación colectiva e institucional se dirige principalmente por la cantidad de formatos diligenciados y los cuales son exigidos desde el Ministerio de Educación Nacional y empresas auditoras, como evidencias que demuestren el proceso formativo y evaluativa que se lleva al estudiante al interior de la institución educativa. Esta obligatoriedad que se extiende con mayor prioridad al profesorado, los cuales se encuentra en el aula de clases, lugar considerado como el entorno principal en el que se desarrollan las competencias de los estudiantes. Dichos formatos que según las autoridades estatales y los entes auditores, son los que demuestran la implementación y desarrollo de estándares estipulados por el nuevo sistema de calidad educativa. No obstante, la realidad cotidiana estas medidas no trascienden más allá del papel.

La calidad de la educación se convierte en el pretexto para emprender acciones en la institución; el Proyecto educativo Institucional (PEI) constituye el compromiso inicial (sobre el que recaen las actividades de mejoramiento); el modelo de gestión constituye el instrumento que garantiza la participación y el control de la comunidad en relación con los alcances de lo aprendido; la autonomía e independencia significa asumir las responsabilidad [exigida] de atender al desafío de elevar los promedios alcanzados en la evaluaciones por los análisis de Factores Asociados. Y si la institución no emprende acciones de mejoramiento, conociendo las razones que explican su bajo desempeño [FA], se demuestra que el problema consiste en gestión deficiente (y no en una

determinante producida por la condición socioeconómica del medio en que se encuentra ubicado el centro educativo). (Barrantes, 2001, p. 169)

Por esta razón, en ocasiones una limitante dentro del rol docente como promotor evaluativo del enfoque de formación por competencias, es la cantidad de instrumentos que justifican su labor, pero estos no son confiables para mejorar los tan anhelados niveles de enseñanza aprendizaje contemplados para la educación del siglo XXI, tanto por el gobierno nacional como por las instituciones educativas oficiales, al no contribuir a la formación integral del estudiante.

En contra posición a esta limitante, y para poder contar con una mirada reflexiva en torno a la evaluación de competencias, Tobón, García y Pimienta (2010) afirman que “la evaluación debe posibilitar, [...], el crecimiento personal desde el proyecto ético de vida, considerando el contexto y sus saberes previos, así como sus necesidades vitales y los aspectos para mejorar”, (p.237). Esta definición permite establecer cómo la evaluación por competencias no solamente es el instrumento para generar juicios acerca de la promoción o reprobación de un área, sino que al ser vista como un proceso inherente a la vida de las personas que buscan la mejora de sí mismo y de su entorno, es allí donde se produce un sentido propio de la formación y evaluación de competencias.

Aunque muchos de los involucrados en el sistema educativo siguen viendo la evaluación por competencias como un mero instrumento, e incluso se suma a esta visión, el que sea presentado el proceso formativo y evaluativo que brindan los docentes a los estudiantes desde la institución educativa, como el simple camino que busca hacer llegar, con habilidades y destrezas programadas memorística y mecánicamente, al estudiante a una prueba nacional liderada por el

Estado, no tiene en cuenta el propósito real de la educación, el cual es proporcionar personas capaces de enfrentar los nuevos retos sociales. No se puede negar que la propuesta del estado con la prueba es evidenciar desde una serie de respuestas las competencias claramente descritas por Cerda (2000) quien manifiesta que “el Examen de Estado o prueba saber es un instrumento que está integrado por dos tipos de competencias: unas básicas que hacen parte de un núcleo común, que son iguales para todos y unas diferenciadas que hacen parte del componente flexible”, (p. 247).

Lo anterior, sin embargo, no asegura que las respuesta que dan los estudiantes en la prueba, permitan evidenciar con precisión el alcance máximo de una competencia, ya que, como se expuso en el aparte que trata del enfoque por competencias, cuando se habla del proceso de desarrollo de una competencia, donde se observa en primer lugar que ésta (competencia) no cuenta con un fin determinado en su proceso de desarrollo y en un segundo momento, se hace evidente que las pruebas por sí solas no permiten ver el potencial real de un individual, siendo necesario un seguimiento permanente al proceso por parte de docentes y directivos. Esa desarticulación entre las pruebas nacionales y el seguimiento de docentes afectara directamente la práctica evaluativa con enfoque de competencia, ya que si se busca un verdadero desarrollo de competencias y que las pruebas evidencien ese desarrollo, se tienen que implementar estrategias que permitan articular tanto las pruebas nacionales como las prácticas de los docentes en el aula. Un claro ejemplo son las pruebas psicométricas utilizadas para la incorporación de nuevos trabajadores a las empresas, estas por sí solas no dejan ver el potencial real del futuro trabajador, se requiere realizar una serie de pasos más tales como entrevistas, visita domiciliarias entre otros, y después de un análisis conjunto, se puede realmente determinar si el individuo es competente o no para ejercer el trabajo.

Con lo propuesto hasta el momento, se hace evidente que la evaluación enfocada en las competencias, no puede estar limitada a un instrumento masivo de clasificación, más aún cuando el sistema educativo contempla la enseñanza y aprendizaje como un ciclo constante y sin fin, que integre y desarrolle todos los aspectos del ser humano, como son: lo social, lo afectivo, lo intelectual e incluso lo físico visto esto desde el desarrollo deportivo. Todos estos componentes, al desarrollarse de manera integral desde la escuela, permitirán realmente contar con soportes que aseguren un efectivo y eficiente proceso evaluativo en torno a las competencias, esto, al convertirse en necesidad, ya que si desde el quehacer pedagógico se integran todos los aspectos que el ser humano necesita, se tendrá que desplegar una evaluación que determine el desarrollo de esos aspectos. Lo irónico de la situación es que desde las instituciones educativas se jerarquizan los aspectos esenciales para el estudiante, en los que lo intelectual es considerado superior y el aspecto de acondicionamiento físico se encuentra rezagado al desarrollo de pocas horas semanales de una clase de educación física, al margen de todas las demás áreas del conocimiento, donde incluso, se asignan a docentes que no se encuentran capacitados para el desarrollo de esta asignatura. Ello hace que la práctica de la evaluación con enfoque en competencias pierda toda credibilidad, al ser contemplada desde la teoría como un proceso integral donde la jerarquización de asignaturas no existe, porque estas son vistas horizontalmente, permitiendo su trasnversalización y por ende la propuesta de integralidad realizada desde el enfoque de las competencias.

Ver las asignaturas de forma vertical, como se propone al jerarquizarlas, es ir en contravía a la propuesta de aprendizaje integral basado en el desarrollo de competencias, cobrando importancia la propuesta que brinda Cerda (2000) al concepto de competencia, como esta es entendida para sí poder ser evaluada coherentemente, manifestando que:

Por competencia se entenderían las actitudes, la comprensión, la habilidad y los comportamientos que faciliten el desarrollo intelectual, social, afectivo y físico de los alumnos. Los programas así concebidos presentan por regla general las siguientes características: a. Individualización de la formación; b. Utilización del sistema modular; c. evaluación continua con dominación formativa y d. ninguna exigencia de diploma o de certificado de ingreso, pero estrictas condiciones a la salida del estudiante: el estudiante administra su aprendizaje, especial mente su duración. De ello se deduce que quien más se acerca a los perfiles de estas competencias son los programas y los estudiantes de la modalidad abierta y a distancia, cuya independencia y autonomía son más afines con las exigencias de esta competencias. (p. 243)

Lo anterior también permite mostrar la integralidad de conceptos que hacen parte de la definición de competencia propuesta para la educación, pues es importante tenerlo en cuenta al momento de contemplar la evaluación que debe ajustarse al enfoque.

A través del proceso de evaluación con enfoque por competencias se puede valorar la calidad del aprendizaje adquirido por el estudiante, claro está, que se debe tener conciencia de uno de los limitantes propuestos por Cerda (2000) cuando afirma que “la competencia, quizás por su condición integradora, no es posible evaluarla directamente sino a través de la actuación, o sea de su inserción en el medio social donde se actúa o trabaja” (p. 239). A esto se sumaría, que en el proceso de adaptación al establecimiento educativo, uno de los cambios más significativos es el método de evaluación, en el cual se hace necesario un replanteamiento del sistema educativo, donde tenga cabida el esfuerzo autónomo realizado por el estudiante.

El trabajo autónomo del estudiante se convierte en el núcleo de la organización de la práctica docente, en el que la evaluación tiene que estar centrada en lo que se ha aprendido, no en lo que se sabe. “Es así como la evaluación no solo está orientada a observar los procesos de aprendizaje del estudiante sino la pertinencia de las situaciones propuesta en el aula, y el modelo pedagógico implementado para promover las competencias mínimas en el estudiante”. (Moreno, García, Ramírez y Moyano, 2009, p. 6)

Es evidente que un cambio en la concepción de la enseñanza requiere de transformaciones en el sistema de evaluación, es en ese punto que los docentes deben tener claro el objetivo que busca una formación por competencias y que características presentan dichas competencias al momento de ser evaluadas, a esto Tobón (2008) propone que “las competencias tienen cinco características fundamentales: se basan en el contexto, se enfocan a la idoneidad, tienen como eje la actuación, buscan resolver problemas y abordan el desempeño en su integridad”, (p. 62). Basándose en lo expuesto, un docente, al momento de evaluar el alcance obtenido a nivel de competencias en un determinado contexto y momento de sus estudiantes, debe tener presente las cinco características anteriormente propuestas por el autor citado, las cuales al alinearse de manera coherente con el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, los interés del individuo, la familia y la sociedad, permiten un verdadera evaluación proyectada desde el enfoque de las competencias.

Por lo anterior, se puede concluir que la evaluación basada en el enfoque de formación por competencias desde la teoría es definida para la presente investigación como, la posibilidad de crecimiento personal alineado con el proyecto ético de vida, aplicada a una realidad inmediata y al contexto donde se produce, la cual tiene que considerar al momento de ser aplicada los



saberes previos, la concepción como proceso inherente a la vida de las personas y su entorno, a través de la actuación del individual en el contexto, reflejando su inserción en el medio social.

### **Normatividad**

El enfoque de formación por competencias se contempla como un proceso integral y permanente. Desde el Decreto No 4904 del 2009 *“Por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones”*, en el cual quedan claro los objetivos que se buscan al momento de implementar este tipo de formación en las instituciones educativas de carácter oficial. Al hablar de evaluación desde la mirada de las competencias, se entraría a debatir sobre la relevancia que toma el segundo objetivo presentado en el decreto, propuesto con la intención de mostrar a las instituciones educativas, lo que busca desarrollarse en los estudiantes cuando se contempla en los procesos pedagógico la formación por competencias, diciendo de manera textual, que la intención del enfoque es:

Contribuir al proceso de formación integral y permanente de las personas complementando, actualizando y formando en aspectos académicos o laborales, mediante la oferta de programas flexibles y coherentes con las necesidades y expectativas de la persona, la sociedad, las demandas del mercado laboral, del sector productivo y las características de la cultura y el entorno. (p. 2)

Desde lo anteriormente expuesto ya se puede ir deduciendo que desde lo normativo, el sector productivo y el mercado laboral, son factores que estarán involucrados al momento de

efectuarse juicios valorativos a los resultados de las pruebas evaluativas que desarrollen los estudiantes a partir del enfoque de las competencias.

La educación media ofertada por las instituciones educativas, tiene que ser articulada con la formación para el trabajo y desarrollo humano desde la secretaria de educación, a través de las competencias que el estudiante ha venido adquiriendo en su proceso formativo, iniciado en básica primaria y secundaria, competencias que se hacen evidentes para el Estado de acuerdo a los veredictos que arrojan las pruebas nacionales o internacionales, cada una con sus respectivos estándares actitudinales.

Contra poniéndose a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional invita, ya desde el Documento No.6 titulado *“Diseño y ajuste de programas de formación para el trabajo bajo el enfoque de competencias”* (2008), a la transformación del proceso educativo, involucrando la evaluación como etapa de verificación en el desarrollo de competencias de los estudiantes, etapa que no se limita a un veredicto arrojando por una prueba final. La evaluación, desde el enfoque de las competencias, tiene que ser contemplado como un ciclo permanente, en el cual se incentive a los estudiantes a continuar con su formación y no los limite desde regímenes jerárquicos, que opacan habilidades y destrezas que caracterizan la individualidad de las personas y son propicias para el desarrollo de competencias.

El ciclo o periodo evaluativo, junto con los procesos pedagógicos realizados en el aula, cambian de foco, cuando se contempla el proceso formativo por competencias, proponiendo el Ministerio de Educación Nacional (2008) que:

La evaluación, junto con la facilitación de procesos en el aula, es un elemento que sufre importantes transformaciones con el enfoque de competencias. En primer lugar, éste implica que se adopten procesos de evaluación diagnóstica que permitan identificar las competencias que una persona posee antes de ingresar a un programa de formación, de tal manera que si puede demostrar que posee una competencia no será obligado a tomar la parte del programa en la que se prevé desarrollarla. (p. 33)

Esto tropieza con la forma que se contemplan en los programas académicos de las instituciones educativas, donde no se concibe que un estudiante con características especiales y que demuestre tener una competencia específica (competencia que se propone desarrollar a partir de lo contemplado en el plan de estudios y al mismo tiempo planificado por el docente), no participe en el desarrollo de la clase, ocasionando dos grandes tropiezos que dificultan evidenciar la aplicación sólida y coherente con lo normativo, de un proceso evaluativo alrededor de la formación por competencias. Por un lado, el desarrollo en el aula de clases de las propuestas en las que el estudiante es un participante activo de su proceso educativo, el cual se contempla por el Ministerio de Educación Nacional no se presentan, dejando solo en el papel, los postulados que desde el ministerio se proponen. Por otro lado, la manera de concebir la planificación de la evaluación que será implementada a los estudiantes, ya que si el docente identifica entre sus estudiantes características que merezcan ser evaluadas con el propósito de lograr evidencias, que permitan la exoneración de la parte del programa contemplado para el periodo escolar, debería tener en cuenta factores que conduzcan, a planteamientos sobre donde permanecerían los estudiantes que no se encuentren en la obligación de participar, más aún cuando las instituciones oficiales se encuentran sobrepoblados y la cantidad de planta docente no permite contemplar

espacios diferentes, a el aula de clases, en la cual, se cuenta con el control y supervisión a un número considerable de estudiantes solo por un docente.

Sumando a lo anterior, se incluye la calidad como política, donde la preocupación tiene que ser permanente y enfocada directamente a la evaluación de los procesos, en la cual se requiere evidenciar como el individuo a desarrollada la autonomía que demanda la sociedad en su aprendizaje, aprendizaje que tiene casi por obligación el compromiso de encontrarse en armonía con su proyecto de vida, permitiendo ver como “el objetivo de la política de calidad es lograr que las personas que acceden al servicio público educativo aprendan lo que necesitan aprender y lo sepan aplicar y aprovechar a lo largo de su vida”, (MEN, 2008, p. 5). Obligación que se interioriza con mayor proporción en las Instituciones Educativas de carácter oficial, como es el caso de la Institución Oficial Laura Vicuña.

Al hablar de la importancia que cobra encontrar en el proceso formativo del individuo la alineación entre el aprendizaje, el proyecto de vida y el mercado laboral, entrara con mayor rigor argumentativo, sustentar la evaluación de competencias desde lo normativo, aunque esta cuentan con muchos aspectos que se relacionan con la teoría, cambia la manera de ser asumida por directivos y docentes en los planteles educativos, al ser la normatividad el lineamiento protocolizado por el Ministerio de Educación Nacional (2008) donde:

Los procesos de evaluación tienen fines formativos ya que se concentran en los aprendizajes que logra el estudiante. Así, se busca que la evaluación le permita al estudiante identificar su nivel de desempeño frente a la competencia, para detectar brechas y a partir de ellas definir, en conjunto con su docente o tutor, planes de mejoramiento. (p. 33)

Desde lo anterior, adquieren relevancia las normas que se proponen para la de evaluación, en el que el decreto polémico 230 de 2002, propuesto para buscar disminuir el índice de reprobación, generaron protestas por los que en ese momento se sintieron afectados, los cuales manifestaban poca efectividad en el decreto, al momento de emitir un juicio valorativo a los estudiantes, lo cual dificultaba ser objetivos al momento de aprobarlos o reprobarlos. Producto de las grandes protestas como consecuencia de la limitación que ofrecía el decreto, al momento de emitir juicios valorativos a los estudiantes, se reglamentó uno nuevo, dándole autonomía a las instituciones educativas en lo concerniente al proceso evaluativo que llevarían, todo ello con el propósito de alcázar los más altos resultados en pruebas nacionales, lo que permitiría llegar con mayor seguridad al desarrollo de pruebas internacionales, es así como nace el decreto 1290 de 2009 *“Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”*, con ello, queda establecida por el Ministerio de Educación la democracia educativa, reflejándose cuando se habla, del desarrollo en conjunto (docentes y estudiantes) de planes de mejoramiento que permitan el desarrollo de competencias en todos los estudiantes, planes que darán paso para que se desligue del aula de clases un tipo de ambiente represorio al cual tienen que enfrentarse los estudiantes, si se siguen contemplando programas que buscan aprobar o reprobar su proceso formativo.

No se puede negar lo trascendental que tiene el cambio de normas que se ajusten a las necesidades educativas que identifican directivos y docentes, lo cual presenta una serie de dificultades que afectan directamente el proceso formativo y evaluativo de los estudiantes. La dificultad de interiorizar los decretos que se planteen al igual que el propósito que se busca en este caso, con la implementación del enfoque de formación de competencias, ya que como se observa en los dos decretos antes relacionados (230/2002 y 1290/2009), los cuales fueron

contemplados desde una misma línea, preocupada por aprobar o reprobar estudiantes, generando controversias al momento de hablar de un proceso formativo por competencias, en el cual se busca según lo normativo el desarrollar de competencias en el estudiante, que le permitan desenvolver en diversos contextos, y no limitar su habilidades a juicios valorativos, que consienten al docentes contar con un poder reglamentario, con el cual se puede determinar quién reprueba o aprueba, sabiendo que, si se habla de competencias todos los individual, salvo casos especiales (discapacidad física o cognitiva) tiene las condiciones que les permiten desarrollar las diferentes competencias, lo único que los diferencia serán los ritmos individuales y lo competente del docente al momento de incentivar en el estudiante el desarrollo formativo por competencias. Claro está que “la competencia requiere no solo un escenario social para expresarse, sino también ciertas reglas de funcionamiento mental para poder atribuir sentido y significado, bien sea al otro o a la tarea que se le está proponiendo”, (Gómez, 2001, p. 108).

Lo anterior tiene que encontrarse sumergido como ya se ha dicho anteriormente, en la calidad, es ahí donde se enmarca y normaliza la evaluación de competencias, la cual tiene que tomarse como el apoyo que permite el mejoramiento continuo del proceso formativo, donde el Ministerio de Educación Nacional (2008) propone que:

La calidad de los programas se promueve incorporando este enfoque de formación en las prácticas pedagógicas, así como a través de mecanismos para asegurar condiciones óptimas en los docentes, las instalaciones, los equipamientos y los recursos educativos. También se propicia a través del ejercicio permanente de una evaluación que conduzca a un mejoramiento continuo de la oferta. (p. 8)

Se observa como el ministerio contempla la articulación de cinco factores cuando se habla de formación por competencias, entre los cuales la evaluación como mecanismo de conducción hacía la mejora permanente de los programas académicos. Es una herramienta de apoyo y no un instrumento de clasificación y jerarquización. Lo anterior también tiene que ir ligado al entorno donde se desarrolla el quehacer pedagógico y este a su vez proyectado al entorno al que se encamina el futuro del egresado, lo cual hace obligatoria que los docentes se conviertan en analistas de la diversidad de entornos a los que tendrán que enfrentarse en un futuro los estudiantes, lo que les permitirá a los docentes, contar con herramientas que se puedan aplicar al momento de poner en práctica el proceso evaluativo. A ello el Ministerio de Educación Nacional (2008) contempla la obligación que se tienen por parte de los involucrados en el sistema educativo, de ejecutar estrategias que permitan realizar:

El análisis de la dinámica del entorno, la evaluación periódica de los programas y el seguimiento a sus egresados. Con esto se permite verificar si continúan respondiendo a las necesidades del sector productivo, si la demanda laboral continúa su dinámica y si la oferta educativa ha saturado el mercado. Así mismo, los programas deben ser revisados de acuerdo con la vigencia de las normas de competencia. (p. 10)

Desde lo propuesto, se convierte la evaluación en el recurso más importante del proceso de formación por competencias de los estudiantes, donde se involucran diversidad de factores como el entorno, la demanda laboral, la oferta educativa y la participación activa de estudiantes, egresados, docentes, todo ello con el propósito de realizar ajustes y modificaciones a los procesos evaluativos, los cuales tienen que permite identificar el desarrollo y transformación de

las competencias necesarias para un tiempo y un contexto determinado, estos a sus vez identificar las competencias que tiene los estudiantes y guiarlos hacia donde tienen más oportunidad de demostrarlas, aportando desde la escuela no solo a las necesidades que propone la productividad y oferta laboral, sino con la identificación de competencias individuales, que permitan a la sociedad contar con ciudadanos que aporten de manera directa a lo cultural, artístico y deportivo, aspectos relevantes para vivir en sociedad y el desarrollo integral del país.

Por lo anterior se puede concluir que la evaluación basada en el enfoque de formación por competencias desde la normatividad es definida para la presente investigación como, la implementada desde el aula de clases con el propósito de identificar el desarrollo de competencias para el trabajo y el desarrollo humano, las cuales se direcciona hacía el desarrollo de pruebas nacionales.

### **Componentes normativos de la formación y evaluación por competencias**

Al ver cómo el enfoque de formación por competencias y la evaluación que soporta su efectividad desde lo normativo toma importancia estudiar los componentes que la normativizan, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2012) cuando este afirma que “*Cada uno de los elementos de competencia se describe a través de los componentes normativos: criterios de desempeño, conocimientos esenciales, rangos de aplicación y evidencias para la evaluación*”, (p. 16). Criterios que se presentan en el Cuadro relacionado a continuación y el cual se toma desde la propuesta de la Secretaria de Educación de Bogotá capital de Colombia.



**Tabla 2***Componentes normativos*

<b>COMPONENTES NORMATIVOS</b>	
<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO (desempeños esperados)</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
Son los comportamientos esperados que demuestran que la persona posee la competencia. En las competencias que se refieren a procesos, como la toma de decisiones y la solución de problemas, los criterios de desempeño deben seguir un orden lógico que refleje su secuencia.	Son las comprensiones que debe tener el individuo para demostrar la competencia.
<b>RANGO DE APLICACIÓN (condiciones dentro de las cuales debe demostrar competencia)</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS (pruebas de la competencia)</b>
Son las condiciones del contexto en el que se puede demostrar la competencia, dado que los cambios en éstas pueden afectar la posibilidad de demostrarla. Los rangos de aplicación pueden organizarse en categorías, de acuerdo con las competencias: conversaciones, problemas, maquinarias, equipos, información. A su vez, cada uno de estos grupos puede estar subdividido, por ejemplo, las conversaciones pueden ser informales o formales.	Son los hechos, datos y productos de la acción que demuestran que la persona posee la competencia.

Fuente: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. CORPOEDUCACIÓN Competencias laborales generales: ruta para su incorporación al currículo de la educación media. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004. p. 27.

**Tabla 3***Normatividad histórica alrededor de la formación de competencias*

<b>AÑO</b>	<b>NORMATIVIDAD</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>RELACION CON LAS COMPETENCIAS</b>
1927	Ley 56 de noviembre 10	Por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública	Apenas se estaba organizando la prestación del servicio educativo estatal, por lo tanto el interés radicaba solamente en la alfabetización básica.
1955	Decreto 564 de marzo 9	Por el cual se crean las Secretarías de Educación en las entidades territoriales	La influencia del nuevo gobierno, encabezado por el general Rojas Pinilla, dio origen a la descentralización de la educación, donde cada secretaria manejaba el presupuesto para la educación, desde el ministerio se recomendaba incluir dentro del pensum académico, la enseñanza de un oficio (textil – agrícola)

1968	Decreto 3157 de diciembre 26	Por el cual se crean los Fondos Educativos Regionales FER y las Juntas Seccionales de Escalafón	Se inicia con la construcción y fortalecimiento de otras escuelas normales, orientadas a la formación de maestros.
1975	Ley 43 de diciembre 11	Por la cual se nacionaliza la Educación Primaria y Secundaria que oficialmente vienen prestando los Departamentos, El Distrito Especial de Bogotá, los municipios, las intendencias y comisarías” se redistribuye una participación, se ordenan obras en materia educativa y se dictan otras disposiciones	Se destinan recursos para la creación de la educación técnica, alternándola con las áreas básicas.
1976	Decreto 88	Por la cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.	Las escuelas normales que se dedicaban a formar los nuevos maestros, asumen otra función enfocada a formar maestros, pero con conocimientos en mecánica, ebanistería, dibujo técnico y contabilidad.
1979	Decreto extraordinario 2277 de septiembre 14	por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente	El cuerpo docente, para poder ejercer su labor, deben tener como mínimo dos años de formación pedagógica, tanto en áreas disciplinarse como técnicas.
1982	Decreto 179 de Enero 22	Por el cual se determinan y se definen cargos docentes directivos, se dictan normas sobre jornada laboral, asignación académica y otras disposiciones relacionadas con el trabajo de los funcionarios docentes directivos y docentes, en los establecimientos oficiales de educación pre- escolar, básica y media vocacional	Se organizan los currículos orientados a diversificar la educación, ahora los futuros bachilleres de los institutos técnicos, deberán presentar unas pasantías para poder optar por el título de bachilleres industriales.
1989	Ley 29 de febrero 15	Por la cual se modifica la Ley 24 y se dictan otras disposiciones	Las jornadas de los estudiantes se amplían de treinta a cuarenta horas, con el fin de enfatizar no solamente en lo técnico sino también en lo académico.
1990	Decreto 1246	Por el cual se adopta el sistema de Nuclearización para la administración de la educación	Con el cambio de gobierno y el nacimiento de la nueva Constitución, se da vía libre a la apertura económica y la política de fronteras abiertas, por lo tanto las grandes multinacionales a través de organismos como el BM y el FMI traen desde México, España y Chile currículos basados en competencias.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia desde los estándares básicos.

### **Evaluación en educación**

La evaluación en educación es una de las situaciones más complejas producidas en el sistema educativo. Partiendo desde la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (1998) citada por Moreno, Triana y Ramírez (2009) en la cual se describe que “*en términos generales, se llama evaluación a todo juicio educativo y calificación que se da sobre una persona o situación basándose en una evidencia contrastable*”, (p. 1). Propuesta que se presenta por los investigadores con la intención de acercar al lector del trabajo investigativo, al ofrecimiento conceptual de lo que se entiende actualmente por evaluación en educación y al mismo tiempo, enriquezca conceptualmente la presente investigación.

Cuando se habla de evaluación en educación cobra importancia profundizar en temas que refieran la proyección contemporánea apuntada a la sociedad desde el sistema educativo. Una de las ramificaciones de esta proyección se encuentra encaminada al desarrollo de un tipo de pensamiento complejo del cual Morín (1994) afirma que “*desde el campo cotidiano de su quehacer, encontrar el modo de hacer jugar el pensamiento complejo para edificar una práctica compleja, más que para atarse a enunciados generales sobre la complejidad*”, (p. 14). Esto permite identificar cómo la evaluación, vista desde este pensamiento, se direcciona hacia la práctica, donde implica que el individuo integre las dinámicas que rodean la sociedad contemporánea, a su desarrollo, lo cual obliga al docente tener en cuenta dichas dinámicas al momento de contemplar la evaluación, cuya función es la de proporcionar resultados que aporten al desarrollo colectivo, en el que se involucran todos los actores sociales y las características que desde el proceso formativo el individuo viene desarrollando.

Con lo anterior, aunque no se identifique de manera tácita lo que comprende la evaluación, sí se logra determinar la importancia que tiene la integralidad de conceptos que impliquen el desarrollo holístico del ser humano, siendo algunos de ellos la cultura, la familia, la profesión, entre otros, los cuales al estar alineados a métodos que ofrezcan criterios de observación (evaluación) que den cuenta de la comprensión de dichos conceptos, con la realidad en la que se encuentran inmersos los individuos.

Comprender la evaluación es algo que obliga a entender cómo es percibida en el contexto educativo contemporáneo, es por esto que cobra importancia lo que Cerda (2001) manifiesta cuando afirma que “hoy la evaluación se percibe como un proceso global, donde su único referente no sólo es el alumno sino también el docente, la institución y aún la propia comunidad educativa, y en ella la familia”, (p. 16). En el siglo XXI la evaluación educativa no es solo obligación de docentes, la comunidad en general tiene que ser participe en su desarrollo y ejecución, buscando el perfeccionamiento de objetivos precisos, contemplados en el plan de estudios y en cabeza de los que conforman el sistema educativo, principalmente directivos y docentes, los cuales al ser líderes en la aplicación de un proceso evaluativo efectivo en los estudiantes, se convierten en los pioneros de la comprensión precisa de lo que realmente se busca con la aplicación de métodos evaluativos, lo cual es encontrar falencias en los procesos formativos y realizar planes de mejoramiento que busquen resolverlas y con ello la efectividad en el desarrollo de competencias de todos los estudiantes.

Otro punto importante al momento de hablar de evaluación en educación, es ver cómo los directivos y docentes, se convierten en los responsables directos en desarrollar las políticas establecidas desde el Ministerio de Educación Nacional, tanto para el sistema educativo, como

para todos los que intervienen en el (comunidad en general). Comprender el sentido del proceso evaluativo y su importancia, es un momento donde la evaluación como instrumento toma un papel significativo en la educación, ya que, como es sabido, “la evaluación es un tema que compete a los diferentes actores que intervienen en el sistema y en el proceso educativo”, (Moreno, 2008, p. 2). La pertenencia a que se invita es la que se sustenta en referentes teóricos y normativos, que separen la evaluación educativa de lo meramente instrumental, problema observado en el ejercicio evaluativo, a ello Cerda (2001) afirma que:

Tradicionalmente en el campo de la evaluación existe una peligrosa tendencia a reducir el trabajo evaluatorio a sus niveles puramente instrumentales, sin ningún referente filosófico o epistemológico que incluya los conceptos y los fundamentos más generales sobre el qué, para qué, el cómo y el donde de un proceso evaluatorio. (p. 10)

El Ministerio de Educación Nacional, con los planteamientos e investigaciones presentadas en el transcurso del tiempo y publicadas en diferentes medios, ha permitido tener una visión amplia de los cambios generados en la evaluación educativa. En la página del Ministerio de Educación se encuentra contemplada la normatividad que gira en torno al proceso evaluativo, normatividad que se sugiere ser implementada, con el propósito de promocionar la enseñanza y el aprendizaje desde un proceso de evaluación alineado a las políticas educativas propuestas para alcanzar un efectivo y eficaz desarrollo social e intelectual del estudiante, ofreciendo al mismo tiempo cobertura y que promete mejorar la educación, es así como

Desde 1976, año en que se expidió el decreto ley 088, en el que se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional; donde

determina que las funciones de la División de Evaluación del Rendimiento Escolar son: a) Evaluar, por medio de los Centros Experimentales Pilotos, los programas curriculares particulares de las diferentes regiones y el rendimiento interno y externo del sistema educativo. b) Rendir informes semestrales sobre los resultados de las evaluaciones y sobre el estado de ejecución de los programas y proyectos experimentales del Ministerio. (Moreno et al, 2009, p. 2)

Todo ello ha generado la inseguridad y el miedo al futuro, lo que impone una educación capaz de evidenciar no solo conceptos y teorías, sino ante todo, prácticas de respeto y de diálogo cultural y social, que permitan el intercambio de valores, principios universales, el respeto y la dignidad que afirmen la calidad que exigen los seres humanos y rompan las culturas hegemónicas, estableciendo nuevas formas de convivir y de relacionarse, tal como el escritor Ospina (2001), de manera poética, plantea y que no está de más verla, más aún cuando el propósito de este aparte es obtener un concepto que hable sobre evaluación educativa y sirva de soporte teórico y normativo para la propuesta investigativa, es así que ver como el escritor expone que:

Hay quien dice que frente a los desafíos y los horrores de la guerra, es poco lo que pueden hacer el arte y la cultura. Muchos pensamos que, por el contrario, en una situación como la colombiana, casi todo tienen que hacerlo la cultura y la educación, porque hasta la guerra que vivimos es consecuencia de unos choques culturales, de unos procesos históricos en los cuales nuestra nación desdeñó su singularidad y se obstinó en copiar ideas, modelos y esquemas, creyendo ingenua

o malintencionadamente que para una sociedad sirven las fórmulas que han sido descubiertas e implantadas en otras.

Esto permite reflexionar sobre la importancia que toma la integralidad de situaciones al momento de contemplar una definición que se enfoque en la evaluación en educación, situaciones que con el pasar el tiempo se complejizan, al ir incluyendo miradas y costumbres no solo nacionales, ya que con la tecnología se abren las puertas para la creación de una nueva cultura global.

La ciencia y la tecnología como componentes de la cultura globalizada, se inscriben en las repercusiones económicas, políticas y sociales, por esta razón la cultura se nutre cotidianamente, no solamente de las tradiciones ancestrales sino también de los preceptos individuales y colectivos desde relaciones de género, raza, edad, religión entre otras. Así, la evaluación educativa brinda a las personas, espacios y alternativas esenciales para un desarrollo armónico que posibilite la interacción de los miembros de una comunidad, teniendo como eje fundamental el respeto por la diferencia; en el que el carácter y la personalidad se potencian desde los hogares, fortaleciéndose en la escuela, la cual trata de evidenciar esta potenciación a través de los instrumentos de evaluación, las actividades individuales y colectivas, cobrando importancia lo que exponen, Moreno et al (2009) cuando afirman que:

Las pruebas basadas exclusivamente en la reproducción memorística de palabras, formulas etc., no deben ser tenidas en cuenta en la evaluación del rendimiento escolar; el docente programará como parte de las labores normales del curso, las actividades grupales o individuales que se requieran para superar las fallas o limitaciones en la consecución de los logros por parte de los alumnos. En forma

similar podrá programar actividades de profundización, investigación o de prácticas. (p. 4)

Es pertinente preguntarse si la evaluación educativa es capaz de asumir todas estas variables o si simplemente se le han ido endilgado responsabilidades carentes de planeación y sentido, que al momento de ser sometidas a un instrumento evaluativo no son coherentes con los fines propuestos, razón por la cual resulta privilegiándose una categoría estrictamente disciplinar, dejando de lado otras dimensiones que acompañan el proceso educativo, que busca una formación integral del ser humano, a lo cual, Serna, Monsalve y Gallón (2013) proponen que:

La formación integral es algo más que la capacitación académica, ya que permite entender al estudiante integralmente, como un ser con la necesidad de adquirir una educación para su desempeño en la vida, pero ante todo como un ser que tiene derechos y compromisos con una realidad y con las personas que en ella habitan, responsable de contribuir a mejorar sus propias condiciones de vida y las de la sociedad. (p. 4)

Cuando se hable del mejoramiento de condiciones de vida en el desarrollo individual proyectado a un bienestar social y colectivo, es relevante tener en cuenta la categoría que toma el concepto de individualismo, entendido en la nueva era como la separación del ser humano, como un ser culturalmente y naturalmente social, encuadrándolo en un concepto de organización piramidal que clasifica a las personas según su nivel de productividad; concepto que ha llegado a filtrarse y camuflarse en cada uno de los sistemas, principalmente el sistema educativo. Una lucha por sobresalir del grupo, en el sentido de superioridad, sin importar el daño que se ocasione, utilizando la evaluación educativa como soporte de clasificación y selección de



personas aptas o no aptas para vivir dignamente en el mundo contemporáneo, términos que alejan del verdadero significado de evaluación y más aún en educación, esto parece ser contradictorio a lo que las instituciones educativas pretenden enseñar y evaluar, intentar alejar el ente educativo de la realidad “la evaluación invoca la dimensión integral, tanto en relación con lo que se trabaja en las aulas como en relación con lo que se indaga a través de instrumentos externos”, (Jurado, 2008, p. 3).

Al ir contemplado la importancia que hasta el momento tiene el concepto de integralidad, cuando se habla de evaluación que vislumbre apropiadamente la educación, se encuentran actividades que van en contravía a este concepto, las cuales parecieran preocuparse en alinear a los estudiantes a unos estándares académicos, proyectados solo en mejorar la calidad académica, dejando de lado las problemáticas sociales, como el menosprecio, desvinculación, discriminación (separación al que no es igual a mí), este último se torna clasificatorio, generando conceptos de bueno o malo, dando como resultado la discriminación educativa, lo que da paso a la pérdida del sentido de la educación, y con ello, evaluarla apropiadamente, limitando la evaluación educativa a conceptos superficiales y cerrados, surgiendo incluso contraposiciones a estos limitantes, donde se observa como Moreno (2008) propone que “el sentido de la evaluación tiene que ver con ámbitos evaluativos más amplios, como la situación cultural del país y los programas y políticas educativas de los gobiernos”, (p. 2).

La calidad educativa es importante pero en el proceso de conseguirla, no se tienen que descuidar aspectos personales, sociales e individuales, al momento de contemplar programas que involucren evaluaciones clasificatorias, justificadas en mejorar la calidad académica. Es interesante ver cómo la evaluación educativa se implementa en muchos casos para justificar

nivelaciones entre estudiantes, que demuestran debilidades en el desarrollo de su proceso académico, a esto Moreno et al (2009) argumentan que:

Con el fin de mejorar la calidad de la educación apoyados en los resultados de la evaluación, se decretaría la conformación de una comisión de evaluación, mayor al 50% de los profesores, un padre de familia, el coordinador y el rector; de igual forma, se plantea un nuevo criterio para la nivelación de los estudiantes en donde si el estudiante supera el área del año en curso que corresponda a la no aprobada el año anterior, se considera superadas todas las debilidades. (p. 6)

Con ello, parece que la evaluación educativa se toma como medio que camufla la discriminación en el entorno educativo, implementando términos de calidad. La preocupación del Estado Colombiano por la máxima cobertura en todos los campos, apuntándole al desarrollo “**académico - económico**” desde las orientaciones ministeriales tendientes a disminuir los índices de reprobación, afectando de manera directa la educación y generando otra responsabilidad a la evaluación, en el que se ve al estudiante como un ingrediente más de producción, ingresando los programas de inversión educativa, los cuales se contemplan como planes de choque que faciliten la entrega de productos (resultado de instrumentos evaluativos) acordes con el mercado, involucrado a los entes privados, quienes tienen como principal objetivo sus ganancias, a costa de otros factores como el desarrollo físico e intelectual de los estudiantes, afecta de manera directa la educación, soportada en la evaluación, con una singularidad, se dice que esta aporta a la transformación de la organización con calidad, la cual, si no es comprendida apropiadamente se convierte en la patrocinadora de la esclavitud contemporánea basada en evidencias, donde la evidencia es el soporte que asegura la subsistencia en el sistema.

Entender la calidad es más que poner en práctica conceptos que resaltan la productividad y el mercado, donde supuestamente se busca el beneficio del cliente en este caso los estudiantes cuando se encuentran en su proceso formativo y la comunidad cuando las instituciones entregan como producto final un egresado acorde con el mercado laboral. Pero finalmente se ve que son pocos los que realmente obtienen ganancias económicas desde lo educativo, dejando a los directivos y docentes expuestos a una serie de instrumentos e indicadores que visto desde la calidad son los que proporcionan evidencias sobre el efectivo trabajo de formación, una manera de ser esclavizado el profesorado a herramientas que adsorben gran cantidad de tiempo, que perfectamente podría ser utilizado para tener un acercamiento más personalizado con los estudiantes.

La esclavitud del sistema consumidor, una especialidad del siglo XXI, convierte al ser humano en un ser egoísta ante el aprendizaje-enseñanza, divide y permite que la brecha en la desigualdad social crezca, y con ello la explotación sea cada vez más admitida como normal, reafirmado lo expuesto por Gadotti (2008) cuando propone que:

Con la división social del trabajo, donde muchos trabajan y pocos se benefician del trabajo de muchos, aparecen las especialidades: empleos, sacerdotes, médicos, magos, etc.; la escuela ya no es la aldea y la vida, funciona en un lugar especializado donde unos aprenden y otros enseñan. (p.8)

Esa valorización de lo económico presentado en las instituciones educativas, en muchos casos, ha generado un imaginario que permite justificar el desprecio de la educación pública, considerando que lo dado gratis es malo y no sirve en el mundo competitivo, para justificar esto, se implementan evaluaciones masivas de clasificación, cuyos resultados aparte de clasificar a los

estudiantes, ubica a las instituciones educativas dentro de un ranking de niveles estandarizados por las pruebas saber de bajo, medio, alto y superior. Situación que va segregando a los estudiantes de las instituciones con altos niveles académicos relegándolos a otras con menor desempeño, coartando el derecho a recibir educación igualitaria.

Al entrar el concepto de clasificación en la evaluación, más cuando esta es utilizada en la educación, generan sentimiento de competitividad entre pares, los cuales buscaran sobresalir, con actividades y dinámicas similares a las presentadas en las empresas, afectando la convivencia y solidaridad, factores importantes en la formación y evaluación de estudiantes. Es mal visto que los resultados generen una serie de sentimientos egoístas y egocéntricos tanto en docentes como estudiantes, pero la realidad de las cosas es que así es. Mostrar resultados y generar premios en torno a ellos facilitan el egocentrismo social, donde desaparece el concepto de educación igualitaria para todos, al desaparecer la esencia de la evaluación la cual por ningún sentido será mostrar vencedores y perdedores, pero es claro que el sistema económico y de producción la toma (evaluación), lo trasforma y la expone para toda la sociedad de esta manera distorsionada, la cual refleja a los mejores como competentes para el mundo laboral.

Ante lo anterior recae la máxima responsabilidad en el maestro, quien tiene como misión la formación y educación de personas para la vida social, y la preocupación que surge es **¿cómo evaluar?**, pensando en un propósito como desarrollo personal que involucre todos los factores que intervienen al individuo, o simplemente entrenar al estudiante para la aplicación de una prueba estatal, que parece estar desligada del contexto ya que sus resultados miden el conocimiento memorístico, pero no las habilidades requeridas para enfrentarse a diferentes

situaciones de la vida social, entre ella considerar continuar con la profesionalización académica, por ello,

Es necesaria la evaluación integral, que además de tener en cuenta el capital de conocimiento, las actitudes y los valores –expresión de subjetividad y afectividad de los estudiantes–, incluya el reconocimiento del desempeño docente, orientado hacia el área de su especialidad y hacia los conocimientos pedagógicos necesarios para discurrir en el campo de su quehacer diario. (Moreno, 2008, p. 2)

Así, la evaluación educativa tiene que orientarse hacia la potenciación del carácter y de la personalidad, el desarrollo del pensamiento crítico, la formación para la integración y la participación social, completando el proceso evaluativo dirigido a establecer niveles de progreso, partiendo de conocimientos previos, y transformado la labor del docente de calificador a analista; solo así la evaluación podría dejar de ser un fin para convertirse en un medio, que realmente responda a los perfiles esperados y soñados en un P.E.I.

La transformación laboral que se pretende para los docentes en relación con el proceso evaluativo, tiene que estar siempre alineada con la normatividad, la cual, como es sabido, se encuentra en constante cambio y modificación, resultado de las exigencias sociales, contemplándose

Un nuevo decreto que rige la normatividad en materia de evaluación, el decreto 1290 de abril de 2009; en este, la evaluación es el proceso permanente y objetivo mediante el cual el establecimiento educativo valora el desempeño del estudiante, cuyos propósitos principales son suministrar información para valorar los avances

del desarrollo por competencias y constituirse en fuente de información para ajustar los procesos correspondientes al desarrollo integral del estudiante y del PEI entre otros. Se rige por 4 escalas de valoración: Excelente, Sobresaliente, Aprobado y No aprobado, donde aprobado significa haber cumplido con los estándares básicos de competencias propuestos por el ministerio de educación nacional. (Moreno et al, 2009, p. 6)

A lo anterior se suma la contemplación que se tienen de la evaluación en el campo educativo, basándose en efectuar juicios valorativos acerca del progreso, aprehensión y adelanto de cada estudiante en cualquier área del conocimiento. Aunque el tipo o prueba de evaluación usada no se considere siempre la más adecuada y programada.

Los fines de la evaluación educativa buscan en esencia lo mismo, tanto en los procesos de enseñanza/ aprendizaje como en los desempeños y logros de los estudiantes, y se lleva a cabo generalmente para obtener una información amplia del desarrollo de los planes de asignaturas, situación que es negativa pues se planea de manera general, mas no particular, partiendo de la premisa que todos los estudiantes han alcanzado los niveles de comprensión de un tema específico, dejando de lado los ritmos de aprendizaje individual y dando relevancia a las respuestas acertadas o desacertadas que se plasman en un papel. En la mayoría de las situaciones no existe retroalimentación y el estudiante se enmarca dentro de los límites de la aprobación o reprobación, con lo cual no está de más reflexionar sobre lo contemplado por Cerda (2001) cuando manifiesta que “la evaluación educativa es más que un medio que sirve para juzgar, medir, sistematizar o investigar el proceso educativo; también la evaluación es diagnóstico,

selección, jerarquización, comprobación, comparación, comunicación, formación, orientación y motivación”, (p.19).

Es importante considerar que, aunque la evaluación educativa tiene que incluir la adquisición de distintas informaciones, importa más el ejercicio, el cual se apoya de formas de actuación que puedan ser nombradas como características del pensamiento en general, y lógico en particular, además de las actitudes de los estudiantes. Desde esta perspectiva surge la necesidad de interiorizar la propuesta realizada por Moreno et al (2009) quienes proponen que:

Interesa observar los cambios de los alumnos desde sus estados iniciales de conocimiento y actuación, pasando por el análisis de los comportamientos y logros durante los procesos de enseñanza-aprendizaje hasta llegar a algún estado final transitorio pues todos los casos la evaluación deberá ser secuencial. (p. 6)

Propuesta que adquiere relevancia, con el postulado de Cerda (2001) cuando manifiesta que:

La evaluación más que un instrumento para calificar es un medio que nos permite corregir algunas fallas y procedimientos, retroalimenta los mecanismos del aprendizaje, dirige la atención del alumno, lo mantiene consciente de su grado, avance o nivel de logro, refuerza oportunamente algunas áreas de estudio en el aprendizaje que se perciban como insuficientes, planea nuevas experiencias de aprendizaje. (p.10)

Por otra parte cobra importancia “considerar que el estudiante es el actor principal en su proceso de aprendizaje considerando además que cada uno tiene un proceso de aprendizaje diferente” (Moreno et al, 2009, p. 6). Con ello es claro que el docente tiene que hacer un

seguimiento permanente apoyado de múltiples estrategias, dentro y fuera del aula de clase, ya que “la evaluación no debe realizarse únicamente al finalizar un curso sino durante el desarrollo del mismo” y por supuesto “los resultados obtenidos con los instrumentos empleados para evaluar al estudiante deben ser utilizados para orientar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje acorde a las necesidades de cada uno de los estudiantes”, (Moreno et al, 2009. p. 6.).

Desde la perspectiva expuesta anteriormente “la evaluación ya no es entendida únicamente como un juicio valorativo sobre un estudiante sino que en ella se empieza a integrar otros factores que se dan dentro del aula”, (Moreno et al, 2009. p. 7) y fuera de ella. Es necesario relacionar situaciones didácticas para la enseñanza, los intereses de los estudiantes, los diferentes tipos de evaluación que proponen los mismos estudiantes, y en general las visiones aisladas de otros agentes externos que permiten observar el actuar del alumno en contextos más amplios, en la que se le haga sentir que se encuentra en un estado de confort, pero que le permiten formar parte de un colectivo de personas y situaciones en las que se tiene necesariamente que aportar evidencias del proceso de formación derivado de las áreas del conocimiento, las cuales no se pueden quedar en lo meramente valorativo. Sobre ello Cerda (2001) afirma que “a veces los errores comienzan en el campo valorativo, porque el acto de juzgar es en esencia subjetivo y a pesar de la información y del buen trabajo técnico que se realice se comenten equivocaciones”, (p. 10). Las cuales afecta la evaluación y la manera de ser interpretar y vista en la educación.

Se puede concluir que la evaluación en educación es definida para la presente investigación como, todo juicio educativo y de calificación que se da sobre una persona o situación, desde un proceso global, donde su referencia no sólo es el alumno sino también el docente, la institución y la comunidad, que busque el perfeccionamiento de objetivos precisos y



separada de lo meramente instrumental, en la cual se incluyen actividades individuales y colectivas, y tiene que estar orientada hacia la potenciación del carácter y la personalidad, el desarrollo del pensamiento crítico, la formación para la integración y la participación social, dirigida a establecer niveles de progreso, partiendo de conocimientos previos y transformado la labor del docente de calificador a analista.

### **Prácticas docentes en torno a la evaluación**

La evaluación educativa hoy en día es un tema de capital importancia para todos los involucrados en el sistema educativo, sin embargo la objetividad al momento de evaluar, se ve influenciada por las prácticas evaluativas de los docentes. Este aparte se desenvuelve en lo que desde la teoría se describe de las prácticas docentes en torno a la evaluación y su relación con el momento de emitir juicios valorativos que afectan de manera directa a los estudiantes, dejando entrever que las prácticas docentes pertenecen al llamado currículo oculto, entendido como la forma en que el docente verdaderamente lleva a cabo sus acciones pedagógicas dentro del aula, pero que terminan siendo determinantes en el instante de evaluar.

El auge del imperialismo Europeo, trajo consigo avances tecnológicos derivados de la revolución industrial, los cuales serían relevantes en los albores del siglo XX, situación que se trasladaría al ámbito educativo pues las fabricas demandaban personal calificado para realizar tareas complejas. Ante esta situación, los centros educativos abren sus puertas a la diversificación del conocimiento, preparando a los estudiantes para el trabajo, teniendo como premisa fundamental la disciplina y el orden, acompañados de una instrucción rigurosa, dejando

cerradas las posibilidades para el error. Es así como las teorías de Pavlov<sup>3</sup> desencadenarían una revolución en las aulas, situación que más adelante potenciaría Makarenko<sup>4</sup> con las escuelas en el trabajo.

De esta manera transcurrió la educación, privilegiando lo memorístico y lo práctico sobre lo reflexivo y analítico, situación que ubicaría al maestro en un nivel más alto, pues es el único que administraba y poseía el conocimiento para entregarlo dosificado al aprendiz, una vez superara la lección, hoy en día conocida como evaluación. El éxito aprobatorio de la lección le permitiría al estudiante comprender otros temas y promoverse a un grado más amplio dentro de la jerarquía académica.

En ese orden de ideas, es claro entender que la evaluación a lo largo de la historia ha tenido un objetivo final de verificación, confundiéndolo en algunos casos con medición del aprendizaje según se alcancen o no los objetivos trazados inicialmente por el profesor, sin que el estudiante tenga participación en la conformación de la estructura curricular, por la cual tiene la tarea de navegar, aspecto que de entrada inicia con la transformación de agente activo a receptivo, descuidando los intereses del estudiante y por consiguiente su pensamiento estará determinado por las lógicas de poder que el maestro le impone por lo general tradicional,

---

3 Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) fue un fisiólogo ruso discípulo de Ivan Sechenov y ganador del Premio Nobel en 1904 por sus investigaciones sobre el funcionamiento de las glándulas digestivas. Trabajó de forma experimental y controlada con perros, a los que comunicaba del exterior en el laboratorio que se pasó a llamar "las torres del silencio". Sus estudios lo llevaron a interesarse por lo que denominó secreciones psíquicas, o sea, las producidas por las glándulas salivales sin la estimulación directa del alimento en la boca. PSICOACTIVA mujerhoy.com <http://www.psicoadactiva.com/biografia/ivan-petrovich-pavlov.htm>

4 (Anton Semiónovich Makarenko; Bilopol, 1888 - Moscú, 1939) Pedagogo ruso. Se dedicó especialmente a la reeducación de niños y jóvenes inadaptados. Su principio fundamental es que la educación es un proceso que se produce con esfuerzo y disciplina, y cuyo objetivo es el ejercicio de una socialización eficaz y productiva. El trabajo colectivo es el medio más idóneo para lograrla. Aplicó estos principios en la Colonia Gorki, internado para adolescente extraviados y pequeños vagabundos, donde desgraciadamente se evidenciaron también sus discrepancias con algunos círculos pedagógicos, discrepancias que condujeron en 1928 a la ruptura de relaciones y a su alejamiento de la colonia. De esta experiencia habla en su obra Poema pedagógico. Bibliografías y vidas. La enciclopedia bibliográfica en línea <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/makarenko.htm>

Desde el marco de la racionalidad tradicional el abordaje de la formación humana es muy limitado, ya que dicha racionalidad tiende a manejar el conocimiento desde la autoridad, se le dificulta asumir el cambio en las ideas, desconoce sus límites y niega el afecto y el amor. Pensar complejamente la educación requiere de una nueva racionalidad (Morín. 2000)

La evaluación educativa es un proceso enredado, pues en él convergen varios aspectos, algunos evidentes y otros ocultos, sin embargo los dos están inmersos dentro de la complejidad evaluativa. Lo observable se desprende de la naturaleza de la escuela y se articula con los contenidos, perfiles, horizonte institucional y aspectos convivenciales, mientras que los ocultos están directamente relacionados con las prácticas docentes, quienes aplican estrategias propias, producto de la experiencia acumulada, pero que en algunos casos permanece inmóvil, desconociendo la realidad del contexto y el cambio de generaciones presente en sus aulas.

Razón por la cual el docente se enfrenta a una disyuntiva, pues si la pedagogía se sintetiza como un conjunto de ideas, conceptos e hipótesis al servicio de la enseñanza, cuyos fundamentos han sido elaborados a partir de investigaciones y observaciones, aún no ha sido posible articular la teoría con la práctica, pues siempre prima una sobre la otra y el discurso casi generalizado dentro de los docentes, sostiene que una cosa es la teoría adornada y otra la práctica que se vive dentro del aula. Aquí hacen eco una vez más, las palabras de don Martin Restrepo Mejía y Agustín Nieto Caballero<sup>5</sup> pedagogos de comienzos del siglo XX donde sostienen que no existe

---

<sup>5</sup> El 18 de marzo de 1914, bajo la mirada escéptica de muchos y la contemplación entusiasta de unos cuantos, el Gimnasio Moderno abrió sus puertas en Bogotá. A la cabeza de esta empresa educativa estaba Agustín Nieto Caballero (1889-1975), un joven bogotano de formación europea, empapado de las nuevas corrientes pedagógicas que recorrían el viejo continente y Norteamérica, y adalid de la escuela nueva, particularmente de las propuestas pedagógicas de María Montessori (1870-1925) y Ovidio Decroly (1871-19329), las cuales, adaptadas a la realidad y la cultura nacionales, inspiraron la creación del Gimnasio Moderno y las demás empresas emprendidas por don Agustín en el ámbito educativo. Biblioteca virtual Luis Angel Arango. Rivas Gamboa Ángela Agustín Nieto Caballero: Fundador del Gimnasio Moderno y renovador de la pedagogía. <http://www.banrepcultural.org/node/32803>

“un método a prueba de maestros”. La pedagogía ha sido catalogada como la teoría de la educación, por esta razón en ocasiones se cuestiona, ya que se queda en postulados científicos que no llegan a la realidad de las personas, aumentando la brecha entre la práctica y la teoría educativa, dejando entrever que el proceso de enseñanza aprendizaje se aleja de la realidad de la escuela.

Sería utópico pensar que la pedagogía tenga que enmarcarse dentro de un método científico, con unos principios y pasos para obtener un resultado final, pero también resultaría infructuoso hacer de esta un ejercicio basado en las habilidades y experiencia del docente, sin recurrir a referentes teóricos, que le permitan sustentar su práctica educativa. Pues el gran desafío es articular la realidad de los estudiantes con la teoría pedagógica, tomando como eje la vida escolar y las situaciones problemáticas que se generan al interior de las aulas y fuera de ellas, de allí parte el análisis reflexivo para modificar o sustentar la estructura de los procesos educativos.

La praxis en el aula tiene que estar siempre acompañada de valores éticos, al ser la profesión docente una de las más importantes, más aún si se contempla realizar cambios en la sociedad que aporten al desarrollo, esperando que los estudiantes cuenten, con doctrinas y personas éticas para su formación y sirvan de ejemplo dignos de ser imitados. Es importante resaltar desde la mirada teórica, los problemas de profesión ética que giran en torno a la relaciones que comprenden el sistema educativo, como son las de docente – estudiante – sociedad. Problemática vigente en la actualidad, presentada por diferentes medios de comunicación, que hacen perder credibilidad en el la práctica docente desarrollada en establecimientos de carácter público.

La práctica docente pierde la credibilidad de estudiantes, padres de familia y de muchas instituciones de carácter público y privado, complica la credibilidad de los resultados, que desde el imaginario colectivo son productos de evaluaciones realizadas a partir de dicha práctica, generando críticas que comienzan en la sociedad, generando percepciones apáticas a su desarrollo, no solo afectado al docente y su relación con el estudiante, ya que trasciende de esta, a las relaciones con sus colegas, directivas, sociedad, Estado y finalmente consigo mismo, convirtiendo la práctica evaluativa docente en un círculo vicioso, en el cual se buscan asignar responsables que expulsar.

Una de las palabras que impacta al momento de reflexionar sobre la práctica docente, más aún cuando esta se dirige a la evaluación, es el amor, implementado como principio que rijan la labor docente. Los docentes como el resto de la sociedad, se encuentran en una época de cambios permanentes, lo cual obliga a que su proceso formativo nunca termine, convirtiendo al profesional docente en un alumno permanente, con la habilidad del autoaprendizaje. Situación que enmarca la práctica evaluativa en un constante proceso formativo y actualización docente, que facilite la adquisición de nuevos conocimientos, buscando con ello, transmitir esos nuevos conocimientos, no de manera directa, sino desde una mirada crítica, a los estudiantes.

Con la construcción de conocimiento nuevo orientada por los docentes a sus estudiantes, que aporte en la reflexión incentivada desde el aula, se podría hablar del desarrollo de una sociedad nueva, dotada de ciudadanos capaces de comunicar sus propias interpretaciones del mundo y para el mundo, buscado llegar al encuentro con la igualdad social e intelectual, convirtiendo la mera evaluación instrumental que clasifica e incluso discrimina, en una

evaluación práctica liderada por maestros, que buscan aportar luz al camino turbio que dirige a la igualdad social.

Para encontrar esa tan anhelada igualdad, se está en la obligación de reconocer que la sociedad contemporánea tiene una característica particular: se encuentra encerrada en la desigualdad y el individualismo. Buscando mitigar esta característica, a la sociedad liderada desde el sector educativo, le corresponde poner sus ojos en la labor profesional docente, analizarla desde su planificación hasta la práctica evaluativa que de ella surge. Con ello facilitar herramientas que permitan que la práctica docente en torno a la evaluación, sea proyectada siempre a la formación de seres humanos que conformaran las nuevas generaciones de líderes, los cuales llevaran la responsabilidad de mejorar el sistema social (eso se espera) y tener que enfrentar las nuevas problemáticas que surgen en el siglo XXI, problemáticas que se caracterizan particularmente por la distribución desigual de bienes o poder, trato inequitativo y mala atención, abuso de relaciones de poder y reconocimiento de méritos, aplicación de normas y sanciones, entre otros.

Al tener claros algunas problemáticas contemporáneas, surge nuevamente la importancia de resaltar la ética profesional que caracteriza a los docentes, la cual respalda no solamente la práctica evaluativa sino toda la manera de actuar de un país. Al encontrarse acompañada la labor diaria con la ética, se transforma en un quehacer íntegro y consiente, permitiendo al docente ser científico y crítico de la profesión que se desarrolla, logrando hacer de aquellos seres humanos, dejados bajo el cuidado y la responsabilidad del entorno educativo, ciudadanos con cualidades y habilidades de cambio social.

Luis Not (1997) citado por Castaño (2012) afirma que “la pedagogía aspira hoy a un estatuto científico que tiende a presentarse como la ciencia de la educación”, (p.236). Por eso existen elaboraciones teóricas basadas en estudios epistemológicos que potencian saberes pedagógicos articulados y sistematizados que fortalecen el ejercicio docente, pero que puede presentarse el hecho riesgoso, en el momento del diseño y la programación curricular, orientada a la evaluación y el desarrollo de competencias, que pueden dejar de lado todo un tejido de saberes y experiencias, para dar paso a un conocimiento más técnico, pero carente de reflexiones teóricas orientado a dar respuestas en un contexto más práctico.

Hoy en día adquiere mayor relevancia el conocimiento que el profesor tenga de su área disciplinar, y se le resta importancia a la discusión pedagógica y su articulación con la didáctica, tal vez desconociendo el insumo que aportan estas dos disciplinas a la acción efectiva de educar. Desde luego la praxis docente puede ser vista como un valor agregado a la pedagogía con representaciones pertinentes y críticas, pero se puede caer en repeticiones cercenando prácticas innovadoras que reclama una sociedad globalizada, heterogénea absorbida por la influencia de la información, mas no de la educación. Por esta razón, las prácticas docentes referentes a la evaluación son un caldo de cultivo propicio para la investigación con el fin de elaborar currículos ajustados a las necesidades y planes operativos tendientes a disminuir el fracaso escolar.

Surge entonces un interrogante en relación con la práctica educativa y la sociedad proyectada a la globalización y el cambio que esto repercute, **¿cuál es el cambio social al que se aspira y proyectarlo desde el desarrollo pedagógico?** No se pretende formar de una manera y esperar resultados en otros campos del saber, la enseñanza al estar alineada a un modelo

pedagógico, y sea aplicado de la manera más propicia desde las aulas hacia todo el entorno educativo, alineándose a los intereses de la sociedad.

Aunque los referentes a modelos pedagógicos, implementados en muchos países europeos y muchos otros del continente americano den resultados, es importante resaltar lo que anteriormente se ha expuesto: la importancia de la ética presente, en la puesta en práctica a estos modelos; esta ética la cual al estar relacionada con lo profesional, se transforma en la “**Ética profesional**” entendida como “el compromiso que adquiere el hombre de respetar a sus semejantes en el trato de la profesión que ejerce”, (Giuseppe, 1985, p. 578). Siendo los profesionales dedicados a la enseñanza, los que presentan mayor responsabilidad en el desarrollo social, son líderes y por ello, son el reflejo de muchas personas que ponen sus ojos en su actuar, “el profesor, que actúa con el elemento humano más importante para las familias, puesto que se trata de los hijos de estas, y el más precioso para la sociedad, ya que representa su posibilidad de renovación” (Giuseppe, 1985, p. 578). Proyectando una renovación que mejore la situación de un grupo de personas, en un tiempo y un determinado lugar.

Al hablar de renovación se fija la mirada a un cambio, **¿será que ese cambio está presente en la educación actual?** Es interesante tratar de dar respuesta a este interrogante y ver como un modelo desarrollado en el siglo XIX (modelo lancasteriano), aparentemente abandonado, por la falta de interés, preocupación por el estudiante y por las problemáticas sociales, al ser su mayor preocupación la cantidad por encima del sentido propio de la pedagogía, su lema “**instruir más que educar**”, presente aún en muchos institutos contemporáneos y currículos propuestos para la educación de estudiantes, institutos que se interesan solo por acaparar en cantidades y sacar individuos útiles e instruidos, para el desarrollo de una labor



determinada, sin autonomía, ni decisión y mucho menos crítica a un sistema que monopoliza, cobrando relevancia la propuesta de Saldarriaga (2003) quien argumenta que:

La cantidad de niños que puedan ponerse a cargo de un maestro será una fuente constante de tensión, pues el carácter masivo de la escuela buscara siempre aumentar este número en busca de “cubrimiento”, mientras que su carácter pedagógico tendera a buscar las mejores condiciones de una relación “individualizada” entre el maestro y cada uno de sus alumnos. (p. 142)

Con lo anterior surgen nuevos interrogantes que afectan directamente la práctica docente más aún los resultados que surgen de la evaluación, tan criticados por la sociedad, críticas a las que se enfrentan docentes y estudiantes. Es importante en este aparte resaltar algunos interrogantes, que den paso a reflexiones no solo para la presente investigación, sino con la intención de que trascienda desde estas páginas para la sociedad, tales como **¿Será que en la actualidad hay preocupación en las escuelas y colegios públicos y muchos de los llamados privados en el desarrollo de una educación “individualizada”?** o por el contrario **¿se continua con el reto de “cubrimiento” el máximo posible de alumnos en los salones de clase?**, a estos cuestionarios, surgen opiniones tanto de académicos como de entidades gubernamentales, las cuales se transmiten a la sociedad desde diferentes medios de comunicación, donde se expone que la educación se convirtió en negocio y como tal, la preocupación principal es la ganancia, el lucro de los propietarios, en fin una ética consumista, preocupada por la recompensa de la ganancia y el castigo de la pérdida, dedicada a un individualismo competitivo, estandarizado, excluyente y destructor.

Esa preocupación por abarcar gran cantidad de estudiantes en todos los niveles de educación, no se sabe si por cumplir con unos requisitos o por el comercio que invadió los entes educativos, enmarcándolos en una película de calidad, que estandariza y robotiza la educación, aleja la práctica docente en torno a la evaluación del sentido de una verdadera educación “individualizada”, la que tiene que caracterizarse por un encuentro permanente y práctico de estudiantes y docentes. Por el contrario, se acerca a un modelo que carga todo el trabajo y responsabilidad de educar en el estudiante, dejando a un lado al maestro en los términos de educación, pero al mismo tiempo acusándolo de los malos resultados y del poco desarrollo académico que demuestran sus estudiantes. La mal entendida “disciplina de confianza”, expuesta por Saldarriaga (2003) “como la verdadera revolución copernicana de la pedagogía moderna, el salto del maestro al niño, puesto que pretendía, por fin, partir del reconocimiento, estudio, observación y seguimiento de los intereses del niño”, (p. 173). Es mal entendida por muchos institutos educativos, que se excusan en esto para sobre poblar las aulas académicas y exponiendo al maestro a la indiferencia de su entorno educativo y el descuido de una práctica pedagógica, afecta directamente la práctica docente en torno a la evaluación.

Otra de las características para tener en cuenta a la hora de poner en práctica la labor docente, es el individualismo mal comprendido, al entenderse en la nueva organización educativa, como el desarrollo pedagógico desde el auto aprendizaje individual con el mínimo apoyo docente, lo que permite mayor cobertura y recepción de estudiantes con el mínimo gasto profesional, todo ello camuflado en estándares de calidad, que descarta a los estudiantes y docentes que no se ajuste al nuevo sistema educativo de aprendizaje acelerado y autónomo. La preocupación de los países latinoamericanos, en especial el Estado Colombiano, por la máxima cobertura de la educación con calidad y para el presente trabajo de investigación, se sustentara

esta afirmación en la conclusión presentada por el Departamento Nacional de Planeación en el año 2000:

Si bien existen grandes diferencias entre regiones, las coberturas brutas tanto en primaria como en secundaria han aumentado en los últimos 15 años y especialmente a partir de 1993. Este incremento ha sido causado por un mayor número de matriculados en ambos niveles y por una disminución en el crecimiento de la población objetivo. Las coberturas netas, por el contrario, redujeron su crecimiento en los últimos años reflejando una menor eficiencia en la gestión del sector...

Todo esto remonta nuevamente y de lo cual se ha venido tratando de presentar, el llamado “comercio educativo” encargado de la recolección de dinero y el cálculo matemático por cabeza (estudiante), y con ello surge un nuevo interrogante, que los docentes responsables de prácticas en torno a la evaluación, tiene la obligación de realizarse permanentemente, **¿adónde se apunta con el tratar de abarcar el máximo posible de la población a un sistema educativo?** Si con esto, se deja a un lado al ser humano en su esencia, para deshumanizarlo y convertirlo en un número más a la estadística proyectada como desarrollo social, transformado la práctica educativa en nada más que en un acto mecánico y casi automático.

No es suficiente con la implementación de políticas que proponen la vinculación permanente entre el docente y el alumno, se debe tener claros los conceptos que argumentan dichas políticas, ya que contar con equivocaciones al momento de ser incluidos a la práctica docente en torno a la evaluación, da paso para el desarrollo inapropiado y por efecto, a unos resultados de poca confiabilidad. Un ejemplo es observan cómo se interpreta el concepto de

competencia, visto este como la competitividad productiva, es ahí donde el sistema educativo pasaría a pertenecer al mundo de la competencia y la práctica evaluativa será la mera implementación de poder discriminatorio. Confundir los significados conceptuales es trasfigurar la realidad educativa y social.

La realidad de un país que busca caminos que permitan llegar a la tan anhelada paz, donde la práctica docente cumple un papel trascendental, la cual no puede darse el lujo de confundir significados al momento de implementar conceptos que afectan directamente la evaluación. Además, se puede sumar la ironía con que se ofrece como producto la noticia del momento “**el proceso de paz**”, encerrando a los docentes en un interrogante que tiene que ser respondido reflexivamente y desde la posición de actor activo de la sociedad. Entrando con fuerza opiniones sociales que responsabilizan al docente y su labor, en el que el Estado delega funciones encaminadas a una educación específica, proyectada en “**educar para la paz**”, a ello Lipnizki (2007) afirma que “todo mundo habla de la paz, pero nadie educa para la paz, la gente educa para la competencia y la competencia es el principio para la guerra” (Flix, 2012, película). Esta competencia mal entendida y que pone en riesgo la credibilidad de la práctica docente, que se transmite y se hace evidente en la evaluación implementada en el aula, competencia meramente productiva, que se soporta en el instrumento que se presenta como evaluación.

Sumado a la competencia no como habilidad sino vista desde la competitividad, a la que se exponen tanto docentes como estudiantes, en todos los ámbitos de la vida, se agrega la formación en exclusión que se impone en el sistema educativo mundial y Colombia no está alejada de esto, Saldarriaga (2003) argumenta sobre el proceso de “clasificación y jerarquización funcional –técnica”, (p. 176), el cual se iniciaba en el siglo XX, siendo el punto de partida hacia

la mirada piramidal propuesta en la actualidad, “esta jerarquización funcional, integrada a una clasificación psicológica de los niños, hace de la autonomía un objetivo alcanzar, como punto más alto de una escala ascendente, y por lo tanto la hace al mismo tiempo un principio de selección y exclusión”, (Saldarriaga, 2003, p. 177).

El sistema educativo, al no sensibilizar su práctica pedagógica en torno a la evaluación, termina siendo el principal autor de exclusión social, “la evaluación por competencias fácilmente puede agudizar las diferencias sociales y económicas, si se asume la concepción de la competencia abstracta y universal y se prescinde tanto de los modos de medición peculiar que cada grupo social posee” (Gómez, 2001, p. 110). Esto conduce fácilmente a presentar en sus actividades académicas, características de selección, acorde a la formación de un tipo de persona proyectado a un sistema consumidor, al colocar unos “estándares de calidad” en cada nivel educativo, los cuales no son alcanzados por muchos estudiantes, en ocasiones por no haber coherencia entre la teoría que busca formar y medir dichos estándares y la práctica evaluativa de los docentes en el aula, ocasionando que, en el camino de la formación al mundo laboral muchos de estos estudiantes, el sistema descarta y los excluye de un derecho a la igualdad de oportunidades que como seres humanos poseen.

Quizá la reflexión académica tenga que ir más allá, pues dentro de la esencia del ser humano, existe una marcada tendencia a educar y que sin darse cuenta el hombre la aplica, en las situaciones cotidianas, generando conductas de imitación o instrucción entre sus semejantes, “cuando el saber se tematiza y se hace explícito aparece la pedagogía, y cuando el saber se hace implícito, se transforma en un saber sobre la educación”, (Lucio, 2001) por ello es importante tener presente que:

Así como no existe consenso sobre la pedagogía en sí, tampoco lo hay acerca del saber pedagógico. No obstante, cuando se hace referencia a este último se alude a un saber profesional práctico, que tiene que ver con la formalización del saber hacer pedagogía. No basta saber de pedagogía para ser exitoso en la educación, para ser un maestro efectivo. Por lo tanto, el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las particularidades disciplinares de cada docente y al medio en el que se actúa. Es más individual y más personal, relacionado profundamente con las competencias que llevan a una práctica efectiva, que Aunque basado en la teoría pedagógica muchas veces debe romper con ésta y distanciarse del discurso pedagógico oficial, esto es, de la teoría vigente, impulsada por las entidades formadoras de educadores y por la política de Estado. (Castaño, 2012, p. 40)

Parafraseando a Donald Schön<sup>6</sup> los profesores tendrán que desprenderse del discurso pedagógico aprendido en las universidades, para dar paso a la reflexión y a la crítica con el fin de transformar el proceso de enseñanza/aprendizaje, haciéndolo más cercano a los estudiantes, desde luego las prácticas docentes emergen en el momento de la evaluación, pues pareciera que este instante es el más importante dentro de la educación, sin embargo terminan siendo acciones instrumentales, repetitivas y memorísticas que le permitirán al profesor emitir un juicio valorativo categorizado, y al estudiante insertarse dentro de una escala, convirtiéndose este

---

6 Nació en Boston y criado en Massachusetts, en Brookline y Worcester. Después de hacer una licenciatura en la Universidad de Yale, realizó maestría y estudios de doctorado en filosofía en la Universidad de Harvard. Su tesis trató de Dewey teoría de la investigación. También estudió en la Sorbona en París y seguido estudios avanzados en música (piano y clarinete). En 1970, él entregó las Conferencias Reith de la BBC, sobre cómo se produce el aprendizaje en las organizaciones y las sociedades que se encuentran en estados permanentes de flujo. Estas presentaciones fueron publicadas posteriormente en su Más allá de la estabilidad del Estado. Donald Schön se convirtió en profesor visitante en el Instituto de Tecnología de Massachusetts en 1968 y se quedó con un nombramiento en 1972 como profesor Ford de Estudios Urbanos y Educación. Durante estas décadas su larga colaboración con la educación de adultos / experto en comportamiento organizacional, Chris Argyris procedido dando ideas clave en la cuestión de cómo las organizaciones a desarrollar, adaptar, aprender o no en estas misiones críticas. AP – EDUCACHILE. Autoría académica. <https://sites.google.com/site/educaipchile/autoría-académica/schoen-donald>

ejercicio en una cuestión académica predecible para el profesor quien estigmatiza a los alumnos con un número. Es decir, los diferencia cuando emite la nota, pero los homogeniza al momento de evaluar, tal vez desconociendo que evaluar es “emitir un juicio de valor fundamentado en información recogida sistemática y científicamente, y con el objetivo último de utilizar este juicio o información para actuar sobre el programa, la persona o la actividad”, ( Cerda, 2003, p. 19). Por lo tanto, las prácticas evaluativas del docente tienen la obligación de contemplar permanentemente la triada (profesor – estudiante – evaluación), los cuales cuenta con puntos de convergencia derivados de los contenidos que generalmente corresponden a unos estándares nacionales, insertados dentro de unas competencias genéricas y otras específicas, susceptibles al cambio bien sea por su complejidad o sencillamente por una reestructuración curricular.

Es la hora de realizar un alto que permita reflexionar sobre la práctica educativa necesaria para una realidad actual y determinada a un contexto, que separa de la monotonía en la que se encuentran los involucrados en el sistema educativo, dando a entender que el único interés es el consumo, el cual se sobrepone a la felicidad, tanto de docentes como estudiantes, convirtiéndolos en robots programados para realizar una actividad determinada, sin intereses, sin ganas de continuar, solo por el cumplimiento de lo que se encuentra estipulado en un documento formal y a esto desde una mirada equivocada se denomina práctica evaluativa.

Lo anterior contribuirá en la complicidad de una “sociedad del autoengaño, trabajo solo por conseguir cosas, por escalar, por tener dinero”, (González, 2012, película). Lo cual tiene que ser analizado y reflexionado, permitiendo cambios en la evaluación **¿pero para que esa reflexión? ¿Qué se gana con tratar de realizar cambios en la manera de evaluar?**, se considera que la ganancia es amplia , al permitir que los docentes se separen del desinterés que

se refleja en las instituciones educativas, el cual se transmite a estudiantes y al final no tendría sentido la práctica docente en torno a la evaluación, “si no se mueve el interés, si no se desarrollan las partes creativas, se estará generando robots con objetivos, por lo tanto en el camino se quedaran un gran porcentaje de estudiantes con potencialidades maravillosas” (Flix. 2012, Película). Esas potencialidades serían útiles para un cambio radical al sistema educativo, ya no más sobreponer el consumo a la creatividad intelectual particularidad de la especie humana. Como seres humanos se tiene la obligación de aportar al mejoramiento colectivo de la especie y el entorno que la rodea, tiene que partirse desde el amor, de un amor a lo propio y en el caso de los involucrados en la educación, el amor propio por ella, por la práctica educativa y reflejada en los resultados de una evaluación.

Las prácticas docentes en torno a la evaluación, si bien terminan siendo ambiguas para ellos, tal vez por el afán de insertarlas en un modelo pedagógico práctico, desde la teoría mas no en la realidad, se convierten en una tradición propia, interpretada a la luz de la experiencia, pero sin argumentos teóricos que las sustenten, más aún cuando tejen sus acciones en torno a las competencias confundiéndolas con competitividad, no siendo coherente con la propuesta sobre el aprendizaje encaminado desde la práctica evaluativa de Maldonado (2008) cuando propone que “el aprendizaje desde este punto de vista, está determinado por las interacciones racionales y emotivas que se ponen en evidencia en uso del lenguaje”, ( p 121).

De acuerdo con lo anterior, es fácil inferir que las prácticas evaluativas influyen de manera directa en el estudiante, no solo en el aspecto académico sino también en el con vivencial, pues se tiene que enfrentar a múltiples prácticas evaluativas, que los profesores desarrollan de acuerdo a la asignatura que orienten, tratando de ubicarse en un rango que le



permita demostrar a su profesor que aprendió, así sea por el momento. Pues desafortunadamente la práctica evaluación pareciera estar por fuera de la educación, de pronto por el carácter polisémico que tiene para quienes desconocen cuál es su *quid*.

De ahí que el discurso casi unánime de los profesores en las instituciones educativas, tiene que ver con la falta de motivación de los estudiantes hacia el estudio y la alta mortalidad académica, sin detenerse a pensar en el grado de responsabilidad que se tiene cuando se orienta y se evalúa de manera generalizada, para entregar un producto o responder a las pruebas externas, dejando de lado el principio ético de la pedagogía que ve al ser como un individuo emocional, que responde a estímulos y respuestas sin llegar al conductismo, otorgando libertad al estudiante encarnando los postulados de Freire cuando dice que “ así como se libera al educando, también se libera al educador pues si este entra en este proceso de emancipación reconoce que el a su vez es objeto de aprendizaje”.

Los resultados académicos de los estudiantes se traducirán como el producto de sus acciones en un tiempo determinado, discriminando los obstáculos epistemológicos que les han impedido llegar a un resultado favorable, pues la práctica docente en torno a la evaluación permite decidir el destino académico de los alumnos, a esto es interesante ver cómo

La coherencia y subsistencia de la sociedad no se realiza espontánea, automáticamente. La sociedad está constituida por grupos e individuos diversos que entregados a sí mismos, caerían en la anarquía y la sociedad en disolución. Es necesario un ideal de aspiración, un tipo de vida común que los mantenga unidos y salve las diferencias y conflictos que surjan entre los grupos y los individuos. La educación es uno de los medios quizá el principal con los que se realiza esa

unidad y se hace posible con la convivencia de los miembros de la sociedad.

(Luzuriaga, 1954, p 28)

Mientras el fragor de la desarticulación académica no se silencie desde un giro hermenéutico de la educación como actividad humana, y el currículo oculto prevalezca en las prácticas docentes cual pintura de Magritte<sup>7</sup>, se continuará al margen de la calidad educativa y se seguirá siendo bisoño frente a un mundo globalizado que requiere individuos críticos y competentes desde la lógica de la academia, como escenario de formación y disertación de saberes construidos a la luz de la pedagogía.

Por lo anterior, se puede definir para la presente investigación, que las prácticas docentes en torno a la evaluación como, el articular la realidad de los estudiantes con la teoría pedagógica, tomando como eje la vida escolar y las situaciones problemáticas que se generan al interior de las aulas y fuera de ellas, partiendo paralelamente con la ética profesional, la alineación a un modelo pedagógica y la triada (profesor – estudiante – evaluación), incluye no solo en el aspecto académico sino también en el convivencial, lo cual permite el cultivo propicio para la investigación, con el fin de elaborar currículos ajustados a las necesidades y planes operativos tendientes a disminuir el fracaso escolar y aportar de manera positiva en el destino académico de los alumnos.

---

7 (Lessines, Bélgica, 1898 - Bruselas, 1967) Pintor belga. Durante un primer período la obra de Magritte estuvo fuertemente influida por la figura de De Chirico y por la atmósfera misteriosa de sus pinturas. Más tarde entró en contacto con la vanguardia parisina del momento, presidida por André Breton, y comenzó a desarrollar un surrealismo que iría evolucionando con los años hacia un estilo muy personal, cuyos símbolos giran con frecuencia alrededor de la relación entre el lenguaje y sus objetos. Bibliografías y vidas. La enciclopedia bibliográfica en línea <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/magritte.htm>

### Diseño Metodológico

Desde el planteamiento del objetivo General y los Específicos, se diseñaron herramientas que permitieron hacer evidentes los objetivos, siguiendo un proceso que parte del método que soporta la investigación, para ser transversalizado con los referentes teóricos facilitando una triangulación (teoría-objeto de estudio-investigador) dando como resultado hallazgos objeto de análisis y reflexión que alimentan la investigación. La siguiente tabla muestra de manera sucinta como se desarrolló el proceso metodológico que se explicara de manera más adelante.

**Tabla 4**

*Metodología de la investigación*

Método	Objetivos	Marco conceptual	Instrumentos – diseño	Metodología empleada
Acción – reflexión	<p><b>Objetivo General</b></p> <p>Analizar la incidencia del enfoque de formación por competencias, en las prácticas evaluativas de los docentes de educación media, de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía - Cundinamarca.</p>	<p>Cerda, H. (2008). <i>La Evaluación como Experiencia Total: Logros-objetivos-procesos competencias y desempeño</i>. Bogotá D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.</p> <p>Maldonado, M. (2005). <i>Las competencias una opción de vida: Metodología para el diseño curricular</i>. Bogotá: Ecoe Ediciones.</p> <p>Tobon, S. (2008). <i>Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica</i>. Bogotá: Ecoe Ediciones.</p>	<p>Matriz validación instrumentos proyecto de investigación</p> <p>Consentimiento informado</p> <p>Encuesta docentes</p> <p>Encuesta estudiantes</p> <p>Matriz comparación de evaluación por competencias</p> <p>Diario de campo</p> <p>Matriz Método y metodología de los objetivos específicos</p> <p>Encuesta identificación de modelo pedagógico utilizado en</p>	<p>Lafrancesco, G. (2003), propone que en el diseño metodológico de la Investigación –Acción –reflexión “<i>los participantes son sujetos activos que reflexionan sobre lo que se hace, el cómo se hace, por qué se hace y el para qué se hace; lo que permite tanto al investigador como a la comunidad, hacer análisis reflexivo de la realidad, producir cambios o afianzamientos en la estructura cognoscitiva y producir nuevos concomimientos y nuevas prácticas sociales y culturales</i>” (p. 88)</p> <p>Se realizó un instrumento semi-estructurado (encuestas) a los docentes y estudiantes en torno a la formación basada en competencias, especialmente la evaluación por competencias y su implementación en su proceso formativo.</p>
	<p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>Establecer la relación entre la evaluación basada en el enfoque de formación por competencias, con la percepción evaluativa de los docentes de educación media de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía – Cundinamarca</p>			

	Identificar las prácticas de evaluación implementadas por los docentes de educación media de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía - Cundinamarca		evaluación  Matriz de análisis de las evaluaciones presentadas por los estudiantes  Matriz Recolección de Información Documental  Entrevistas grupales (Grabaciones de audio)  Validación de herramientas de recolección de información.  Evaluación final participante proyecto investigación	Realizar un instrumento estructurado en torno a los tipos de evaluación y sus adecuadas prácticas.  Solicitar a los estudiantes las evaluaciones que le fueron practicadas.  Ingresar a las aulas con previa autorización y tomar nota de las estrategias utilizadas por los docentes al momento de evaluar.  Se realizaron una serie de entrevistas grupales con docentes y con estudiantes, las cuales fueron grabadas mediante audio.
	Comparar las prácticas de evaluación implementadas por los docentes de educación media, con los estándares mínimos establecidos en la evaluación basada en el enfoque de formación por competencias, implementada en la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía - Cundinamarca			

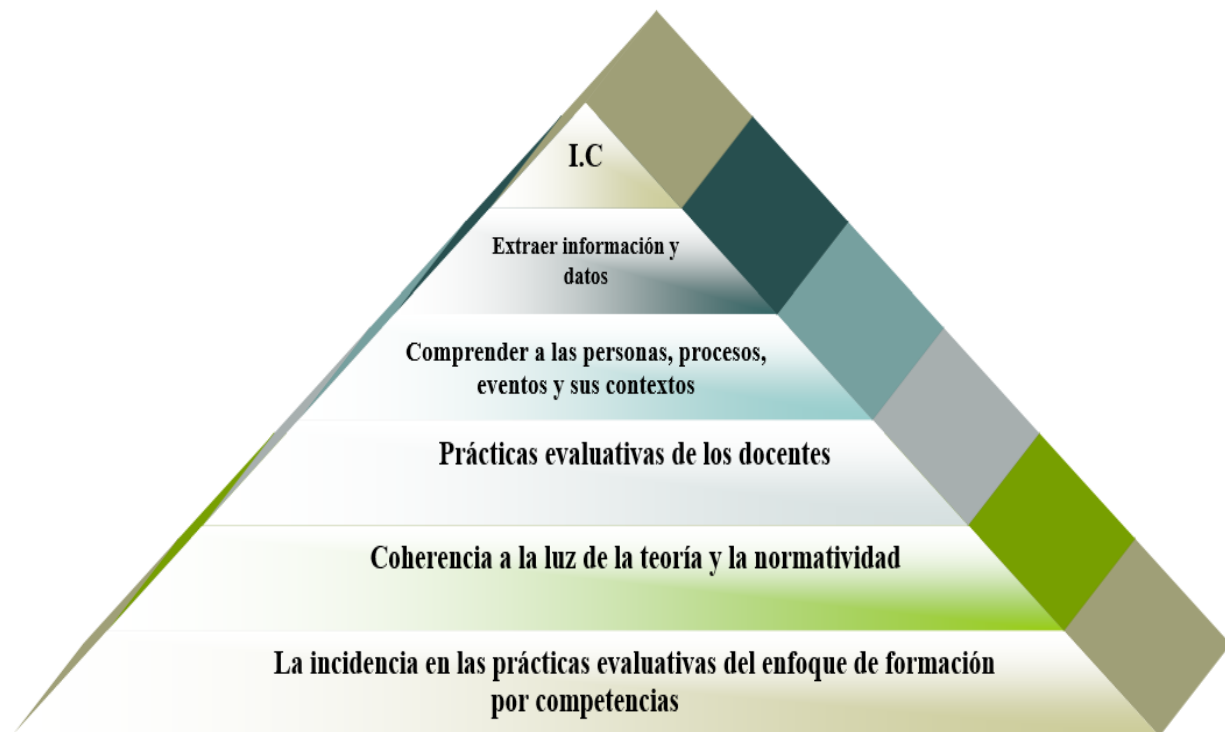
Fuente: Elaborada para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Los aspectos metodológicos de la presente investigación se soportan a partir de los aportes proporcionados por Giovanni M. lafrancesco. V. autor de la obra *La Investigación en Educación y Pedagogía: Fundamentos y Técnicas*. (2003) además de M, Paz Sandín Esteban con su obra *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. (2003) y con la propuesta de Roberto Hernández Sampieri desde su obra *Metodología de la Investigación* edición 6, presentada en el año 2014.

La reflexión, eje fundamental sobre el cual reposa el proceso investigativo presentado, encaminada a dar respuesta sobre el análisis de la incidencia del enfoque de formación por competencias, en las prácticas evaluativas de los docentes de educación media, de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía – Cundinamarca, proceso vislumbrado alrededor del problema que se hace evidente en un primer acercamiento a la Institución Oficial.

Esta reflexión es acompañada de manera permanente por la extracción de información y datos, de diferentes materiales bibliográficos y desde la participación activa de docentes y estudiantes, lo anterior con la ayuda de estrategias y herramientas que facilitaron el proceso investigativo.

**Figura 2**



*Figura 2.* Jerarquización piramidal Investigación Cualitativa – Objetivo general. I.C. investigación Cualitativa. Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Desde la figura 2, se contempla la importancia que toma el extraer información y datos, soportando desde la finalidad que se presente al hablar de investigación cualitativa donde ello facilita en la investigación al asunto de “comprender a las personas, procesos, eventos y sus contextos”, (Hernández, 2014, p. 12). Lo anterior, soportado desde las prácticas evaluativas de

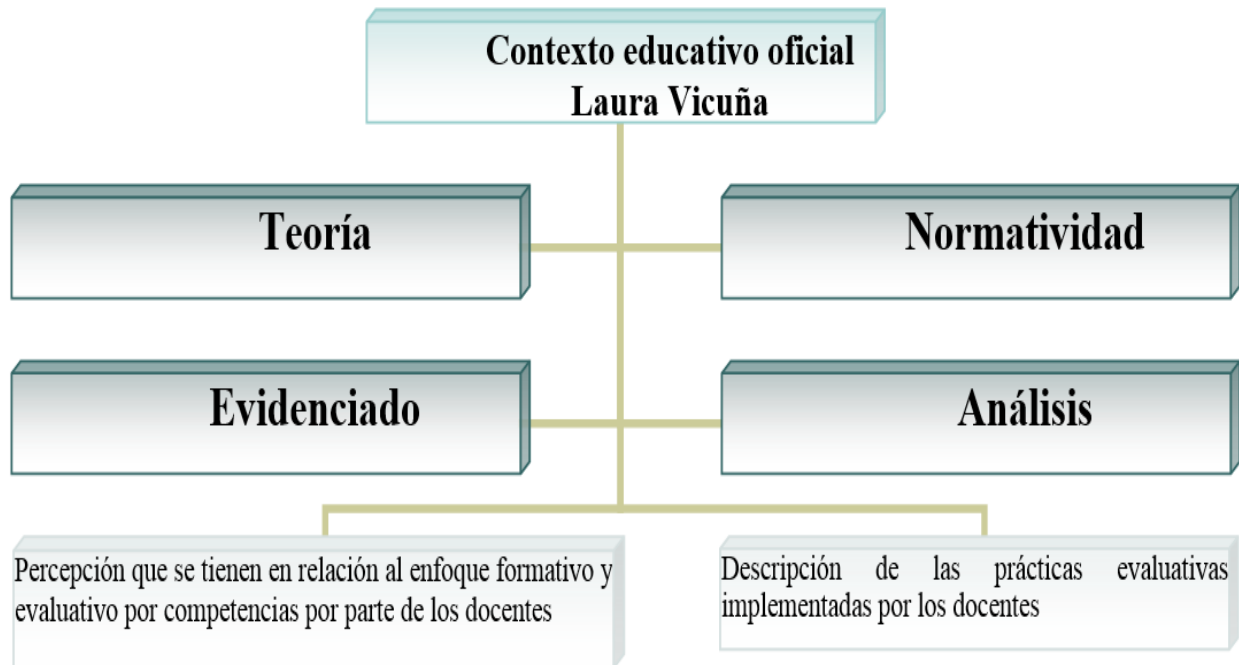
los docentes, la coherencia con que estas se realizan a la luz de la teoría y la normatividad, y la incidencia en las prácticas evaluativas del enfoque de formación por competencias contemplado en la institución Laura Vicuña, esto último sustento del objetivo general de la presente investigación.

A partir de lo anterior, el grupo investigador al momento de seleccionar el método y la metodología acordes para la investigación, encontró relación directa con las características que presenta la **Investigación Cualitativa Acción – Reflexión**, de la cual Lafrancesco (2003) argumenta que “se fundamenta en el paradigma critico-reflexivo, interpretando, desde la dialéctica, la vida social y los cambios sociales”, (p. 88). La mirada cualitativa cobra importancia en las investigaciones que giran alrededor de los problemas que sucinta la educación, por ello en el estudio realizado se hace necesario tener presente que este tipo de investigación que “busca principalmente la dispersión o expansión de los datos e información” [...] y “Se fundamenta principalmente en sí mismo” [...] “se utiliza para que el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado”, (Hernández, 2014, p. 10). Esto permite un proceso investigativo de carácter creativo y de interacción permanente con los participantes, en este caso los docentes, estudiantes e investigadores.

La percepción que se tienen en relación con el enfoque formativo y evaluativo por competencias por parte de los docentes, como también la identificación de las prácticas evaluativas implementadas por ellos, son los pilares investigativos que reúnen la teoría, la normatividad, lo evidenciado y el análisis. Estos factores, característicos de la presente investigación y los cuales se realizan en un contexto educativo oficial, tomando relevancia la propuesta que Hernández (2014) plantea cuando afirma que la “investigación cualitativa se

enfoca en comprender lo fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto”, (p.358). Tal y como se presenta en la figura 3.

**Figura 3**



*Figura 3.* Pilares de la investigación.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Es desde ahí que la propuesta investigativa se encamina a generar un ambiente de reflexión, en torno a la incidencia que tiene el enfoque de formación por competencias en el desarrollo práctico evaluativo de docentes en el aula. Se propone un diseño metodológico que plantea un desarrollo investigativo paralelo a la reflexión permanente de los participantes, en este caso los docentes y el grupo investigador, apoyándose en las características proporcionadas a partir de la acción – reflexión, tomando además, como punto de inicio la fuente argumentativa propuesta por Lafrancesco (2003) quien manifiesta que:

En el diseño metodológico de la Investigación –Acción –reflexión los participantes son sujetos activos que reflexionan sobre lo que se hace, el cómo se hace, por qué se hace y el para qué se hace; lo que permite tanto al investigador como a la comunidad, hacer análisis reflexivo de la realidad, producir cambios o afianzamientos en la estructura cognoscitiva y producir nuevos concomimientos y nuevas prácticas sociales y culturales. (p. 88)

Otra característica de esta propuesta investigativa, es la práctica evaluativa de los docentes, en la que entra en juego aspectos planteados por Paz (2003) y lo referente a la investigación – acción – evaluativa, la cual argumenta que “la investigación evaluativa suele englobarse, junto a la investigación acción, en el marco de las metodologías orientadas a la práctica evaluativa”, (p.176). Cobrando importancia para la investigación, la mirada que en referencia a la evaluación propone la autora, más aún cuando de reflexionar sobre la percepción del enfoque se refiere, donde Rebollo (1993) citado por Paz (2003) propone modelos críticos, afirmando que “se entiende la evaluación de programas como un proceso de recogida de información que fomenta la reflexión crítica de los procesos, la transformación de los destinatarios del programa y conduce a la toma de decisiones pertinentes en cada situación específica”, (p.180). La figura 4 presenta la manera como los factores giran alrededor de la práctica evaluativa de los docentes, en el cual, la investigación – acción se conecta con la evaluación y la reflexión crítica, aspectos característico de la propuesta investigativa, apoyándose con la recogida de información y la evaluación de los programas, donde estos se entienden como programas establecidos desde la mirada del enfoque de formación por competencias.



**Figura 4**

*Figura 4.* Factores de investigación que giran en torno a la prácticas evaluativas docentes.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Por otro lado, es importante dejar claro que los investigadores son los únicos responsables de la implementación y evaluación de los datos que se plasman en los instrumentos. Por ello y con el fin de evitar posibles distracciones, tanto en el momento en que los participantes (docentes y estudiantes) den respuesta a los interrogantes propuestos en los diferentes instrumentos utilizados como recolectores de información, al mismo tiempo ejercer un control riguroso que permita contar con la seguridad, de que efectivamente el participante dio su respuesta a partir de su conocimiento y no desde la opinión de un segundo, y por último, dar orientación frente a los mismos. Se dispuso realizar el seguimiento de la actividad sin delegar

personal ajeno al grupo investigador, al considerar que el momento de proporcionar argumentos a las preguntas presentadas de tipo abierto, es uno de los momentos en el que más existe riesgo de generarse vicios en las respuestas, ello se da, si se encuentran involucradas diferentes personas a los investigadores, que inconscientemente darían opiniones personales y subjetivas, desvirtualizando el objetivo que se busca con cada pregunta.

Es importante dejar constancia de la validación de los instrumentos por parte del Doctor DANIEL GIHOVANI TOSCANO LÓPEZ docente Universidad la Gran Colombia, empleando la **Matriz validación de instrumentos proyecto de investigación** (Anexo. 2) y **Formulario de validación de herramientas de recolección de información** (Anexo. 3).

**Metodología, objetivo específico uno**

Con el propósito de establecer la relación entre la evaluación basada en el enfoque de formación por competencias, con la percepción evaluativa de los docentes de educación media, de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía – Cundinamarca, se realizaron dos instrumentos semiestructurados (encuestas). Al hablar de instrumentos semiestructurados se refiere a lo que Lafrancesco (2003) plantea, cuando dice que “el cuestionario, estructurado (de forma cerrada), o no estructurado (de forma abierta), permite usar una muestra más amplia que la entrevista y es más eficiente y práctico”, (p. 109).

Las encuestas se aplicaron al total de diecinueve (19) docentes y doscientos veinte (220) estudiantes de educación media de la Institución educativa. Estas se encaminaron principalmente a caracterizar la percepción que se tiene del enfoque de formación por competencias en la institución. Adicional a ello, el poder identificar la práctica evaluativa que se desarrolla a partir de la percepción evidenciada, sin ser importante en este momento, que esta sea positiva o negativa en relación al enfoque de las competencias. De igual manera, analizar desde las respuestas brindadas por los participantes, las estrategias de implementación que se utilizan en el proceso formativo a partir del entendido por evaluación por competencias y como dicho entendimiento se ha generado en el conocimiento que soporte las bases de su implementación en el contexto educativo.

El desarrollo de la encuesta por parte de docentes, se realizó en las horas libres de la jornada académica, con las que contaban cada uno de ellos. En referencia a los estudiantes, la

encuesta se aplicó en el desarrollo de sus clases, previa autorización del docente, con el visto bueno del rector de la Institución. Es importante dejar constancia que se solicitó el diligenciamiento del **Formato de Consentimiento Informado** (Anexo. 4), previo al diligenciamiento de las encuestas.

**Encuesta para Docentes** (Anexo. 5) y **Encuesta para Estudiantes** (Anexo. 6), son las denominaciones que se dieron a los instrumentos implementados en un primer momento del proceso investigativo. Cada una de las encuestas contó con cuatro preguntas, utilizando los dos tipos de preguntas expuestos por Hernández (2014) que manifiesta que “un cuestionario obedece a diferentes necesidades y a un problema de investigación, lo cual origina que cada estudio el tipo de preguntas sea distinto”, (p.220). Preguntas cerradas y abiertas fueron los tipos implementados distribuidas de la siguiente manera: preguntas 1 y 4 cerradas y las preguntas 2 y 3 abiertas.

Es importante tener presente la conveniencia que surge para la investigación, combinar el tipo de preguntas en estos primeros instrumentos. Las preguntas cerradas y como lo expone Hernández (2014) las cuales “son más fáciles de codificar y preparar para el análisis. Requieren un menor esfuerzo por parte de los encuestados que no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino únicamente seleccionar la alternativa que sintetice mejor su respuesta”, (p.220). En referencia a las preguntas abiertas estas:

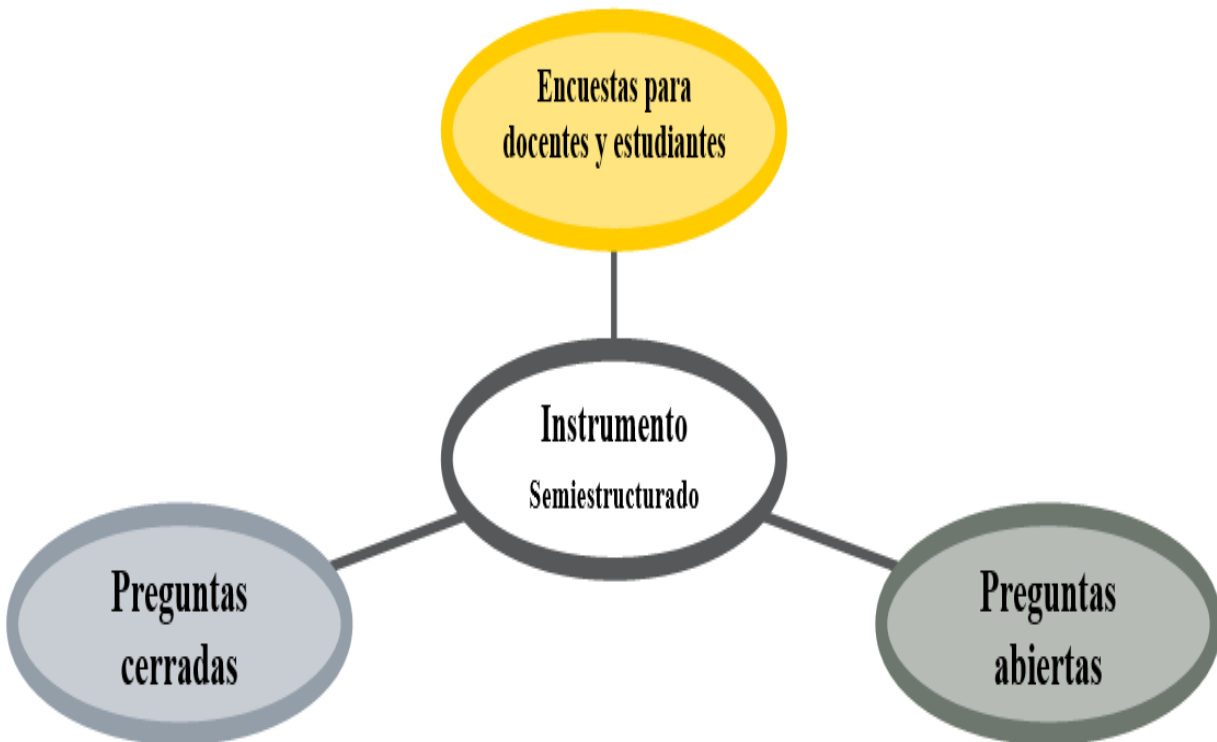
Proporcionan una información más amplia y son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o la que tenemos es insuficiente. También sirven en situaciones donde se dese

profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento (Phillips, Phillips y Aaron, 2013 citado por Hernández, 2014, p. 220)

Las respuesta de las preguntas abiertas se diligenciaron en el instrumento denominado **Formato Respuestas Primera Encuesta** (Anexo. 7).

La Figura 5, muestra de manera resumida, la forma como es entendido el instrumento semiestructurado para la presente investigación. En este se observa que la encuesta de docentes al igual que la de estudiantes, cuentan con las mismas características de forma.

**Figura 5**



*Figura 5.* Instrumentos Semiestructurados.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Con la aplicación de estos principios en el desarrollo de las encuestas y la combinación de sus ventajas se logró aprovechar los tiempos disponibles tanto de docentes como de estudiantes. Al igual, se facilitó el proceso de análisis al distribuir las respuestas desde el tipo de pregunta presentado al encuestado, más aún cuando la información con la que se contaba fue limitada, porque muchos de los argumentos carecían de amplitud conceptual.

En la Encuesta para docentes, la primera pregunta: **¿El docente ha tenido acercamiento conceptual al enfoque de formación por competencias?**, se contempla con el propósito de extraer información para ser analizada en distintos momentos, aunque no queda demás, aclarar que el instrumento se desarrolló en un mismo tiempo y lugar.

Un primer momento se contempló con el propósito de permitir que el docente, reflexionara en referencia a lo que él entiende y que tan cerca ha estado al concepto de enfoque de formación por competencias. En un segundo momento, analizar como de manera inconsciente trae a su memoria recuerdos y acontecimientos vividos en torno al enfoque analizado, y sobre el quehacer pedagógico en el aula que como docente realiza, esto último se propuso desde la evocación de experiencias prácticas de los docentes en el aula, que no fueron analizadas en este primer interrogante, pero las cuales sirvieron de soporte argumentativo para las respuestas a las preguntas tres y cuatro. El quehacer pedagógico que para el análisis fue contemplado y teniendo en cuenta que el proceso investigativo, se inscribe a partir de la mirada cualitativa, también se analiza como la “**práctica docente**”, siendo esta un tipo de unidad de estudio propuesto por Hernández (2014) el cual argumenta que es “una unidad de análisis conductual que se refiere a aun actividad continua, definida por los miembros de un sistema social como rutinaria”, (p.397).

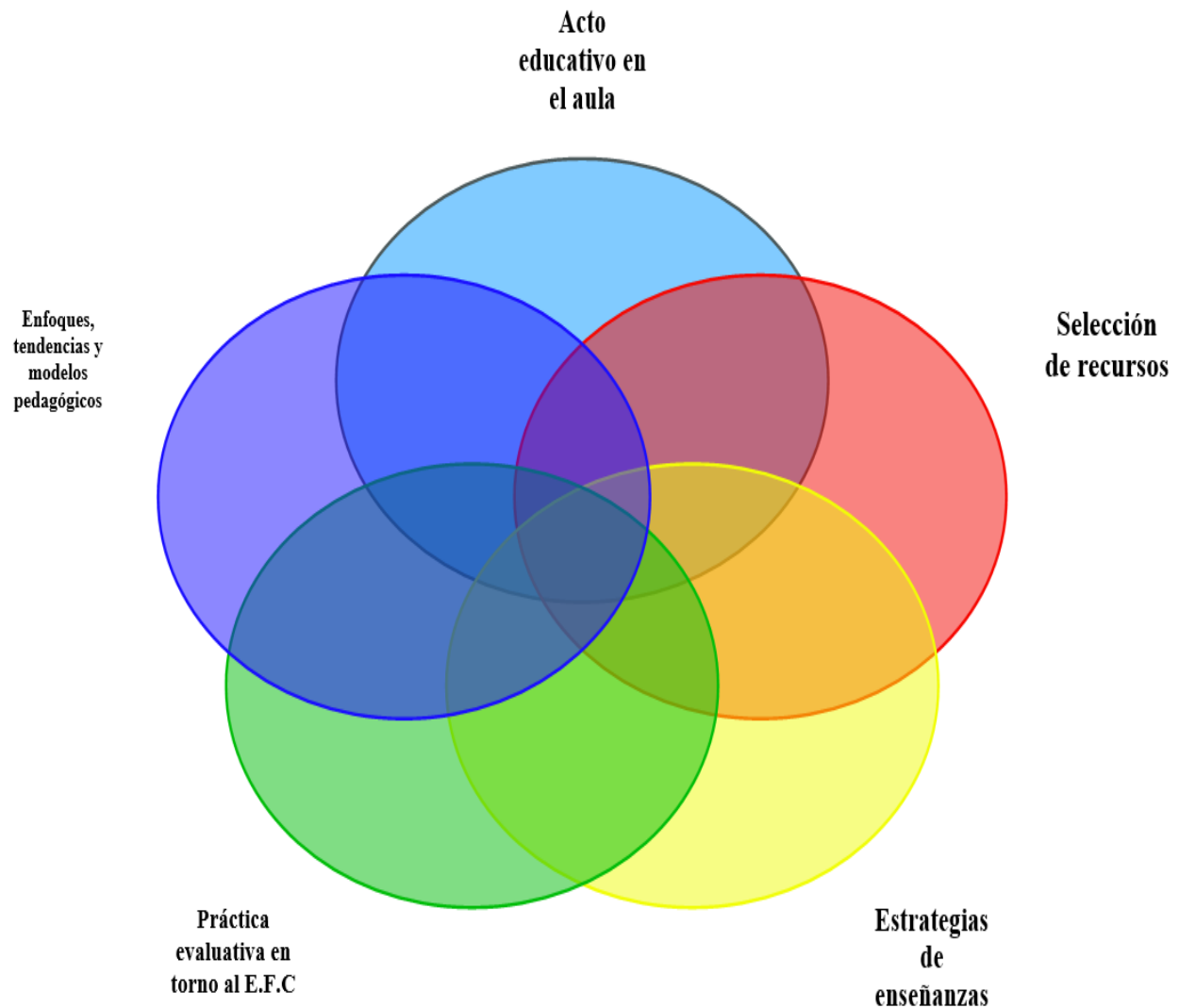
La segunda y tercera preguntan de la encuesta para docentes **¿Qué entiendes por formación por competencias?** y **¿Qué entiendes por evaluación por competencias?**, detallan múltiples características, pero se considera por parte del grupo investigador que la principal de ellas, es que cuentan con una relación mutua de conceptos entre ambas, lo cual permitió que el participante en este caso el docente, después de argumentar sus ideas sobre el enfoque de formación por competencias, profundice específicamente en torno a la evaluación y la práctica evaluativa que realiza, extrayendo puntos específicos que reflejan la relación entre la propuesta planteada por el participante y el enfoque estudiado. Con lo anterior, los investigadores contaron con herramientas necesarias, que permitieron poder traer al discurso argumentativo, las particulares que evidenciaron la relación existente o no, entre la teoría que habla del enfoque y su evaluación, con lo que el docente desde su entendimiento y comprensión propone.

La cuarta y última pregunta de la encuesta **¿Cuáles de los siguientes recursos usas para desarrollar tus clases?**, se contempla en un primer momento, con el propósito de generar reflexiones en el docente sobre su forma de pensar el acto educativo en el aula, al instante de implementar recursos. Así mismo pretende identificar, a partir de los recursos más utilizados por los docentes, las estrategias de enseñanzas que pueden aplicar en su quehacer pedagógico, lo que proporciona al grupo investigador una clasificación porcentual, que aunque cuenta con tintes cuantitativos, los análisis y reflexiones que se presentan, son vistos y expresadas desde lo cualitativo.

Cada uno de los recursos tiene relación directa con enfoques, tendencias y modelos pedagógicos practicados en la actualidad tanto en instituciones educativas de carácter oficial como privadas, entre estos encontramos el modelo tradicional, el modelo conductista, el modelo

desarrollista o enfoque social, entre otros. En el caso específico de la investigación, se facilitan recursos que se relacionan directamente con el enfoque de formación por competencias.

**Figura 6**



*Figura 6.* Integración de conceptos en torno a los recursos seleccionados.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.



La figura 6, permite ver cómo la selección de recursos se encamina al desarrollo teóricamente presentado como una buena práctica evaluativa en torno al enfoque estudiado, al observar como la integralidad de los conceptos de selección, estrategia, práctica evaluativa, acto educativo y Enfoque – modelo, son importantes al momento de evaluar. Es importante tener claro que, al participante, en este caso el docente, se le proporciona desde esta pregunta, una gran variedad de recursos, contando con la libertad de elegir la cantidad que considere necesarios para el desarrollo de sus clases y proceso evaluativo, incluso se le facilita una opción que le permite ampliar la cantidad de recursos didácticos y pedagógicos, lo cuales considero importantes en el desarrollo de sus clases y que por cuestiones de tiempo y espacio no se contemplaron en el instrumento. A partir de sus propuestas a nivel de recursos, los investigadores organizaron grupos que generaron porcentajes fácilmente analizados desde la mirada cualitativa.

Por otro lado, el instrumento (encuesta) aplicado a los estudiantes, denominado **Encuesta para Estudiantes**, conto, al igual que para los docentes, con cuatro preguntas, dos de ellas abiertas y dos cerradas, orientadas a identificar que percepción tienen ellos, sobre las prácticas de sus docentes en el aula de clases, especialmente al momento de poner en práctica estrategias al instante de evaluar, e incluso, con la observación detenida de la recurrencia en la selección de determinados conceptos y recursos, y analizar qué tan recurrente es la práctica evaluativa del docentes a la luz de un determinado enfoque o modelo pedagógico. La figura 7 permite ver cómo los recursos, la práctica, la recurrencia y la percepción de los estudiantes se encuentran conectados cíclicamente, lo cual permite analizar desde esta mirada, cómo las prácticas evaluativas de los docentes en el aula de clase afectan la percepción que tienen los estudiantes sobre ellas.

Figura 7

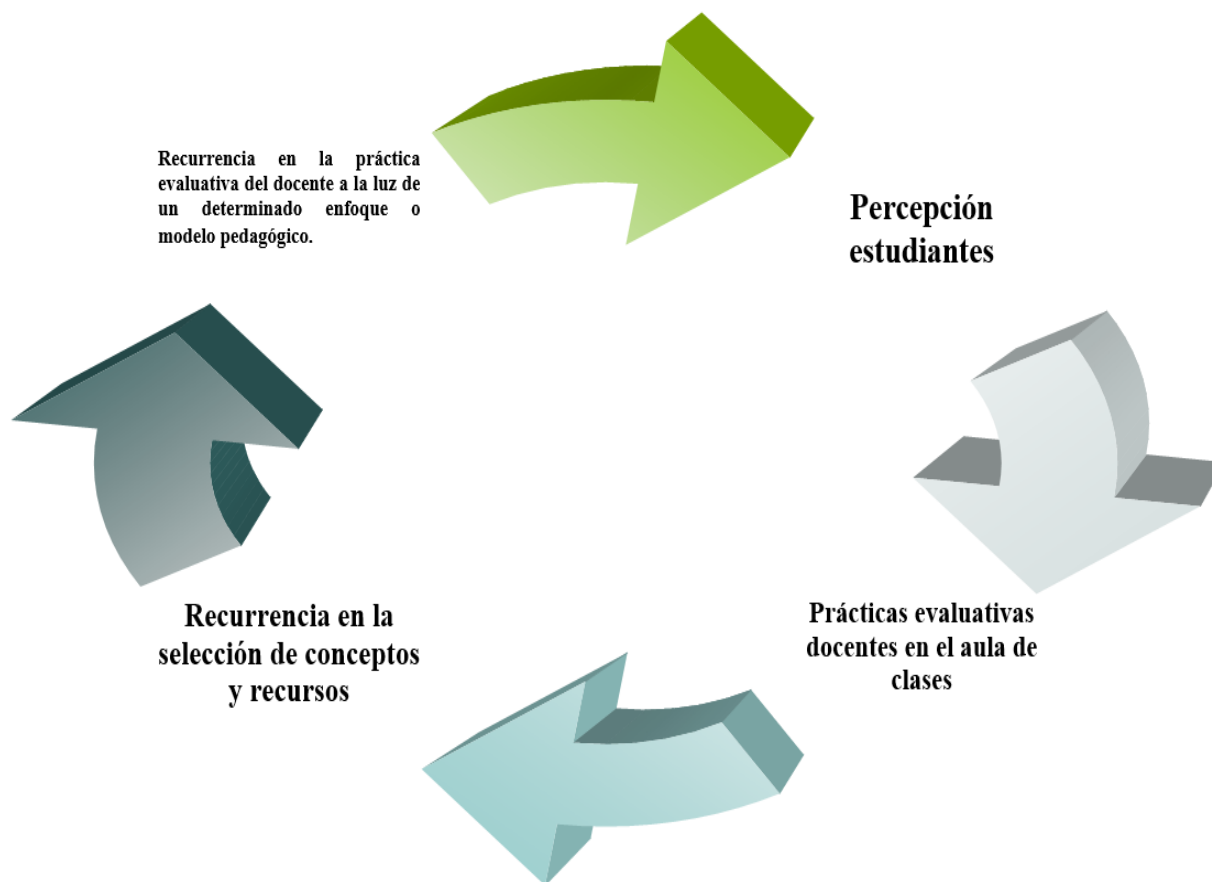


Figura 7. Percepción del estudiante sobre la práctica evaluativa docente.

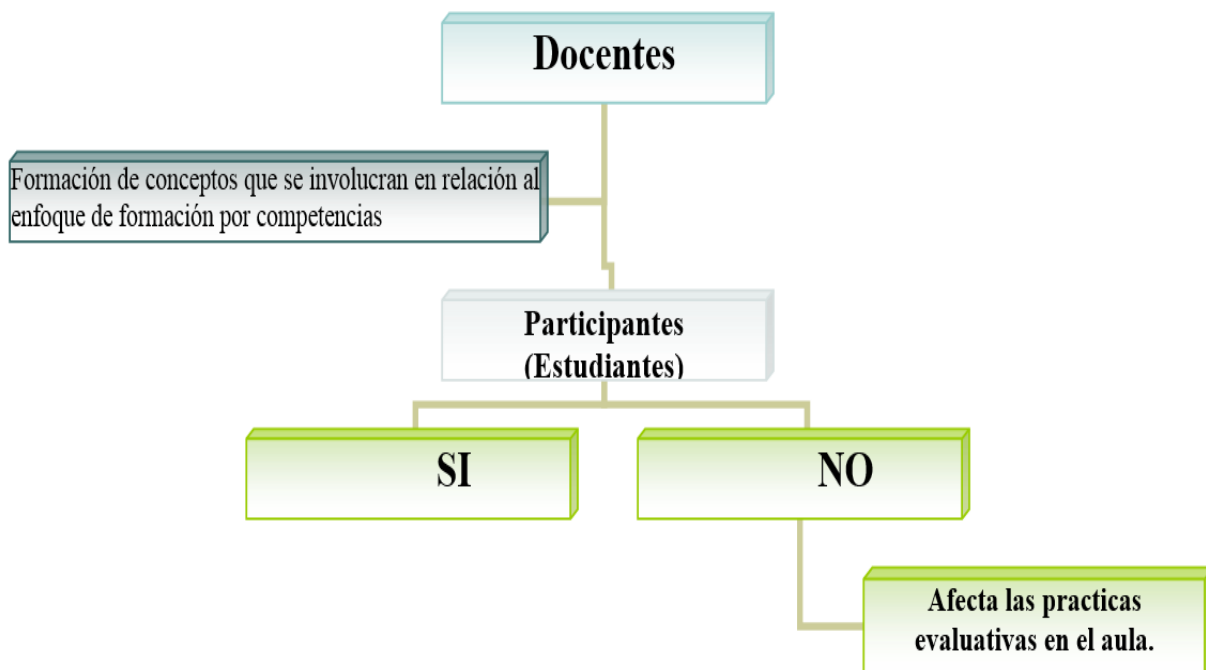
Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

La pregunta número uno se describió así, **¿El estudiante ha tenido acercamiento conceptual al enfoque de formación por competencias?**, trata de identificar que tanto se ha estudiado y socializado al interior de la institución sobre este enfoque, si los docentes han expuesto ante sus estudiantes, como es el sistema de enseñanza que se práctica en la institución y que busca desarrollar en ellos al interior de la institución.

Las preguntas dos y tres **¿Qué entiendes por formación por competencias?** Y **¿consideras que el docente aplica este tipo de formación en sus clases?**, y **¿Qué entiendes**

**por evaluación por competencias? Y ¿crees que esta evaluación se aplica en tu proceso formativo?**; al igual que en la Encuesta para Docentes, son preguntas que se relacionan a partir de conceptos como competencias, aplicación y formación. Las preguntas son de tipo abierto. Estas se efectuaron especialmente para los participantes (estudiantes) que en la primera pregunta manifiestan que sí han tenido acercamiento conceptual al enfoque, con ello, no se pretendió excluir del trabajo investigativo a estudiantes cuya respuesta fue negativa, porque a ellos se los contó a nivel porcentual, como evidencia que deja ver claramente la poca participación en la formación de conceptos que se involucran en relación al enfoque de formación por competencias, siendo en un primer momento responsabilidad directa de los docentes, lo cual afecta de manera directa las prácticas evaluativas en el aula, la figura 8 presenta la relación entre la formación de conceptos en los estudiantes y la práctica evaluativa en el aula.

**Figura 8**



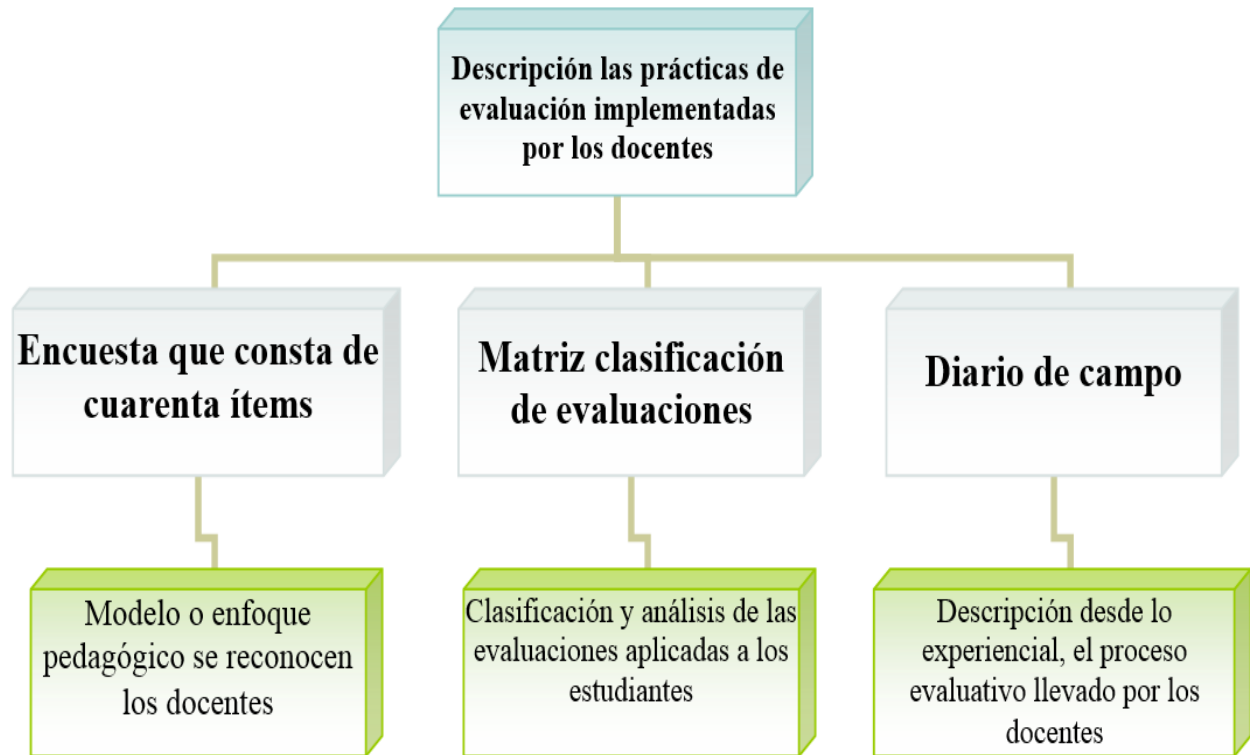
*Figura 8.* Relación formación de conceptos con la práctica evaluativa en el aula.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

La cuarta y última pregunta **¿Cuáles de los siguientes recursos usa el docente para desarrollar sus clases?**, se proyectó con el propósito de relacionar la respuesta de los docentes con la de los estudiantes, y ver qué coherencia tienen entre sí.

**Metodología, objetivo específico dos**

Con el propósito de Identificar las prácticas de evaluación implementadas por los docentes de educación media de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía – Cundinamarca, se tomó en un primer momento como referencia la información recolectada en las encuestas para docentes y estudiantes. Adicional a ello se realizó una encuesta denominada **Identificación del Modelo – enfoque – Pedagógico** (Anexo. 8), que consta de cuarenta ítems, los cuales se proponen con el objetivo de identificar, con cual modelo o enfoque pedagógico se reconocen los docentes de educación media de la institución. En un segundo momento se clasificaron y analizaron las evaluaciones aplicadas a los estudiantes por parte de los docentes de la institución oficial, para ello se utilizó una matriz previamente validada por un docente de la Universidad. En un tercer y último momento los investigadores ingresaron a las aulas de clase en diferentes instantes previo consentimiento de los docentes, con el propósito de identificar desde lo experiencial, el proceso evaluativo que se lleva en la institución por parte de los docentes, utilizando como instrumento de recolección de información el diario de campo. Lo anterior se presenta de forma más clara en la figura 9.

**Figura 9**

*Figura 9.* Secuencia de descripción prácticas evaluativas de los docentes.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

El grupo investigador considera relevante indicar los pasos más importantes fueron implementados para dar respuesta al segundo objetivo específico de la investigación, así:

- Se coordinó un espacio de tiempo desde la dirección, con el propósito de aplicar la encuesta a los 19 docentes de educación media. Posterior a ello se dispuso a tabular las respuestas extrayendo los ítems que cuentan con relación directa a la práctica evaluativa.

- Se solicitó a un número significativo de estudiantes (220) las evaluaciones que les fueron practicadas durante los últimos dos periodos académicos.
- Con base en los hallazgos encontrados en las evaluaciones se diligenció el **Formato matriz de análisis tipo de evaluación** (Anexo. 9) dispuesta para ello.
- Posteriormente, se solicitó ante la institución educativa, directamente desde la coordinación o en su efecto a los docentes, los planes de clase semanal, ya que estos cuentan con información importante (área, asignatura, indicadores de desempeño, actividad y/o aporte de proyecto transversal y plan de mejoramiento) que sirvieron de soporte al momento de realizar el análisis, al comparar las temáticas propuestas en los planes, con las evaluaciones aplicadas.
- Se continúa con la elección de dos muestras de estudiantes, las cuales están conformadas, según la opinión de los docentes por estudiantes con bajo y alto rendimiento académico, ante las evaluaciones que se les está aplicado.
- Paralelo a lo anterior se realizó ingresos esporádicos a las aulas de clases, donde se toma nota de las observaciones evidenciadas en el Diario de Campo (Anexo.10).

Es importante para los investigadores dejar claros algunos aspectos metodológicos con relación a los instrumentos aplicados en el segundo capítulo.

Se inició con la utilización de una encuesta estructurada denominada Identificación del Modelo – enfoque – Pedagógico, Modificado del taller # 4 Identificación del Modelo Pedagógico y construcción de una propuesta de acompañamiento para la formulación o revisión y ajuste de un enfoque modelo pedagógico, de la Fundación Universitaria Luis Amigó, la cual fue Adaptada

de propuesta de Julián de Zubiría para identificar Prácticas Educativas pertenecientes a un determinado Modelo Pedagógico, el cual se puede ser consultado vía web<sup>8</sup>. Esta prueba consta de cuarenta ítems, en los cuales se relacionan diferentes afirmaciones que caracterizan unos determinados modelos-enfoques pedagógicos, cada afirmación es acompañada de cuatro opciones de respuestas (Nada, Un poco, Bastante y Totalmente).

Con el desarrollo de la encuesta la investigación, se pretendió identificar el modelo - enfoque - pedagógico con el que se reconocen los docentes y con ello, identificar lo que caracterizarían y lo que resaltan las prácticas evaluativas de los docentes de la institución educativa, ya que, al reconocerse el docente con un modelo – enfoque – pedagógico, esto incidiera directamente en la práctica evaluativa que desarrollo en el aula. La encuesta se desarrolló de manera individual. Es importante resaltar que la prueba no consta de respuestas correctas y que lo único importante es conocer el modelo –enfoque- pedagógico, con el que más se identifican los docentes participantes.

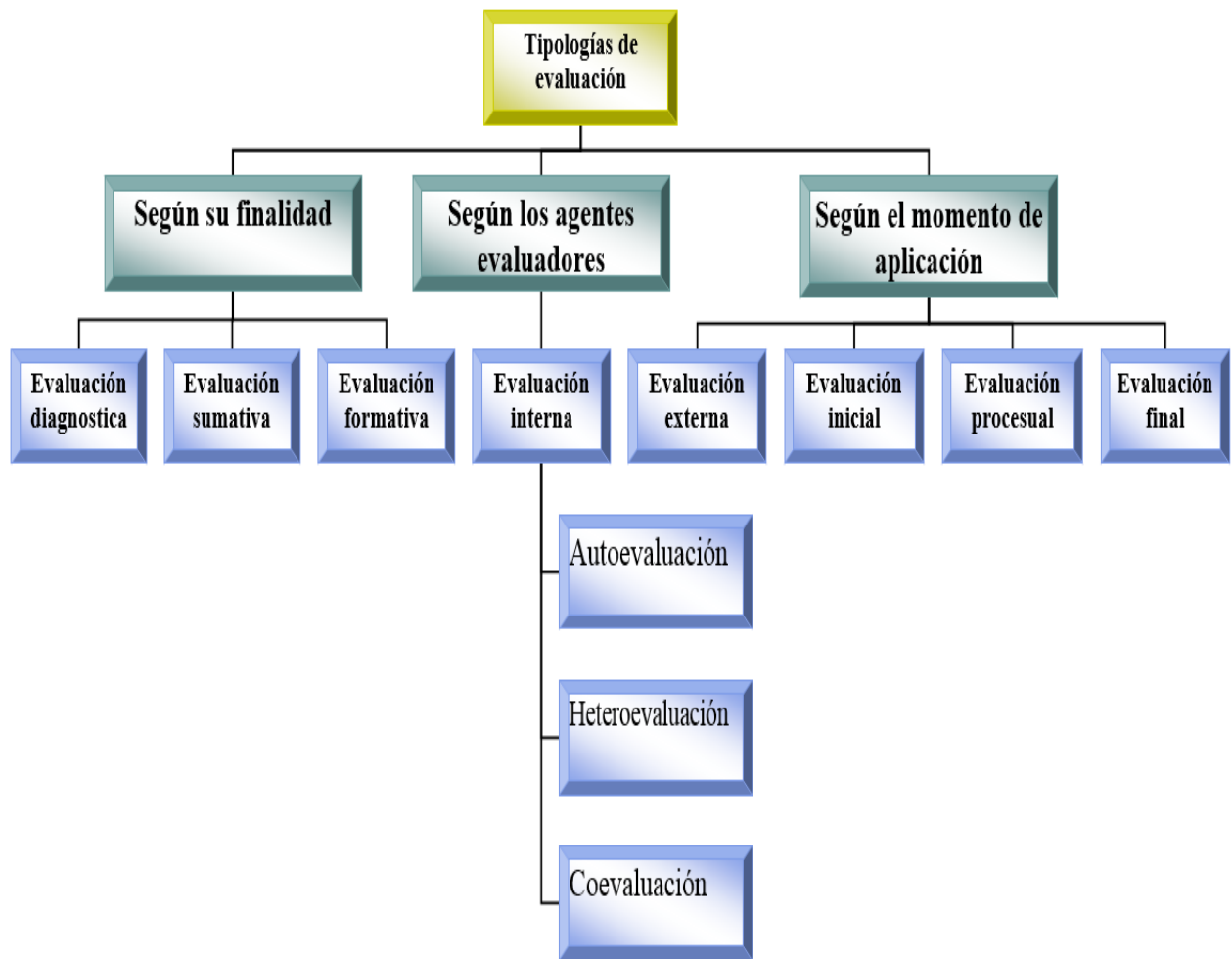
Posteriormente, y contemplado como segundo momento del diseño metodológico que abarca el segundo capítulo, se realizó la recolección de un número considerable de evaluaciones, aplicadas por los docentes desde diferentes asignaturas, a los estudiantes en los últimos periodos académicos, se clasificaron dichas evaluaciones, a partir de la identificación de características que las diferencian como un tipo específico de evaluación. Perspectiva que corresponden a los tipos de evaluación expuestos por Hugo Cerda en su libro *La Evaluación como Experiencia Total*. Posterior a la identificación de características, se procedió a tabularlas en el instrumento denominado formato matriz de análisis tipo de evaluación.

---

<sup>8</sup> La encuesta extraída se puede consultar en: [http://wiki.laptop.org/images/3/30/Que\\_modelo\\_pedagogico\\_somos.pdf](http://wiki.laptop.org/images/3/30/Que_modelo_pedagogico_somos.pdf).



El instrumento conto con tres tipologías: según su finalidad, según los agentes evaluadores y según el momento de aplicación. En el instrumento cada tipología de evaluación cuenta con unas características, las cuales se relacionan directamente a los tipos de evaluación plasmados en el formato matriz de análisis tipo de evaluación y presentadas en la figura 10. Las características de los tipos de evaluación encontrados en las evaluaciones recolectadas y las cuales se describen en el instrumento, se marcaron con una x, lo cual facilito la sumatoria, obteniendo dos totales, uno desde la asignatura o materia obtenido de manera vertical y el otro a partir de los docentes participantes, obtenido de forma horizontal. Como se dijo anteriormente, las características se extraen directamente de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes y recolectadas por los investigadores, estas fueron analizadas con el apoyo del material bibliográfico consultado y el cual habla de evaluación en educación.

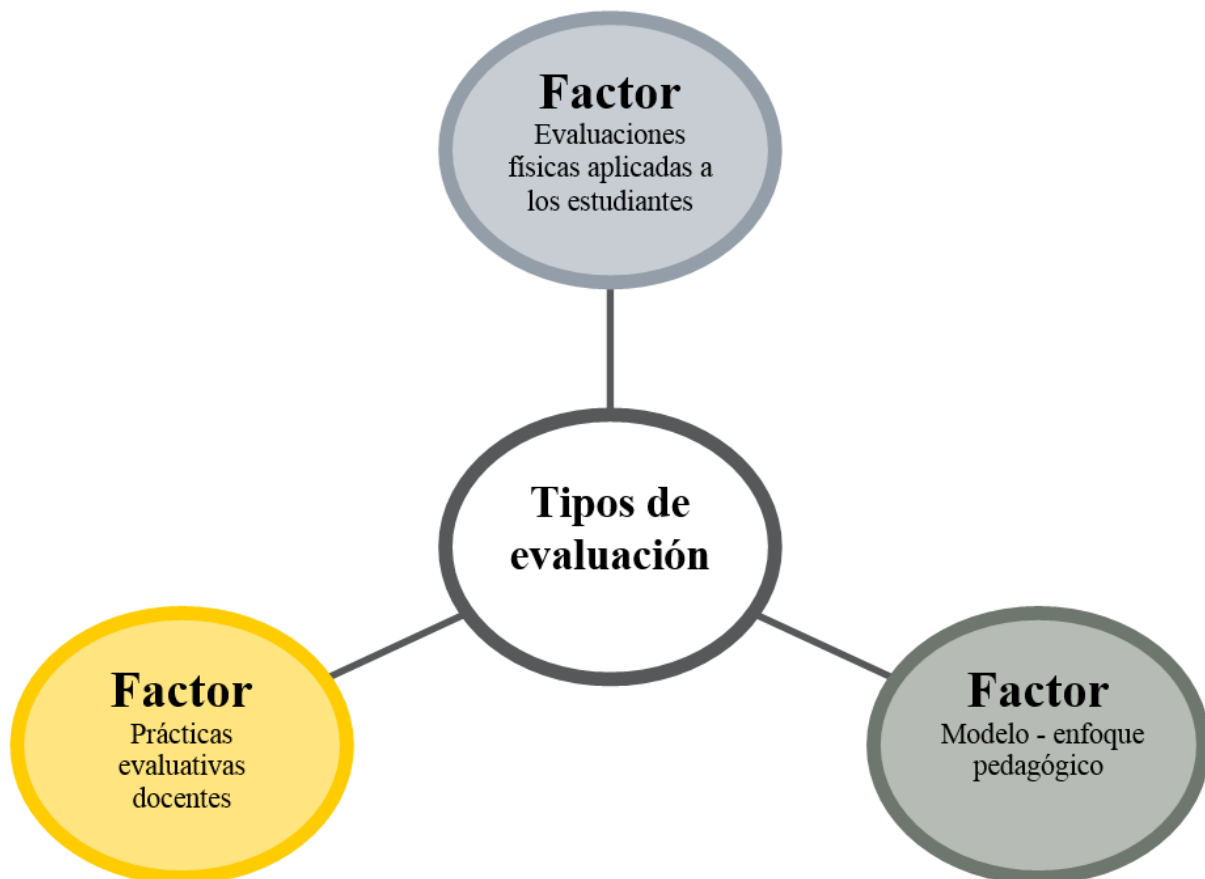
**Figura 10***Figura 10.* Tipologías y tipos de evaluación.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Lo anterior permitió contar con parámetros, que facilitaron la identificación de matices según los tipos de evaluación estudiados, y ver cómo estos tienen relación directa con las prácticas evaluativas docentes, lo cual se puede analizar detalladamente desde la figura 11. Relación tipo de evaluación práctica evaluativa.

De igual manera estas brindan evidencia que permitieron encontrar la relación con el modelo - enfoque pedagógico que se acercan más a las prácticas evaluativas implementadas por los docentes de la institución Laura Vicuña. Modelo – enfoque, con el cual se sienten identificados la mayoría de los profesores de manera consciente o inconscientemente. Con lo anterior, se observa que son tres factores que giran en torno al tipo de evaluación: Evaluaciones – Enfoque pedagógicos – Práctica, desde esta concepción se realiza parte del análisis a la información recolectada.

**Figura 11**



*Figura 11.* Relación tipo de evaluación práctica evaluativa.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Por otro lado, con la elección de dos muestras de estudiantes, las cuales están conformadas según la opinión de los docentes, por estudiantes con bajo y alto rendimiento académico, ante los resultados de las evaluaciones que se les está aplicado. Los estudiantes que se contemplaron en las clasificaciones antes mencionadas, se les realizó una pregunta informal y abierta, definida de la siguiente manera **¿Cuál es tu percepción acerca de la evaluación que aplican los docentes?** Las respuestas fueron transcritas en un cuadro de análisis (Anexo.11) dispuesto para ello, de lo cual se pudo extraer información sobre la percepción acerca de la evaluación de los estudiantes con bajo y alto rendimiento académico, concentrándose más el análisis en las respuestas de los primeros.

El cuadro permitió el análisis de las evaluaciones desde la asignatura, las respuestas de estudiantes con bajo rendimiento académico, las respuestas de estudiantes con alto rendimiento académico y la empatía que genera el docente. Las respuestas permitieron identificar la relación entre práctica evaluativa en el aula de clases, percepción del estudiante, sentimientos (empatía con el docente) y asignatura o materia, lo cual se puede observar en la figura 12. Es importante mencionar que el cuadro no se relaciona en la investigación, ya que este fue un elemento utilizado de manera informal, con el único propósito de extraer información básica sobre la percepción del estudiante a la evaluación aplicada y como esta influye en los resultados, lo que dio pie a la amplitud del análisis que contempla el segundo capítulo.

Figura 12

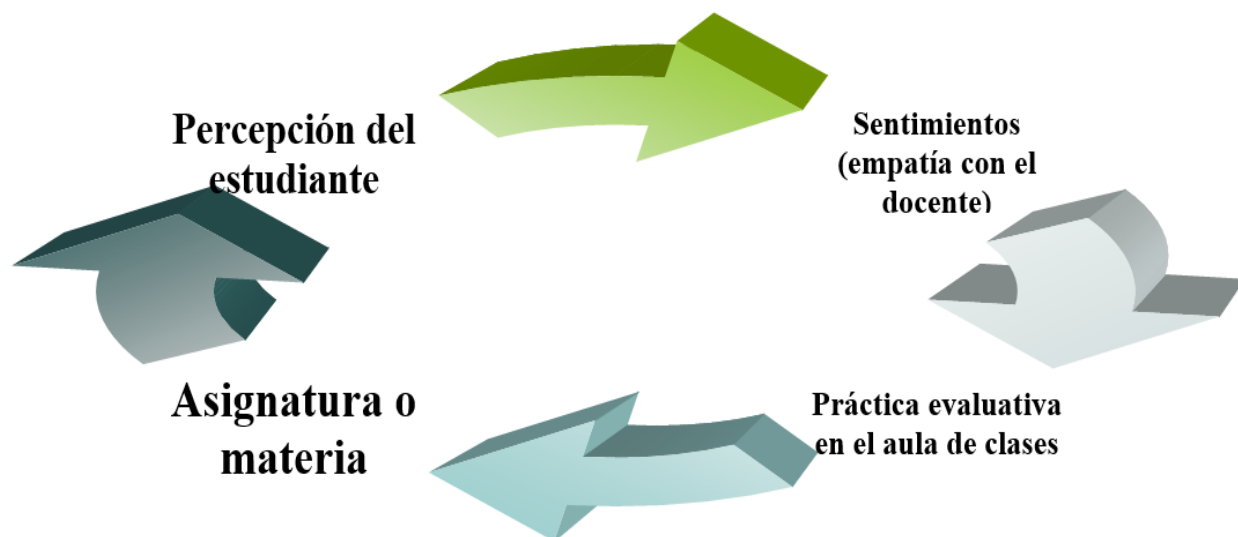


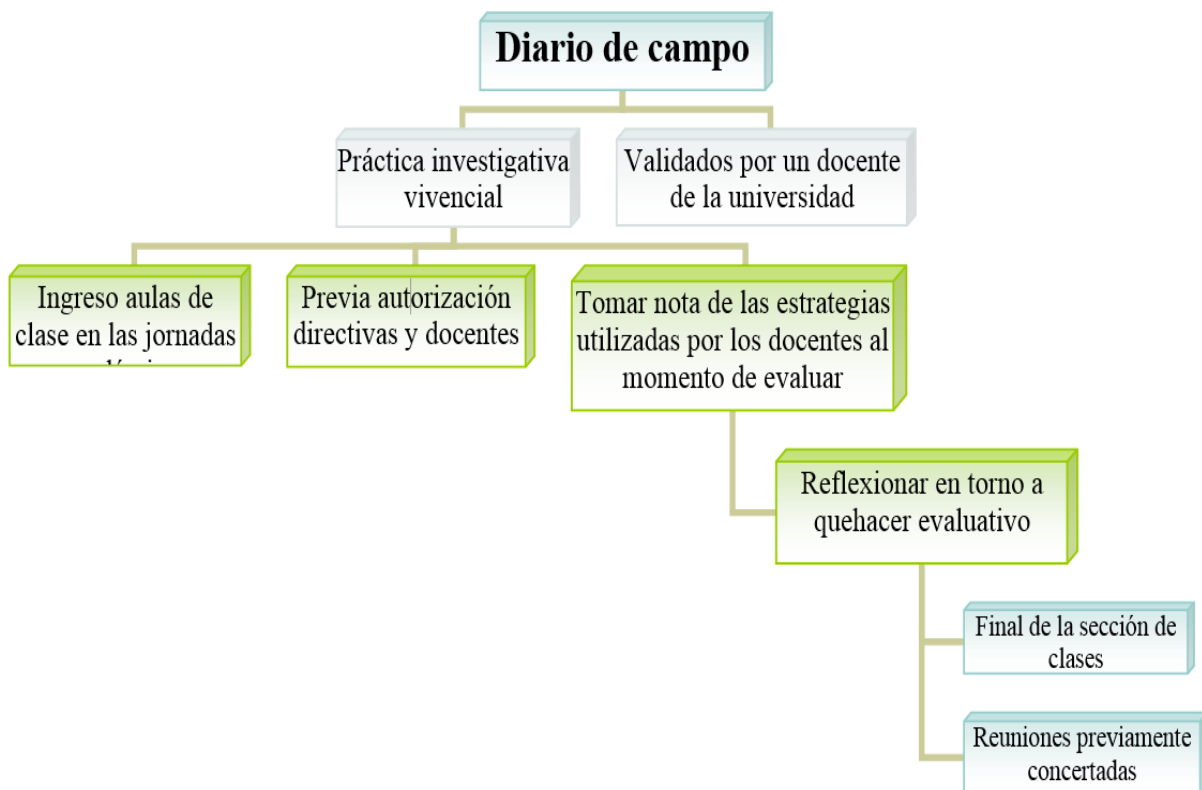
Figura 12. Relación percepción evaluativa de los estudiante con la práctica evaluativa de los docente.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Por último y con el propósito de ampliar la sustentación teórica de la investigación, soportada en la práctica investigativa vivencial de los investigadores, proyectada con mayor relevancia en el desarrollo metodológico propuesto para dar respuesta al objetivo específico número 2, los investigadores ingresaron a las aulas de clase en las jornadas académicas, con previa autorización por parte de directivas y docentes. Se dispuso tomar nota de las estrategias utilizadas por los docentes al momento de evaluar, las cuales se describieron en los diarios de campo diseñados por el grupo investigador, validados por un docente de la universidad la Gran Colombia. El diario de campo consta de los siguientes puntos considerados importantes: Datos de información, número de diario, fecha, lugar, tema, propósito. La información analizada y la cual permito reflexionar en torno a quehacer evaluativo, se contempló en dos columnas denominadas, **descripción y reflexión**, esta última se desarrolló al final de la sección de clases y

nuevamente se entró a analizar por parte del equipo investigador, en las reuniones previamente concertadas para esta actividad, las cuales se contemplan a su vez para la descripción de resultados en el texto a presentar. La figura 13, presenta la manera en que se concibió el diario de campo en la presente investigación

**Figura 13**

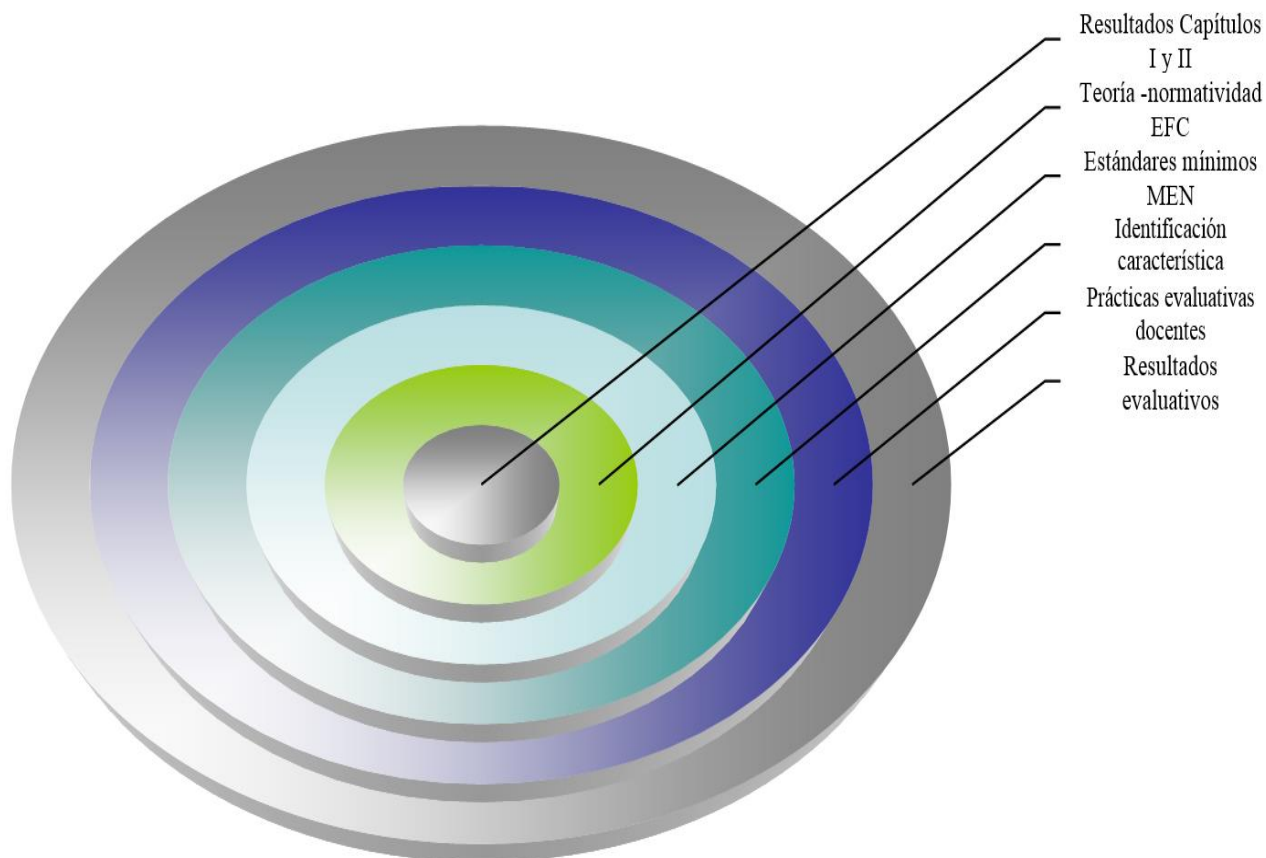


*Figura 13.* Diario de campo y su aplicación investigativa.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

**Metodología, objetivo específico tres**

Con el propósito de comparar las prácticas de evaluación implementadas por los docentes de educación media, con los estándares mínimos establecidos para la evaluación basada en el enfoque de formación por competencias, implementada en la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía – Cundinamarca, en un primer momento se reunieron los resultados obtenidos con el instrumento estructurado (encuesta) y las notas realizadas en campo (diario de campo). Posteriormente, se realizó el análisis en torno a la teoría estudiada en referencia al enfoque de formación basada en competencias y los estándares mínimos establecidos, los cuales se tomaron de diferentes documentos facilitados por el Ministerio de Educación Nacional MEN en su página de internet. Todos los documentos seleccionados se enfocaron a identificar características precisas sobre el enfoque de formación por competencias, las evaluaciones que se desprenden de este enfoque y cómo desde la información del ministerio (documentos) se propone encaminar a los estudiantes guiados por los docentes, al desarrollo de competencias evidenciadas a partir de los resultados académicos. La figura 14 muestra de forma sintetizada la cobertura propuesto para el primer momento, en donde la relación que abarca el análisis, son los resultados de pruebas evaluativas.

**Figura 14**

*Figura 14.* Estándares Evaluativos - Práctica Evaluativa Docentes- Resultados.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

La información recolectada y la cual habla de los estándares mínimos, se organizó en un instrumento denominado **Matriz Recolección de Información Documental** (Anexo. 12), este contó con seis columnas las cuales abarcaron: Tipo de documento, Título del documento, Fecha de expedición, Conceptos representativos a la luz de las competencias, Relación con pruebas, Prácticas, Resultados y Análisis investigadores.

En un segundo momento, se realizaron una serie de entrevistas (recolectadas en grabaciones de audio), partiendo de la propuesta de Hernández (2014) el cual argumenta que “la



*entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa*”, (p. 403), aprovechando estas características para generar vínculos más amplios con los docentes y estudiantes de la Institución educativa. Con lo anterior se logró la organización de unos grupos (mesas de trabajo) con docentes, y con estudiantes, ello, con el propósito principal de generar diálogos en relación a los hallazgos encontrados hasta ese momento (capítulos I y II), obedeciendo a los argumentos que propone Hernández (2014) cuando manifiesta que la entrevista “se define como una reunión para conversar e intercambia información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”, (p. 403).

Para las reuniones se contemplaron una serie de preguntas todas enfocadas a los estándares, tema principal de este capítulo, alineándose a lo propuesto por Janesick (1998) citado por Hernández (2014) quien manifiesta que “en la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema”, (p. 403). Las preguntas realizadas a los docentes se enfocaron a identificar aspectos que relacionan los estándares con la práctica docente, las pruebas saber, las competencias, la política pública, el sector privado. Los cuestionarios que se desarrollaron en las reuniones se presentan en la figura 15 denominada, Preguntas para los profesores y su relación con los estándares.

Figura 15

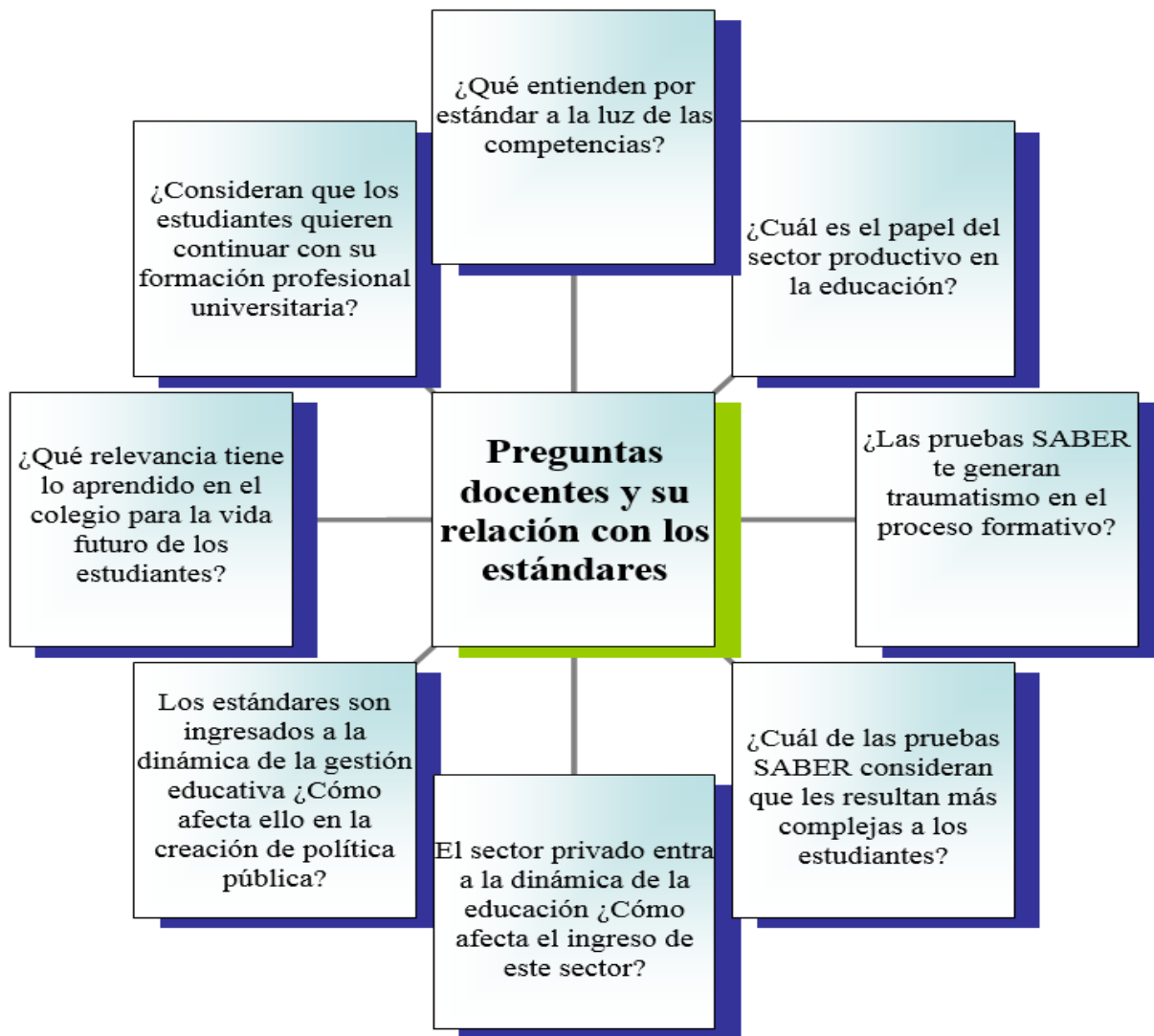


Figura 15. Preguntas para los profesores y la relación con los estándares.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Por otro lado se realizan una serie de preguntas a los estudiantes, estas al igual que con las de los profesores, se enfocaron a identificar la relación, que los estudiantes perciben de los estándares con las prácticas de los docentes, con las pruebas saber, con su futuro profesional, lo aprendido en el colegio, entre otros aspectos, cuestionarios que son presentado en la figura 16.

Figura 16

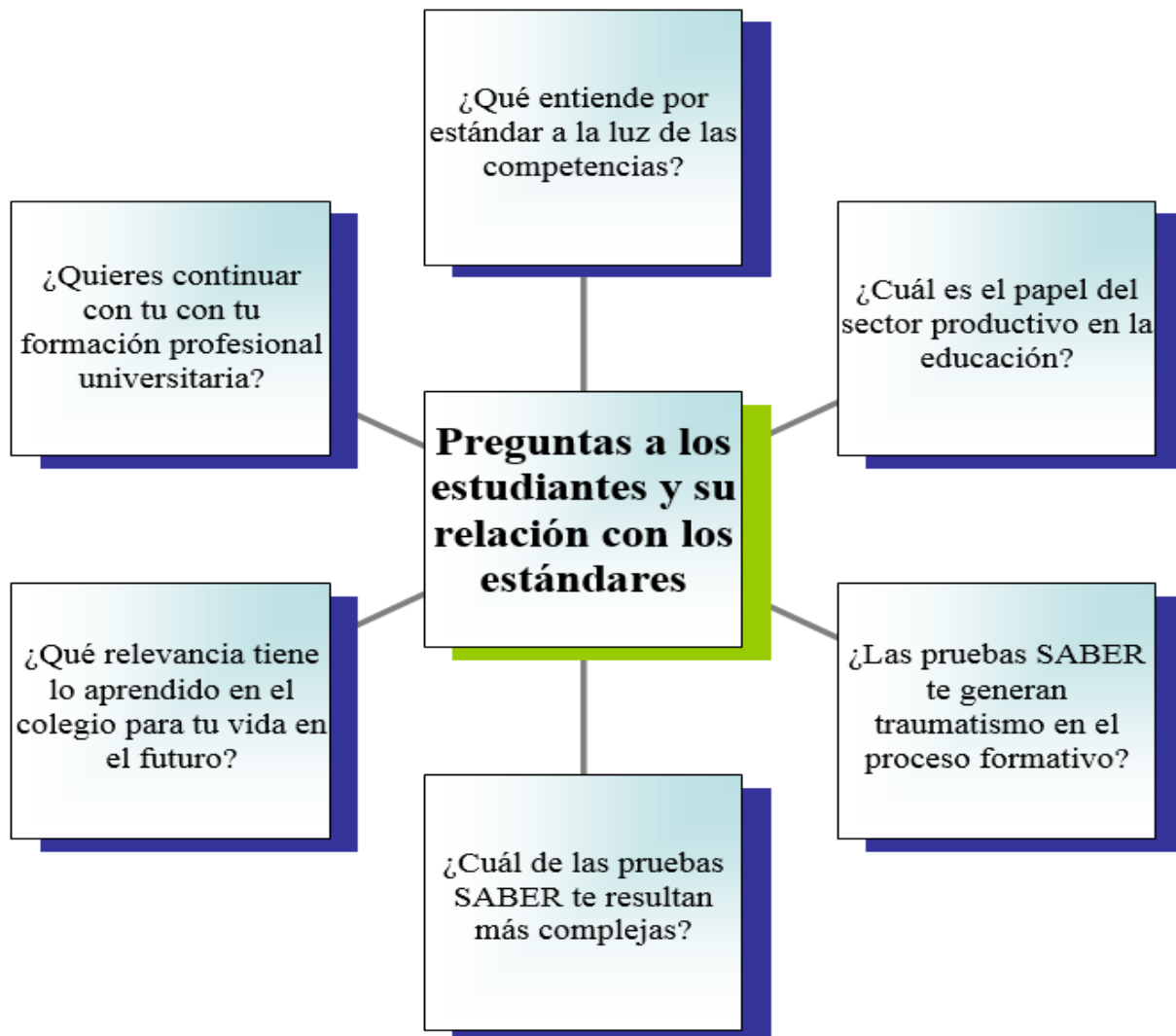


Figura 16. Preguntas para los estudiantes y la relación con los estándares.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Complementado lo anterior es importante tener presente que “las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas” [...], con lo cual el autor afirma que “las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla”, (Hernández, 2014, p. 403). Se deja claro que las

entrevistas desarrolladas en este capítulo se caracterizaron por ser abiertas, permitiendo con ello flexibilidad y manejo de los grupos tanto de docentes como de estudiantes.

Adicional a los argumentos propuestos por Hernández (2014), cobra relevancia para los investigadores, contemplar en el diseño metodológico del capítulo tres y más aún cuando se ha venido hablando de que el principal instrumento de recolector de información fue la entrevista grupal, lo que propone Lafrancesco (2003) cuando dice que “las entrevistas dan flexibilidad a la forma de recoger la información, permiten la relación personal investigador-entrevistado, hacen posible profundizar y encontrar datos no previstos en el cuestionario”, (p.108). Lo cual fue posible comprobar en cada una de las entrevistas realizadas con los participantes.

Por último, y aprovechando el vínculo más amplio generado entre investigadores y participantes, después de las entrevistas, el grupo investigador tomó la decisión de aplicar un último instrumento denominado **Evaluación Final Participante Proyecto Investigación** (Anexo. 13), el cual consta de una serie de ítems, que pretenden ver el nivel de comprensión de los docentes a las intenciones propuestas con la investigación, al igual que ver el nivel de profesionalismo demostrado por los investigadores en cada una de las actividades propuestas en la metodología. La aplicación del instrumento también sirvió de pretexto para realizar una última reunión, desde la cual se generaron una serie de propuestas argumentativas que ayudaron a soportar las conclusiones del capítulo tres y las conclusiones finales del proyecto.

## **Resultados**

### **Capítulo I. Características en el entorno al enfoque de formación por competencias**

El grupo de investigación se propuso, como punto de partida, establecer la relación entre la evaluación basada en el enfoque de formación por competencias, con la percepción evaluativa de los docentes de educación media, de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía – Cundinamarca, para lo cual se diseñaron y aplicaron dos encuestas semiestructuradas, las cuales contaron con preguntas abiertas y cerradas, con el propósito de obtener información inmediata y vivencial de la percepción de los docentes y estudiantes, considerados estos los directos involucrados en el proceso evaluativo al interior de la institución educativa. Las encuestas semiestructuradas son fundamentales en el proceso investigativo, en particular cuando se propone obtener un conocimiento a fondo de las cuestiones cualitativas en la educación. Este tipo de entrevistas o cuestionarios “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tienen la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas”, (Sampieri, 2006, p.597).

Los resultados obtenidos permitieron establecer la relación en torno a la percepción evaluativa de los docentes, la teoría y normatividad sobre la formación y evaluación con enfoque de formación por competencias y la manera de ser comprendida la evaluación por parte de estudiantes. Esto último con la intención de observar detenidamente la percepción evaluativa docente desde la mirada estudiantil, lo que permitió ampliar el análisis de los investigadores.

El presente capítulo se divide en tres partes, dos de análisis de resultados y una que consolida las conclusiones obtenidas en el proceso investigativo del capítulo. Lo anterior se propuso desde el engranaje que abarca la mirada teórico normativa en relación al enfoque de competencias, pasando al análisis profundo de la evaluación en torno al enfoque, tema principal de la investigación. Las partes del capítulo se denominan de la siguiente manera: **Percepción en torno al enfoque de formación por competencias; Percepción evaluativa de los docentes y Conclusión capítulo I.**

### **Percepción en torno al enfoque de formación por competencias**

La Institución educativa Laura Vicuña en su Proyecto Educativo Institucional, contempla el modelo pedagógico constructivista con un enfoque de formación por competencias, como el propicio para alcanzar la formación apropiada del educando, al mismo tiempo busca alinearse a las propuestas del Ministerio de Educación Nacional desde la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 “*Por la cual se expide la ley general de educación*”, la cual en su artículo 92. **La formación del educando**, contempla que

La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país. Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la

administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación.

Partiendo de lo anterior, y al realizar el análisis de las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes, en las instalaciones de la Institución, se hacen evidentes las tensiones para dar respuestas a los cuestionarios que se plantearon. Al sentirse presionados los docentes, no por los investigadores, sino por el medio en el que desarrollan su profesión. Estas tensiones según ellos, harían que sus respuestas sean orientadas por los parámetros establecidos en el Proyecto Educativo Institucional. Las tensiones son más relevantes en el profesorado, aunque los estudiantes demuestran características básicas que se alinean a este tipo de tensión, tales como apatía frente a los investigadores, desorientación frente a los instrumentos, entre otras, estas no son el producto del medio, como es en el caso de los docentes, ya que el resultado de esas manifestaciones son el producto directo de las dinámicas sociales entre pares, que albergan el aula de clase.

Para disminuir las sensaciones tensionantes, encontradas al momento de aplicar las encuestas los investigadores dialogaron previamente con los participantes, realizando una breve explicación del objetivo que se buscó con la aplicación de la encuesta. Las respuestas a los cuestionarios al generarse de manera individual, permitieron realizar el análisis objetivamente, encontrando diversidad de diferencias conceptuales precisamente en las respuestas producto de las preguntas abiertas. Ante lo anterior es importante mencionar que los tiempos limitados a los que se enfrentaron los investigadores al momento de aplicar los instrumentos, se opacaron en el análisis, al contar con la flexibilidad que proporcionan las preguntas cerradas y abiertas.

La primera pregunta de la encuesta para docentes, contemplada de manera cerrada, se presentó de la siguiente manera: **¿El docente ha tenido acercamiento conceptual al enfoque de formación por competencias?** Esta contó, con dos opciones de respuesta Sí o No, a lo cual, trece (13) de los diecinueve (19) docentes participantes respondieron de manera afirmativa, uno (1) negativa, cuatro (4) no quisieron participar y uno (1) no pudo participar en el desarrollo de este primer instrumento.

**Tabla 5**

*Muestra de población docente*

Docentes	Aplicadas	Si	No	No participaron
19	14	13	1	5

Fuente: Elaborada para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

**Figura 17**

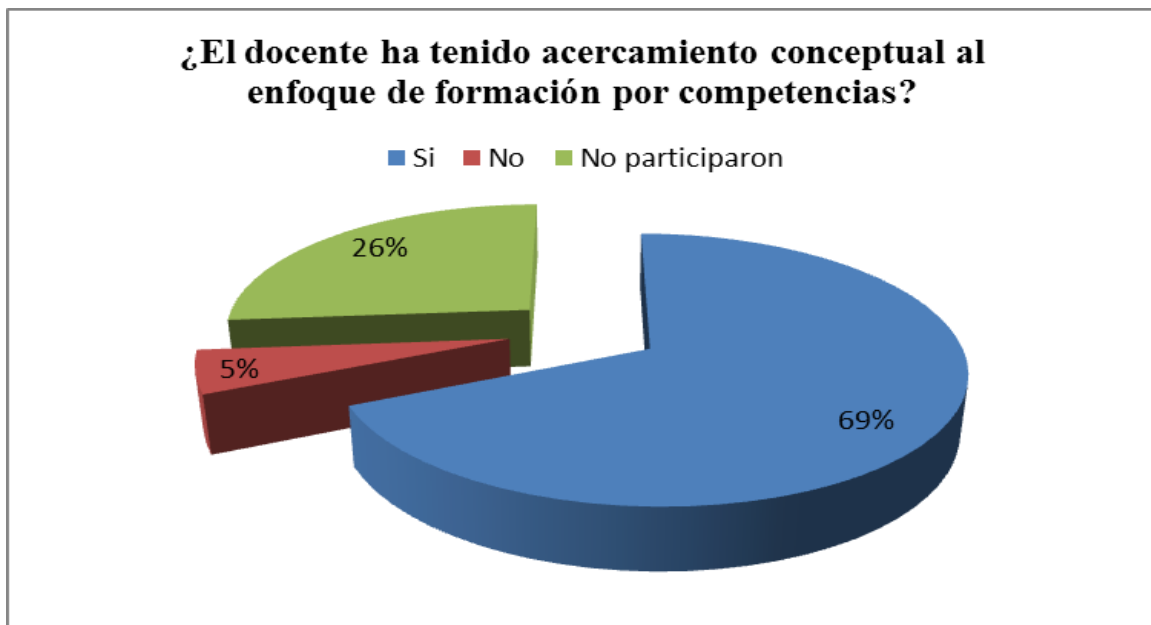


Figura 17. Análisis porcentual pregunta ¿el docente ha tenido acercamiento conceptual al enfoque de formación por competencias?



Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

La figura 17 muestra cómo el 69% de los docentes, manifiestan haber tenido acercamiento conceptual al enfoque de formación por competencias, demostrando con ello, que un alto porcentaje del profesorado no es ajeno al enfoque de las competencias, ya que de una u otra manera se sienten con propiedad al momento de responder con un **Sí**, a la pregunta planteada, aunque esto no permitió asegurar en ese momento que las percepciones de estos docentes, estuvieran o no alineadas con la teoría y lo normativo del enfoque, aunque desde la lógica de la institución, esta tiene que estar alineada al menos a la normatividad, ya que el enfoque como se dijo anteriormente, se encuentran contemplado en el PEI.

En contra posición a lo anterior, se evidenció que un 5% de los docentes manifiestan no haber tenido acercamiento conceptual al enfoque de formación por competencias, demostrando la percepción negativa que se tiene del mismo, más aun cuando se posee el conocimiento por parte de ellos, que el enfoque de las competencias son el insumo que alimenta el PEI de la institución y los objetivos ahí planteados se sustentan en desarrollar ciudadanos competentes, para la vida en sociedad.

Sumando a lo anterior, cobra importancia ver cómo un 26% de los docentes no les interesó participar, a pesar de que los investigadores dieron explicaciones sobre lo que se buscaba con este instrumento. Muchos fueron los motivos que expusieron, de los cuales se describen algunos, con el propósito de mostrar los argumentos dados por los profesores, los cuales se inclina mucho a la percepción negativa del enfoque. **No contar con tiempo disponible para realizar el desarrollo de las preguntas, falta de interés en los temas propuestos, falta de credibilidad en procesos investigativos que hablen de estos temas**, entre otros. Lo anterior

se interpretó desde dos miradas, la primera como desmotivación en el desarrollo del instrumento, la cual se hizo más evidente cuando se les expuso a los docentes, que el tema central de la encuesta era la formación y evaluación por competencias.

La segunda mirada se reflejó a nivel demostrativo, porque con ello se evidencia como la percepción de los docentes es negativa hacia el enfoque, ya que si este fuera un tema de interés, no se presentaría uno de los problemas recurrentes cuando se trabaja con encuestas, el cual, es conseguir que las personas que componen la población investigada sean parte en ella. Al tener en cuenta que los investigadores deben tener en mente que someter a una persona a encuestas es una forma de robarle parte de su tiempo, el cual no sería tan molesto para los participantes si esto fuera algo interesante para ellos. Aunque el diseño del instrumento se propuso con la intención de hacer ver a los docentes las ventajas que tendría su participación, al permitírseles reflexionar posteriormente con los resultados encontrados, esta no resulta evidente a los ojos de algunos docentes, muchos de ellos desinteresados en los temas que refieren a competencias.

**Figura 18**



*Figura 18.* Foto aplicación de la encuesta a estudiantes

Fuente: Tomada para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Al Contrastar lo anterior con lo manifestado por los estudiantes, se evidencia con mayor profundidad la percepción negativa de los docentes en torno al enfoque, esto al ver como en el cuestionario número uno de la encuesta realizada, se pregunta si o no **¿El estudiante ha tenido acercamiento conceptual al enfoque de formación por competencias?** Lo que permitió identificar como el docente, no ha marcado el horizonte que soporta el rol del estudiante dentro de la aprehensión de conocimientos teóricos sobre el enfoque de formación por competencias, para luego llevar estos a la práctica. Este postulado se evidencia, al encontrar que un 40% de los estudiantes responden de manera negativa y un 25% no participo en el desarrollo de la encuesta, este último al manifestar de manera verbal **no tener conocimiento del tema** y por ello, **no sentirse cómodos al momento de ser enfrentados a cuestionarios que hablen de formación y evaluación por competencias.**

Aunque el 35% de los estudiantes, afirmaron haber tenido acercamiento conceptual al enfoque de formación por competencias, este no se generó en el entorno educativo, si no por otros medios, tal y como lo manifiestan de manera verbal, al afirmar que la formación por competencias es un tema que se puede consultar desde internet, la televisión y la radio, son otros medios de comunicación donde se debaten sobre estos temas.

Otro aspecto encontrado y el cual se suma, es ver cómo la comunidad en general y de la cual hacen parte los estudiantes, tienen contacto y acercamiento directo y en proporciones más amplias en tiempo y espacio, con estos medios de comunicación e información, en los cuales se dan a conocer temas que refieren a de formación por competencias, que se busca con este tipo de

formación y los mecanismo e instrumentos implementados por el Ministerio de Educación para evaluar la calidad educativa, enmarcada en la formación por competencias.

**Tabla 6**

*Muestra de población estudiantes*

Estudiantes	Aplicadas	Si	No	No participaron
220	165	78	87	55

Fuente: Elaborada para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

**Figura 19**

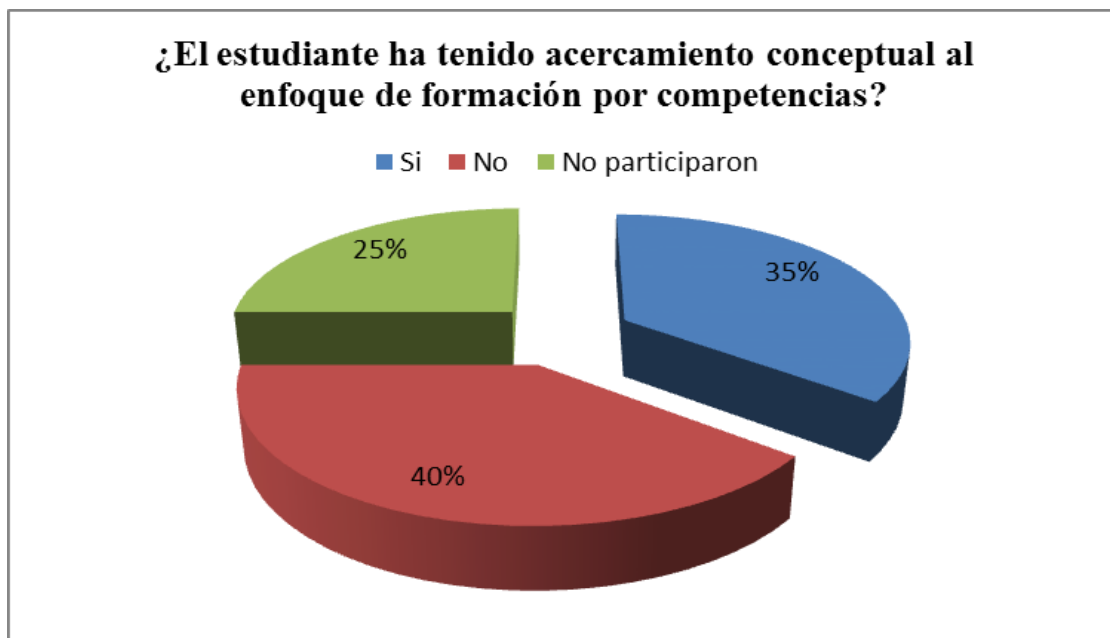


Figura 19. Análisis porcentual pregunta ¿El estudiante ha tenido acercamiento conceptual al enfoque de formación por competencias?

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Pasando al análisis del segundo cuestionario de la encuesta, el cual se caracteriza por haberse presentado a los participantes de manera abierta, en las dos encuestas (docentes-estudiantes), logrando desde la pregunta, **¿Qué entiendes por formación por competencias?** (encuesta docentes), identificar las herramientas conceptuales con las que cuentan los docentes.

Conceptos presentados en **Formato Repuesta Participantes Docentes. Pregunta No. 2** (Anexo. 14). Con los planteamientos, **¿Qué entiendes por formación por competencias? ¿Consideras que el docente aplica este tipo de formación en sus clases?** (encuesta estudiantes), se logró evidenciar los parámetros conceptuales, que permitieron demostrar la poca participación del profesorado en el desarrollo de estos temas en el aula de clases. Conceptos presentados en **Formato Repuesta Participantes Estudiantes. Pregunta No. 3** (Anexo. 15).

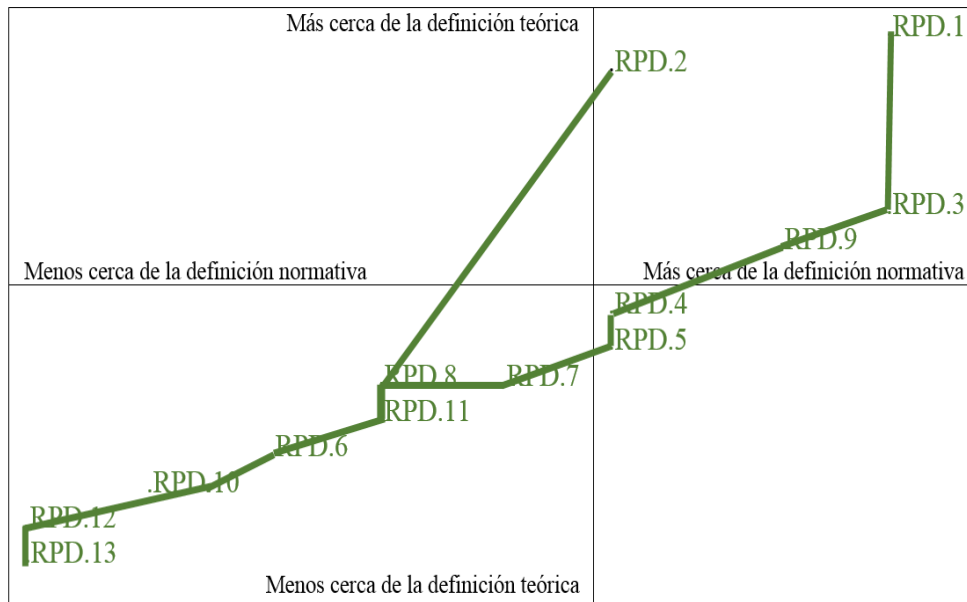
Es importante resaltar porque surge la necesidad de presentar a los participantes preguntas abiertas. En primer lugar, porque se evidencia en la población, diversidad de opiniones cuando se habla de competencias, al ser apropiado el apoyo teórico que buscaron los investigadores con la propuesta de Hernández, (2006), el cual cita a Grinnell, quien presenta las cuatro clases de preguntas existentes para investigaciones cualitativas, en las cuales, un grupo de ellas son las preguntas generales. Estas “parten de planteamientos globales (disparadores) para dirigirse al tema que interesa al entrevistador. Son propias de las entrevistas abiertas”, (p.598). Es claro hasta el momento el tema que encerró la propuesta investigativa y la necesidad de generar disparadores que guiaron a los participantes hacia ella, por ello, el apoyo con el que conto el grupo investigador en el análisis a las respuestas que brindaron las preguntas abiertas, no hubiera sido posible, si los participantes no hubieran contado con tranquilidad y libertad al momento de plantear y argumentar sus respuestas, al ser importante al momento de realizar el análisis de la percepción de los docentes en torno al enfoque de formación por competencias, estar seguros que los participantes no tuvieron limitantes argumentativos, de espacio y de tiempo, que impidieran dar su opinión general sobre la formación por competencias.

El grupo investigador consideró de gran importancia extraer apartes representativos de las respuestas contempladas por los docentes, al igual que por estudiantes y presentarlos en una serie de esquemas cruzados. Los esquemas cruzados son una forma de realizar análisis cualitativos en ciencias sociales, cobrando relevancia aclaran el propósito que se buscó, con la aplicación de dichos esquemas, en un contexto como es el educativo, donde las dinámicas sociales se encuentran enmarcadas en el aula de clases, la relación de estudiantes entre docentes y pares, y las prácticas pedagógicas entre ellas la evaluación. El argumento brindado por Corvalán (2011) en el cual cita a Barthes (1971), Greimas (1971), Hiernaux (1977), Piret (1996), Rémy (1990), es relevante, porque, al manifestar Corvalán que los autores antes mencionados, afirman que el objetivo de utilizar esquemas cruzados, “se trata de identificar dicotomías que conduzcan a formas estructuradas de organización del pensamiento y con ello de explicación de la acción social, proyecto para el cual es útil el esquema cruzado de base cartesiana”, (p.254).

Cada uno de los esquemas permitió realizar los análisis desde diferentes dicotomías. Para la pregunta dos aplicada a los docentes se utilizaron la teoría y la normatividad regula la formación por competencias. Lo anterior permitió evidenciar la tendencia que tienen la mayoría de docentes de alejarse significativamente de conceptos teóricos, pero se presenta una tendencia más estable cuando se relacionan los términos empleados con conceptos normativos, relacionados al enfoque de formación por competencias.

**Tabla 7**

*Esquema Cruzado Respuesta Participantes Docentes. Pregunta No. 2. ¿Qué entiendes por formación por competencias?*<sup>9</sup>



Fuente: Elaborada para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

En la tabla 7, se presentan puntos representativos de las respuesta de los trece docentes que participaron en el instrumento (en adelante se identificara la Respuesta Participante Docente con las siglas RPD mas el número del 1 al 13). En un primer momento, se comprendió la organización de respuestas de mayor a menor, como uno de los parámetros de análisis en la presente investigación, a lo cual, la respuesta que de alguna u otra manera cuenta con ciertos matices alrededor de la definición teórica normativa en torno al enfoque de formación por

<sup>9</sup> RPD1 Aquello que fue aprendido debe ser puesto en la práctica como contexto real, Destreza o habilidad que desarrolla el aprendiz para saber hacer en contexto. RPD2 Educación integral para resolver situaciones problema de manera efectiva y eficiente. RPD3 Concomimientos de cada uno, solucionar cada problema. RPD4 Resolver sus propios problemas. RPD5 Desarrollar habilidades y destrezas en los estudiantes. RPD6 Comprenda, valore y realice algunos conceptos básicos, de un plan de estudios. RPD7 Actividades programáticas que al final desarrollaran las habilidades del estudiante. RPD8 Explorar par que es bueno y se replican acciones para potenciar esta habilidad. RPD9 La persona está preparada para hacer algo. RPD10 Llegar a dominar competencias o habilidades. RPD11 Proceso formativo con un orden lógico para lograr un objetivo. RPD12 Formar bajo conceptos. RPD13 Formar para desempeñarse en un campo laboral.

competencias fue la RPD.1, donde la contraposición fue la RPD. 13, la cual presenta menos definición teórica normativa alrededor del enfoque de las competencias.

En un segundo momento, se extrajo apartes representativos de las respuestas, los cuales, como se manifestó anteriormente, se ubicaron en el diagrama cruzado, el cual permitió describir el espacio de las posiciones de los maestros en torno al concepto de competencias, evidenciando de manera precisa la ubicación de los conceptos de mayor a menor, en relación a la teoría y normatividad de la formación por competencias consultada por el grupo investigador.

Ante lo anterior cobra importancia mostrar características particulares en relaciona con los argumentos expuestos en las respuestas, los cuales contemplan palabras tales como: *campo laboral, después de salir, lograr un objetivo, dominar, replican acciones, actividades programáticas*. Sin embargo, este tipo de definición no tiene una relación coherente con muchos de los principios expuestos desde la mirada teórica propuesta por autores como Tobón (2008), Maldonado (2008), entre otros, y la cual habla del enfoque de formación por competencias. Enmarcar la formación por competencias simplemente al ámbito laboral, proyectarla para después de salir o considerarla como el desarrollo de actividades programáticas, es fragmentarla y contemplarla de manera errada, al no ser percibida por los docentes, como un proceso constante y sin final establecido. “la formación basada en competencias requiere de la asunción de una nueva inteligencia y racionalidad que trascienda la parcelación y la fragmentación, con el fin de que aborde la realidad en su multidimensionalidad”, (Tobón, 2008, p. 46).

Por otro lado, se encuentran respuestas que, aunque exponen puntos importantes al momento de ser analizadas, cuentan de manera general con apartes que deben ser resaltados, ya que de una u otra manera hacen parte del desarrollo teórico del enfoque de formación por



competencias, proponiendo conceptos puntales como: *desarrollar habilidades y destrezas, fomentar en las personas, es una educación integral*, cuentan con una característica particular, se concentran en la resolución de problemas, más concretamente en sus propios problemas, lo cual se aleja del sentido propio del enfoque, al no diferenciar la formación amplia e integral de competencias básicas y específicas en los estudiantes, de un simple desarrollo o un simple fomentar y hablar de educación integral proyectada a una competencia básica, como es la resolución de problemas.

Con ello, surge la necesidad de que los docentes tengan claro, que la resolución de problemas es una de las competencias transversales que se propone desarrollar desde el Ministerio de Educación Nacional, cuya población prioritaria son los estudiantes de educación media, a lo cual ofrece públicamente a través de la página web del ministerio, pautas normativas, proponiendo para ello las guías que llevan de título **Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía, Educación Artística, Económica y Financiera**, entre otras. Pautas que se distorsionan al momento de ser propuestas por los docentes de la institución educativa, ya que como se evidencia en las respuestas, la resolución de problemas es percibida como la fuente principal y casi que exclusiva de la formación por competencias, alejándose incluso que perdiendo de vista lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, en la guía que habla de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, cuando se contempla que

Lo que verdaderamente hace posible desarrollar las competencias en su plena expresión, es la generación de situaciones de aprendizaje significativas en donde la formulación de problemas y la búsqueda de respuestas a ellas, la valoración de

los saberes previos, el estudio de referentes teóricos, las preguntas constantes, el debate argumentado, la evaluación permanente, sean ingredientes constitutivos de toda práctica pedagógica. (p.17)

Con lo cual se puede observar que la resolución o solución de problemas, es un eslabón más en la cadena hacia la formación por competencias y no algo aislado e individual como es percibido por los docentes.

Aunque hasta el momento es evidente observar cómo los docentes de la institución oficial, en su quehacer pedagógico perciben el enfoque de formación por competencias de manera aislada tanto en la teoría como en la normatividad, es importante resaltar apartes contemplados en la RPD.6, quien presenta en sus argumentos una relación entre el *quehacer pedagógico y lo que propone la institución paralelo a los estándares nacionales del Ministerio de Educación Nacional*, particularidad que se puede respaldar cuando el Ministerio en la guía que habla de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, manifiesta que “*el desarrollo de las competencias está en el centro del quehacer de las instituciones educativas desde el preescolar, y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles educativos*”, (p.12). Con ello se permite comprobar como los docentes no son ajenos a las propuestas del Ministerio de Educación, o por lo menos es lo que se observa en la respuesta dada por el docente.

Al continuar y profundizar con el análisis a la RPD.6, cobra importancia considerar algunas de las propuestas brindadas por los autores estudiados, las cuales hablan de formación por competencias; desde ahí evidenciar el surgimiento de argumentos a partir de la respuesta, que reflejan el alejamiento teórico con la percepción que tiene el docente sobre el enfoque. Lo

anterior se hace evidente cuando el maestro relaciona su *quehacer pedagógico con la comprensión de conceptos básicos y la aplicación al futuro laboral del estudiante*.

Cuando se habla del alejamiento teórico que se evidencia en la respuesta del docente, se hace necesario contemplar lo que considera Maldonado (2008) como los objetivos de la pedagógica del trabajo. Él propone que la formación por competencias tiene la misión de “desarrollar la personalidad; cambiar o fortalecer el comportamiento, en actividades humanas tales como pensar, actuar, asumir responsabilidades; desarrollar la eficiencia humana o cualificación en el sentido de habilidades específicas”, (p.24). Lo anterior se complementa al realizarse por parte de los investigadores, la comparación con la propuesta que presenta Ruiz (1999) citado por Tobón (2008) la cual dice que “la pedagogía carece actualmente de una adecuada comprensión de la complejidad como algo inherente al proceso formativo, lo cual termina muchas veces produciendo en los agentes educativos caos y confusión que afectan su eficacia pedagógica y administrativa”, (p.11). Entendiendo por proceso formativo el quehacer pedagógico propuesto por el participante, el cual es limitado a simples conceptos básicos encaminados al mundo laboral, el que según el docente tarde o temprano tendrá que enfrentar el estudiante, después de salir del colegio.

Con lo anterior, aunque es claro el alejamiento teórico que presentan los docentes de la institución, es relevante ampliar la mirada desde lo normativo, más aún cuando se observa que la percepción docente entorno a la formación por competencias, se encuentra inclinada al futuro laboral del estudiante. Al tomar el quehacer pedagógico con la simplicidad de buscar *que el estudiante comprenda, valore y realice algunos conceptos básicos, de un plan de estudios*, tal y como lo hace el docente en su respuesta, da paso a limitar el quehacer de la institución, a la

simple formación conceptual básica de un plan de estudios, alejando la mirada del engranaje formativo e integral que se busca en la formación por competencias y la cual se encuentra liderada por el Ministerio de Educación Nacional.

Si bien la mayoría de docentes han mostrado una percepción negativa del enfoque, es importante resaltar la RPD.1, siendo esta la única que cuenta con acercamiento conceptual más o menos preciso a la normatividad que habla de formación por competencias y se acerca a la propuesta teórica consultada. Al examinar la primera parte de la definición de competencia propuesta por el docente como la *destreza o habilidad que desarrolla el aprendiz para saber hacer en contexto*, la cual refleja alineación con lo contemplado por el Ministerio de Educación Nacional, cuando propone los estándares básicos de la formación por competencias, específicamente definiendo la competencia como “un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas”. (MEN, 2006, p. 12). Posteriormente el docente encamina su respuesta a la definición de formación por competencia propuesta por el Ministerio de Educación, al afirmar que *aquello que fue aprendido debe ser puesto en la práctica como contexto real*, lo que permite evidenciar la coherencia normativa del docente.

La coherencia normativa que se observa en los argumentos propuestos en la RPD.1, sería importante que el 100% de los docentes de la institución la tuvieran presente en cada una de sus actividades académicas, más aún si el Ministerio de Educación Nacional contempla que la educación básica secundaria y media, es la garante para el desarrollo de habilidades que buscan

ser aplicadas a los diferentes contextos personales, sociales y laborales. Aunque el imaginario porcentual que se propone como importante, sería relevante al momento de identificar la percepción como positiva al enfoque de formación por competencias, es evidente que solo un 5% de los docentes presentan dicha percepción, desde la mira normativa.

Ahora bien, cuando se entra a realizar la comparación de la respuesta del docente RPD.1, desde la teoría cobra importancia la propuesta de Tobón (2008) cuando plantea como ejemplo la resolución de un problema con idoneidad, como resultado de una formación basada en competencias efectiva, la cual:

Parte del interés de hacer las cosas bien, lograr las metas propuestas, obtener productos valiosos en el contexto cultural y trabajar cooperativamente con otros (saber ser). Requiere el conocimiento del entorno y la comprensión del problema a partir de conceptos y categorías previamente construidas (saber conocer) que orientan en cómo abordarlo. Con base en esto, la persona pone en acción procedimientos específicos para encontrarle una solución al problema, teniendo en cuenta el contexto y los posibles cambios (saber hacer). (p.173)

A partir de lo anterior, se puede afirmar que desde la parte teórica el docente cuenta con conceptos claros al momento de hablar de formación por competencias, siendo ello positivo cuando se busca ver la percepción de los docentes, aunque se sigue presentando limitantes que afectarían directamente el desarrollo educativo en torno al enfoque de formación por competencias, tanto desde la mirada teórica como de lo normativo, ya que como se afirmó anteriormente, el porcentaje de apropiación de conceptos teóricos y normativos de la formación por competencias es mínimo y requiere de la reflexión tanto de directivos como de docentes.

Por otra parte, se tomaron las respuestas de la pregunta dos del instrumento aplicado a los estudiantes realizándose un minucioso análisis argumentativo, para ello se conformando grupos, los cuales se integran entre 6 y 11 respuestas, al igual que con los docentes, los investigadores guiaron el trabajo analítico hacia la demostración de resultados precisos, dirigidos con el propósito de tener un acercamiento a la percepción en torno al enfoque de formación por competencias de los docente ahora desde la mirada de los estudiantes.

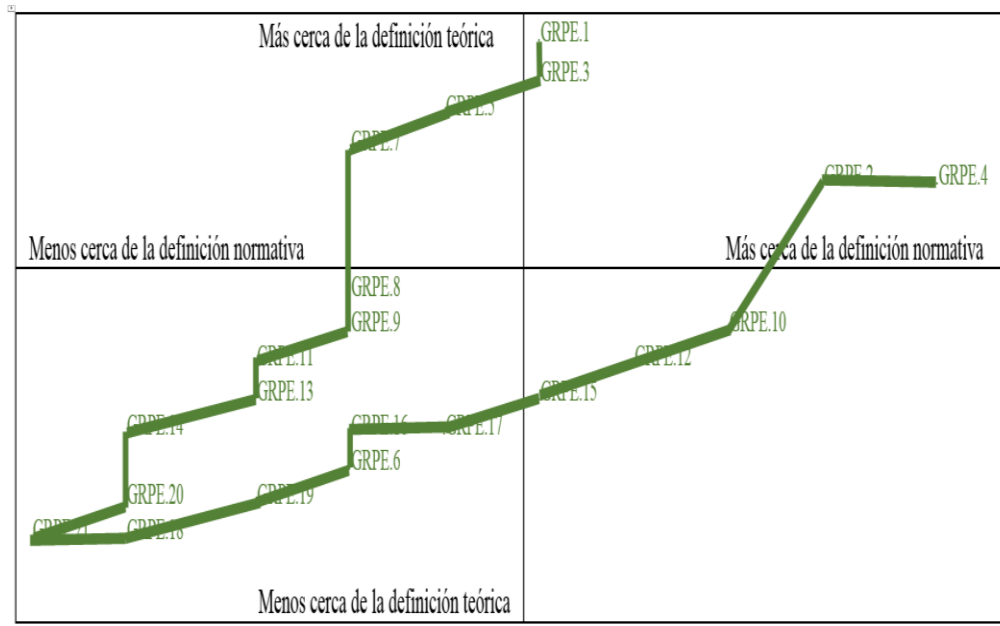
Los grupos de respuestas van enumeradas del 1 al 21 (en adelante GRPE mas el número), al igual que con las respuestas de los docentes, estas fueron organizadas para ser analizadas, en un primer momento a partir del grupo de respuestas que de alguna u otra manera cuenta con matices alrededor de la definición teórica y normativa de la formación por competencias, denominado GRPE 1, al grupo de respuestas más alejado al concepto del enfoque, denominado GRPE 21. Lo anterior permitió evidenciar, como eran muchas más respuestas individuales las cuales se alejaban de la teoría y la normatividad, incluso es relevante dejar por sentado que los grupos 6, 14, 16, 17, 18, 19, 20 y 21 son los que cuentan con un número significativo de respuestas, al comprender los argumentos de 87 estudiantes, lo que comprende un 39% de la población de estudiantes que participaron en la investigación.

En un segundo momento se extrajeron apartes, los cuales se ubicaron como en el caso de los docentes en un esquema cruzado, el cual se presenta en la tabla 8. El esquema permitió organizar los grupos de respuestas a partir de cuatro dicotomías. Verticalmente se contempló la definición teórica de la formación por competencias, donde se ubicaron a la definición más cercana teóricamente solo dos grupos conformados por 12 estudiantes, y son ocho grupos los que se alejan significativamente de la teoría. Horizontalmente se vislumbran la parte normativa del

enfoque de las competencias, donde son las tendencias de los grupos dos y cuatro más cercanas a la norma establecida, pero significativamente se encuentran ubicados once grupos en el plano que más se aleja de la parte normativa de la formación por competencias, lo cual daría paso a que las dinámicas que encierran los procesos formativos dirigidos por los docentes de la institución, se vean abatidos por diversidad de circunstancias, entre ellas el conocimiento, estudio y apropiación de conceptos que encaminen apropiadamente al estudiante a su proceso formativo por competencias.

**Tabla 8**

*Esquema Cruzado Respuesta Participantes Estudiantes Pregunta No. 2. ¿Qué entiendes por formación por competencias? ¿Consideras que el docente aplica este tipo de formación en sus clases?*<sup>10</sup>



10 GRPE1 Cada materia tiene su propio espacio y tiempo para formar a diferentes personas. Si. GRPE2 Enseñanza de un tema específico. GRPE3 Estudiar cada concepto de las distintas áreas. Pocos. GRPE4 Formaciones que se enfocan en el alumno. Si. GRPE5 Explicación que se hace en cada asignatura. Si. GRPE7 Pautas a tratar durante el semestre. Sí. GRPE6 Es cuando uno está compitiendo con otros compañeros. Si. GRPE8 Información para establecer ciertas competencias. Sí. GRPE9 Aprendizaje que se puede adquirir. No. GRPE10 Se enseña en diferentes áreas. Sí. GRPE11 Diferentes tipos de enseñanza y métodos de aprendizaje. A veces. GRPE12 Desarrolle sus virtudes en un campo competitivo. Sí. GRPE13 Diferentes tipos de aprendizaje. Algunos casos. GRPE14 Formar al estudiante para desarrollar ciertas competencias. Muy pocas veces. GRPE15 Cada materia tiene diferente tipo de competencia. Algunas profesoras. GRPE16 Temas dado a un estudiante. Sí. GRPE17 Lo que se enseña por competencias literarias y escritural. Si. GRPE18 Formación por competencias las toma y el docente las da. GRPE19 Áreas y temas que dan a conocer. Si. GRPE20 No entiendo nada por competencias. GRPE21 No sé qué es.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia desde los Estándares Básicos

Adicional a lo anterior y con el propósito de continuar mostrando las evidencias encontradas en los análisis de las respuestas entregadas por los estudiantes, las cuales permitieron demostrar, que no existe unidad de criterios frente al concepto del enfoque de formación por competencias, pues **ellos confunden la evaluación con medición**. Esto ocurre porque dentro de la programación que los docentes dan a conocer a sus dicentes al inicio del año, dividen los temas en competencias, de ahí que exista esa confusión en los estudiantes, pues como se mencionó en el análisis realizado a las respuestas formuladas por los dicentes, el ejercicio y proceso de enseñanza/aprendizaje termina siendo una repetición, en la que se presentan cambios año tras año de forma mas no de fondo, sin que haya cabida a la innovación.

Con lo anterior se puede comprobar cómo en el desarrollo de actividades académicas, la percepción de los docentes en torno al enfoque se caracteriza por excluir la teoría, al ser un ejemplo claro el desconocimiento a lo que Tobón (2006) propone, al manifestar que “el enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes”, (p. 123 ), el cual no se puede lograr si a ellos no se les brindan las herramientas conceptuales que le permitan reflexionar sobre su proceso formativo encaminado a las competencias.

Es importante mostrar cómo en los grupos de respuestas GRPE 20 y GRPE 21, se refleja la percepción nula en torno a la formación por competencias de los docentes, al ser claras las afirmaciones de los estudiantes que desconocen por completo el termino formación por competencias, dando paso a la heterogeneidad de respuestas, pues reincide la palabra **diferente**,



haciendo alusión a la forma en que desarrollan las clases de los docentes y por consiguiente, se alejan a la integralidad de conceptos y contextos, que se propone en la formación por competencias.

Aunque la diferencia es propuesta en algunos términos contemplados teórica como normativamente para la formación por competencias, estos no hacen alusión a la desintegración del proceso formativo, más importante aún, se habla de identificar las diferencias existentes entre asignaturas, para así proponer alternativas de solución que permitan la transversalización de los procesos formativos por competencias desde todas las líneas del saber. Lo anterior no se evidencia en el desarrollo de las clases, al menos es lo que dejan ver las respuestas de los estudiantes, demostrando con ello la poca o incluso nula alineación con la propuesta del Ministerio de Educación Nacional, la cual busca el alcance pertinente en el desarrollo del estudiante, el cual tendrá que enfrentarse a diferentes contextos que requieren poseer diversidad de competencias, generando la necesidad del empoderamiento por parte de los docentes de un educación alineada al enfoque de formación por competencias, ya que esta tiene la obligación de brindar estrategias que permitan el desarrollo de competencias básicas y específicas según el caso.

Sin embargo, se puede notar en algunas respuestas, cómo los estudiantes, al leer la pregunta, supieron diferenciar entre el proceso formativo en torno al enfoque formación por competencias, y el desarrollo de clases de manera independiente, al involucran categorías propias del enfoque, como el saber, el hacer y la aplicación en un contexto. A lo anterior, faltaría incluir un aspecto importante dentro de la percepción docente en torno al enfoque de formación por competencias y transmitida a los estudiantes, siendo esto, el ser, al tener en cuenta que

El enfoque de competencias se centra en el hacer y descuida el ser, esta es también una crítica frecuente al enfoque de competencias en la educación y radica en que los programas de formación y certificación de competencias laborales han tendido a enfatizar en la ejecución de actividades y tareas, con un bajo grado de consideración de los valores y actitudes. (Tobón, 2006, p. 201)

Esta situación es un poco extraña dada la filosofía institucional, en la cual se hace alusión a la formación en valores; además, dentro del plan de estudios se encuentran las asignaturas de ética y religión, en las que se supone debe adquirir relevancia el ser.

Con lo anterior, se puede dar una primera mirada concluyente a lo encontrado en la institución Laura Vicuña, al ser evidente la poca argumentación y contextualización en relación al marco teórico y normativo que encierra la formación por competencias, afectado directamente la percepción de los docentes que se tiene del enfoque de formación por competencias, al ver cómo la falta de información teórica y normativa del enfoque, no permite tener claridad al momento de percibir un tipo de formación positivamente. Con ello se demuestra, cómo la percepción desde las respuestas del profesorado tiende a alejarse al enfoque, más aún, al observar en las respuestas de los estudiantes, que la formación por competencias no se está generando desde el ejercicio pedagógico y didáctico de los profesores, por lo tanto los estudiantes demuestran ambigüedad al responder, e inseguridad al actuar.

### **Percepción evaluativa de los docentes**

La evaluación en el sistema educativo colombiano tiene gran relevancia al momento de buscar fuentes confiables que permitan evidenciar el desarrollo de competencias tanto básicas

como específicas en los estudiantes. Por ello cobra importancia identificar la percepción que los docentes tienen sobre ella, más aun, cuando en el quehacer pedagógico debe trabajarse con un enfoque de formación por competencias. El ideal al hablar de percepción evaluativa frente al enfoque, sería estar alineado tanto a la teoría, como la normatividad, esta última, propuesta desde el Ministerio de Educación Nacional, por ello, el análisis y los resultados que se presentan en el transcurso de este aparte, se realizaron con el propósito de mostrar al lector que tan alineados o no, se encuentran los docentes a lo teórico-normativo de la evaluación de competencias, alineación que es vista en la presente investigación como positiva o negativa.

En el proceso investigativo, la ruta propuesta para la identificación de la percepción evaluativa de los docentes de la Institución Oficial Laura Vicuña, se sirve de soportes extraídos de las respuestas obtenidas en las preguntas número tres y cuatro de la encuesta de docentes, al igual que se utilizó el insumo proporcionado en las respuestas de las preguntas números tres y cuatro de la encuesta aplicada a los estudiantes, lo cual permite, identificar que percepción evaluativa tienen los docentes a partir de sus respuestas, y cuál es la percepción evaluativa docente desde la mirada de los estudiantes.

**¿Qué entiendes por evaluación por competencias?**, fue la denominación que se le dio a la pregunta número tres de la encuesta para los docentes, realizada de manera abierta, lo que permito al profesorado contar con libertad argumentativa al momento de diligenciar sus respuestas frente al tema. La respuesta se transcribieron de manera textual en el **Formato Respuesta Participantes Docentes. Pregunta No. 3** (Anexo. 16).

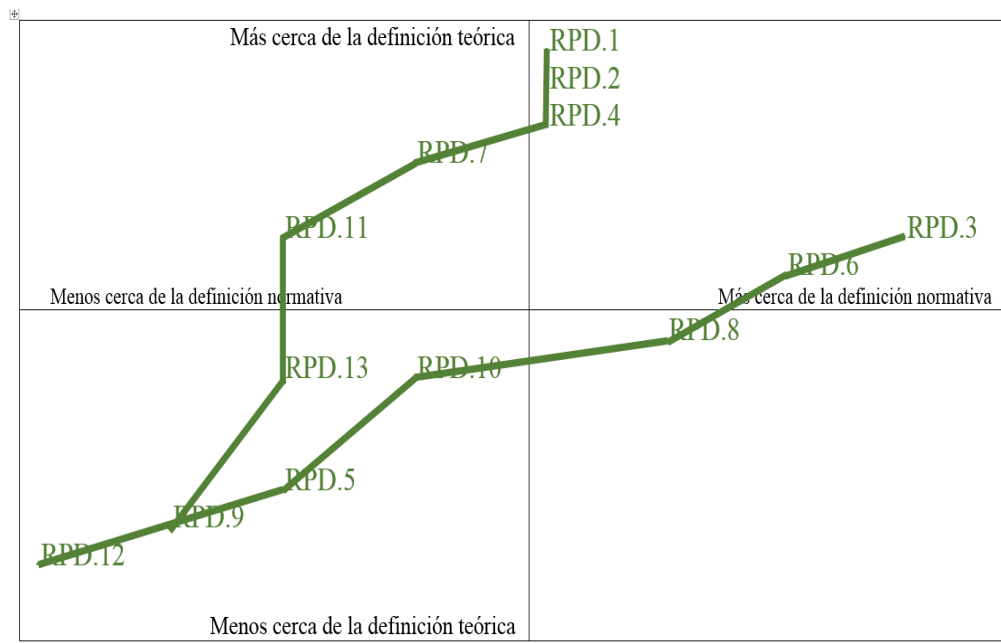
**¿Qué entiendes por evaluación por competencias? ¿Crees que esta evaluación se aplica en tu proceso formativo?**, fue la propuesta presentada a los estudiantes, la cual identifico

una serie de puntos importantes, uno de ellos fue ver que tanto se alineaban los conceptos expuestos a partir de las respuestas, con lo teórico normativo que gira en torno a evaluación por competencias. La respuesta se transcribieron de manera textual en el **Formato Respuesta Participantes Estudiantes. Pregunta No. 3** (Anexo. 17). Otro punto relevante, el cual se concentró en analizar si lo que el profesorado propuso en sus respuestas como evaluación por competencias, es aplicado por ellos en los procesos formativos brindados a los estudiantes, este último fue posible realizarlo al tomar las respuestas de los estudiantes y realizar un trabajo comparativo entre respuestas, tanto de docentes como de estudiantes. Con las evidencias encontradas, se realizó en segundo trabajo de comparación, ahora a partir de las propuestas teóricas y normativas que hablan de la evaluación por competencias, con otros tipos de evaluación, tales como las sumativas, las memorísticas, las desarrollistas, todas ellas contemplados como medio de comprobación del alcance de objetivos para la educación.

Con el desarrollo de los trabajos comparativos antes mencionados se logró agrupar las respuestas de los participantes en este caso los docentes, en el esquema cruzado presentado en la tabla 9, en el que se evidencian concentraciones grupales diversas a las dicotomías propuestas en el esquema, en el cual un grupo de cinco respuestas se agrupan en el plano que abarca el acercamiento teórico y normativo a la definición de evaluación por competencias y un grupo de cinco respuestas en el plano que menos se acerca a esta definición.

**Tabla 9**

*Esquema Cruzado Respuesta Participantes Docentes Pregunta No. 3. ¿Qué entiendes por evaluación por competencias?<sup>11</sup>*



Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia

Fue otro de los puntos cruciales, poder comprobar la coherencia entre la teoría que habla de la evaluación, con lo que ellos (docentes) manifiestan, pues se detectó cierta apatía y temor al responder las preguntas, al ser evidente al momento del análisis, ya que se encontró en la respuesta que no existe concordancia conceptual frente a la relación que debe existir entre una pregunta (la que habla de la formación por competencias) y la otra (la que habla de evaluación

<sup>11</sup> RPD1 Observar y evidenciar, efectivo en la práctica. RPD2 Determinar grado de competencia en cada situación. RPD3 Seguir un proceso. RPD4 Fomentar en las personas valores de responsabilidad. RPD5 Saber ser y demostrar que sabe hacer. RPD6 Obedece diferentes tipos de estrategia, el estudiante se desempeña en un saber hacer y saber ser. RPD7 Aplicar diferentes herramientas que permitan medir el nivel de dominio. RPD8 Evaluar la capacidad. Utilizar un saber. RPD9 El estudiante realiza bien las cosas que una asignatura le exige. RPD10 Se evalúa la habilidad que tiene para hacer procesos –acciones. RPD11 Evidenciar la capacidad, resolver situaciones problemáticas. RPD12 El estudiante sea capaz de contestar y argumentar sus conocimientos. RPD13 Evaluar no solo lo que se aprende en teoría.

por competencias), pues generalmente el enfoque es confundido con un modelo o con una tendencia, afectando directamente la percepción evaluativa.

Yendo más allá, toma importancia el análisis a los aportes proporcionados por los docentes desde sus respuestas y plasmados en el anexo 6. Análisis que permitió extraer insumos que dejaron en evidencia, la coherencia, aunque limitada, existente entre los conceptos que poseen los docentes y la teoría que habla de evaluación por competencias. Quedando claro a partir de la mirada general de la respuesta, que dichos conceptos se ha desarrollado desde su quehacer pedagógico, al ser un producto acumulado de la experiencia, mas no existe un sustento argumentativo desde la teoría, que les permita estructurar y planear todas sus acciones, moldeadas en una malla curricular bajo el enfoque de formación por competencias, afectando directamente la percepción evaluativa docente en torno al enfoque.

Con el análisis, se pudo comprobar cómo la evaluación de competencias no se está aplicando de la manera teóricamente apropiada por parte de los docentes de la institución, o al menos eso es lo que se permitió el grupo investigador argumentar hasta ese momento. Este argumento es soportado en los hallazgos presentados en el aparte que habla del concepto de competencias y las evidencias que demostraron como los profesores no tienen claro dicho concepto al momento de ser utilizado en los procesos educativos, conduciendo a una mala proyección evaluativa propuesta como soporte que demuestre el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Otra parte interesante que se evidencia en los aportes dados por docentes desde sus respuestas, es encontrar como toma fuerza la propuesta realizada por Maldonado (2004) en la cual el autor expone que “si se le preguntara a un grupo de profesores de educación básica

primaria o secundaria o de la educación superior que entienden por competencias y como ejercen su labor para que los estudiantes las adquieran, muy seguramente tendríamos una gran disparidad de opiniones”, (p.9), lo cual perjudica directamente la percepción evaluativa, al existir multiplicidad de opiniones al momento de contemplar estrategias evaluativas que permitan evidenciar el desarrollo de competencias, más aún, cuando este desarrollo debe generarse de manera integral y permanente, en el que se demuestre la transversalización de todas las asignaturas contemplados en las mallas curriculares y planes de estudios, estipulados previamente al desarrollo del proceso formativo.

Se hace más notoria la ausencia de argumentos teóricos, cuando se pregunta por la evaluación dentro de las competencias, casi que de manera unánime la evaluación es vista como un resultado final, mas no como un proceso formativo en el que el estudiante no es un agente cocreador, su función es repetitiva limitándose a responder los planteamientos del docente. También es recurrente observar cómo los profesores no han superado el imaginario que solo existen tres competencias fundamentales o “básicas” como ellos las denominan, nombrándolas en un orden jerarquizado: **argumentativa, interpretativa y propositiva**, situación observable en la planeación de su asignatura, donde proponen el desarrollo de una o varias competencias para un periodo académico.

Por lo tanto, no existe una unidad de criterios frente al cuestionamiento que se hace en torno a la formación y evaluación por competencias, en el cual sorprende ver como la evaluación adopta el estatus de obligación laboral, enmarcada dentro de juicios valorativos estandarizados. Lo anterior es relevante dentro del proceso de formación de los estudiantes, al tener que enfrentar diferentes tipos de evaluación, en las 11 asignaturas propuestas dentro del plan de estudios; lo

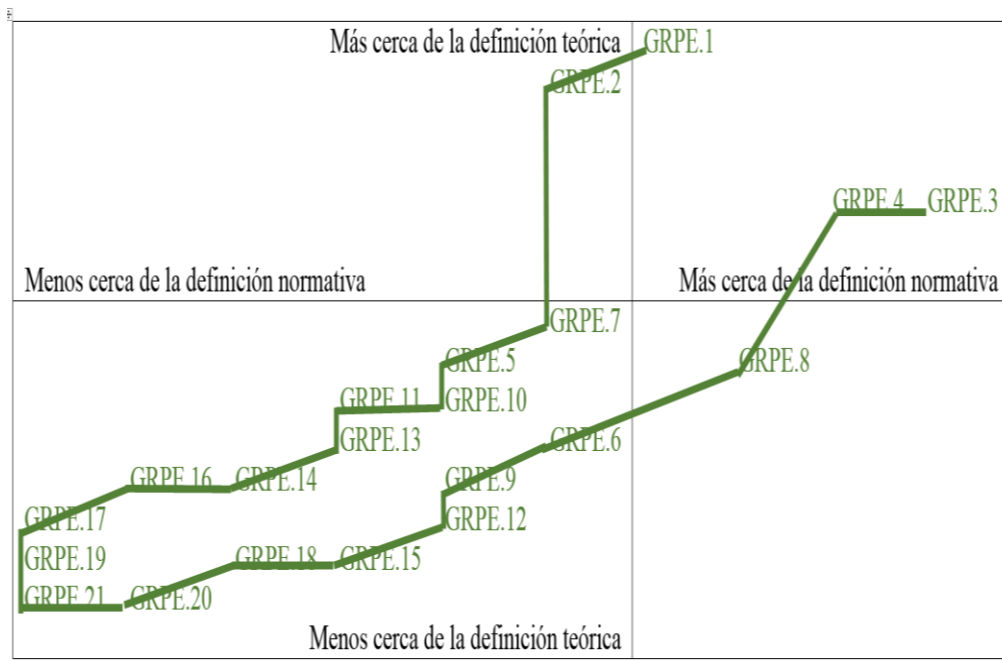
paradójico es que, aunque los profesores evalúan al estudiante en su área disciplinar siempre de la misma forma, desconocen qué tipo de evaluación están aplicando, desconociendo que “el examen y la medición numérica tiene muy poco de juicio de valor, pues apenas se establece una relación numérica entre los objetos y las cosas”, (Cerde, 2003, p. 17).

Otro de los puntos representativos de este aparte, fue el poder evidenciar desde las respuestas de los estudiantes, la percepción evaluativa del profesorado de la institución. Para ello se tomó otro esquema cruzado presentado en la tabla 10, en el que se permite traer los resultados los cuales evidenciaron como un alto número de estudiantes, se agrupan en el plano que enmarca las dicotomías que más se alejan de las propuestas teóricas y normativas de la evaluación por competencias, una hallazgo importante, ya que con ello queda demostrado como los docentes perciben mal la evaluación por competencias, al no encontrar lineamientos desde las respuestas, que evidencien los acuerdos previos entre docentes y estudiantes, y los cuales giren al desarrollo y demostración de competencias desde la evaluación.



**Tabla 10**

*Esquema Cruzado Respuesta Participantes Estudiantes Pregunta No. 3. ¿Qué entiendes por evaluación por competencias? ¿Crees que esta evaluación se aplica en tu proceso formativo?*<sup>12</sup>



Fuente: Elaborada para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Es importante aclarar el origen de los factores de análisis presentado en el anterior diagrama cruzado. Con el propósito de continuar con el análisis de los resultados arrojados por las respuestas de los estudiantes y los cuales, como se dijo anteriormente, se encaminaron a identificar la percepción evaluativa de los docentes a partir de la mirada estudiantil, se realizó por los investigadores, un trabajo que consistió en agrupar conceptos precisos, tomados de las

<sup>12</sup> GRPE1 Diagnosticar el conocimiento en cada competencia o asignatura. Siempre.GRPE2 Evaluación con un tema específico. Sí.GRPE4 Evalúan a fondo cada tema en específico. sí.GRPE3 Es evaluar las distintas áreas desde distintos puntos de vista.GRPE7 Pautas específicas las cuales guían en proceso formativo.GRPE5 Materia es evaluada individualmente según los temas enseñados. Sí.GRPE8 Evaluaciones basadas en ideas y metas a lograr a largo o corto .sí.GRPE11 Evaluar el desempeño o el aprendizaje que uno tiene después de las clases. Sí.GRPE10 Valora tu conocimiento y lo que has aprendido y recolectado en tu memoria. Sí.GRPE13 Prueba sobre los diferentes tipos de aprendizaje.GRPE6 Puntaje sobre las cosas que se hacen. GRPE16 Evaluaciones por los temas vistos. Se es muy formativo para evaluar.GRPE14 Se evalúan las competencias que se han venido formando en un lapso de tiempo. Casi nunca se aplican esas competencias.GRPE9 Procedimiento para saber todo lo aprendido en el periodo escolar.GRPE17 La evaluación para saber que tanto sabe el estudiante. Si se aplica.GRPE12 Resaltan un poco más que los demás, para cumplir las metas. La aplico.GRPE19 Dar a conocer nivel académico. Sí.GRPE18 Desconozco sobre el tema.GRPE15 No sé qué es.GRPE21 Nuca se ha tratado este tema en clases.GRPE20 No entiendo nada

respuestas de los estudiantes, los cuales mostraban como característica principal la relación argumentativa entre las respuestas, dando como resultado 21 grupos, los cuales conforman las 220 respuestas, un por cada estudiantes participantes.

Continuando con el análisis a las respuestas y después de hacerse evidente la tendencia de los estudiantes a alejarse de la teoría y la normatividad, se comprueba con ello, como el proceso evaluativo realizado en la institución no cuentan con acercamiento teórico-normativo sobre la evaluación por competencias, siendo obligación del cuerpo docente, proporcionar información de acercamiento, previo a la aplicación de evaluaciones a los estudiantes, más aún cuando su proceso formativo se encuentra enmarcado en las competencias.

Desde lo encontrado, cobra importancia resaltar las características extraídas de los aportes y plasmados en el anexo 17, ya que ello permitió evidenciar a partir del tercer interrogante de la encuesta, el poco acercamiento teórico como normativo de los estudiantes a la evaluación de competencias, consecuencia de la falta de acompañamiento y asesoramiento de los docentes, lo cual afecta la vinculación y adaptación a este tipo de evaluación, propuesta que surge de los investigadores, al generarse argumentos en las respuestas tales como: *no entienden nada por evaluación por competencias; evaluar de manera individual cada materia; resaltar un poco más que los demás para cumplir la meta*<sup>13</sup>.

A ello, es importante reflexionar sobre lo encontrado en los GRPE (Grupos de Respuestas Participantes Estudiantes), los cuales dan cuenta de una completa desinformación al respecto, evidenciando, que finalmente e independiente de la forma como el profesor desarrolle la clase, en última instancia al estudiante le interesa es ver plasmada una nota definitiva

---

13 Encuesta para Estudiantes Realizada el 10-03-15 a estudiantes de básica secundaria y media, de la institución Oficial Laura Vicuña del Municipio de Chifa.

aprobatoria, así sea mínima, es decir, lo importante es el resultado mas no el proceso y la interiorización que este haga de los conceptos teóricos que el docente ha planeado, para un periodo o año lectivo.

Al observar detenidamente las respuestas de los estudiantes se puede inferir que ellos predicen, o mejor aún, tienen identificada la forma de evaluar de cada docente, así como el estilo en el que desarrollan las clases al interior del aula, pues usualmente la asignación académica de los profesores año tras año es la misma, de ahí que la innovación pedagógica que el haga en su asignatura permanece inmóvil, ya que entra en una zona de confort donde el único cambio es el encabezado del año, y lo demás corresponde a antiguos programas usualmente copiados de libros o a la modificación de lo dispuesto en los estándares curriculares, por lo tanto, el discurso y desarrollo de las clases de los docentes, incluso la evaluación continúan, terminan siendo homogéneos, dejando la pedagogía y las prácticas docentes estáticas ante una sociedad dinámica.

Al igual que en las preguntas que cuestionan acerca de la percepción en torno a la formación por competencias, se indaga por la percepción evaluativa de los docentes, dentro del enfoque objeto de estudio, algunos de los estudiantes manifiestan desconocer que es la evaluación por competencias, situación compleja, pues en teoría el alumno debería conocer la forma de ser evaluado, donde la estructura de las pruebas deben responder y tener implícitas preguntas como el que, el porqué, para que, como y cuando. Esta complejidad que se hace más patente cuando se tiene un acercamiento a las competencias propuestas en el PEI de la institución oficial, proyectadas a ser evaluadas, ya que en su estructura gramatical deben contener cuatro componentes fundamentales “un verbo de desempeño, un objeto, una finalidad y una condición de calidad”, (Tobón, 2005, p. 45), que el docente debe confeccionar cuidadosamente, para poder

transversalizarla con otras propuestas desde diferentes asignaturas; es decir, que las competencias pueden ser susceptibles de cambios, pero terminan siendo estáticas por el desconocimiento epistemológico de su alcance dentro del contexto educativo, llegando únicamente hasta la categoría del saber dejando de lado el proceso y la extrapolación del saber hacia otros contextos y su relación con otras áreas del conocimiento contempladas dentro de los planes de asignaturas.

A lo anterior cobra importancia las reflexiones generadas por los investigadores en torno a las propuestas realizadas por once estudiantes y las cuales se presentan en el GRPE.10, donde ellos manifiestan de manera contundente que la evaluación, *es la que valora tu conocimiento y lo que has aprendido y recolectado en tu memoria. Si se aplica en todas las asignaturas,* afirmaciones que se analizaron desde cuatro situaciones latentes dentro de la manera de evaluar a los alumnos en la institución. En un primer instante los estudiantes responden que la evaluación por competencias es la que “**valora**”, entonces existe una percepción y un imaginario dentro de los estudiantes que hace ver la evaluación como un resultado final expresado en un número, tal vez porque los profesores así la perciben y la han potenciado, segmentando un curso dentro de escalas valorativas numéricas aprobatorias o reprobatorias.

En un segundo instante, los estudiantes afirman que la evaluación es lo que se ha “**recolectado**”, entonces se observa que la educación bancaria<sup>14</sup> adquiere extrema importancia dentro del currículo escolar de la Institución, alejándose ampliamente de la formación y evaluación por competencias, pues lo valorativo entendido como número y lo recolectado entendido como conocimiento, le permite a los estudiantes predecir su calificación antes de que

---

<sup>14</sup> La educación del sistema opresivo tiene su verdadera manifestación en la llamada educación de tipo bancario, que se caracteriza por el predominio de la narración sobre la discusión, del discurso y la disertación, en la cual, los educandos sólo son sujetos receptores pasivos de la misma y, aún más, adormilados y enajenados, donde el razonamiento y el trabajo intelectual no tienen lugar en la mente del alumno (Jiménez, G. 2003)

el docente los evalúe, situación que en condiciones ideales no sería nociva, pues entraría a jugar un papel importante el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, el problema radica en que los alumnos no se autoevalúa ni se retroalimentan, ellos mismos se ubican en una zona tal vez de confort donde sus conocimientos los llevan y el docente los estigmatiza.

Una tercera situación es encontrar en las respuestas la palabra “memoria”, es decir que el paradigma evaluativo lancasteriano empleado en Colombia durante el siglo XIX, aún tiene vigencia dentro de la percepción evaluativa de los docentes, so pena de los cuestionamientos que ha tenido el aprendizaje memorístico, dadas las implicaciones dentro de un proceso de enseñanza/aprendizaje, más aún dentro del esquema de la significación que se supone debe tener cualquier área del conocimiento.

La cuarta y última situación, considerada por los investigadores, como lo más contundente de las respuestas, es encontrar que los alumnos, con un **Sí** rotundo, afirman que todos los profesores aplican este sistema de evaluación, sin embargo vale la pena cuestionarse si el “**currículo oculto**” prevalece sobre el operativo, ya que al inicio del año se elabora una planeación curricular sobre la estructura de las competencias, y en los informes académicos también aparece un indicador de competencia, entonces existe una ambivalencia o contra discursó entre la teoría y la práctica, no solo evaluativa sino también en la forma de orientar el conocimiento, pues aunque los estudiantes dicen ser evaluados así por los docentes, estos manifiestan otros aspectos cuando se cuestionan, generando una brecha que origina resultados académicos bajos en las pruebas externas, en los que sí se planean las preguntas a la luz de las competencias, debido a la falta de entrenamiento y entendimiento de la evaluación dentro de la estructura de las competencias, pues usualmente el estudiante se acostumbra a contestar

preguntas privilegiando la memoria, pero tiene problemas cuando se enfrenta a preguntas donde debe inferir la respuesta, luego de haber leído un párrafo.

Por otro lado, la identificación y agrupación de recursos didácticos implementados por los docentes al momento de desarrollar las clases, es una de las estrategias relevantes al momento de precisar cuál es la percepción evaluativa, más aún cuando se entiende por los investigadores que “más allá de las características de los recursos específicos, lo fundamental es pensarlos en el marco del rol que desempeñarán en el sistema y en el modo que colaborarán con la mejora de sus objetivos” (Iaies y Cappelletti, 2011, p.28). Desde esta iniciativa, se contempló la cuarta y última pregunta de las encuestas aplicadas a los docentes y estudiantes, caracterizada por ser cerrada. **¿Cuáles de los siguientes recursos usa para desarrollar sus clases?**, descripción dada a los docentes y **¿Cuáles de los siguientes recursos usa el docente para desarrollar sus clases?**, propuesta para los estudiantes. En ellas (preguntas), se presentaron a los participantes diez recursos didácticos, adicional una opción que les permitió tanto a docentes como estudiantes, mencionar diferentes recursos didácticas que por tiempo y espacio no se propusieron en el instrumento.

Los resultados encontrados proporcionaron herramientas que permitieron sacar a colación la relación directa entre la teoría y la normatividad que se refiere a evaluación con enfoque de formación por competencias y la percepción evaluativa que tiene los docentes. En las respuestas se evidencian una aparente confusión al afirmar que el uso de herramientas tecnológicas hacen parte de la formación por competencias y de la didáctica, situación que a primera vista parecería tener sustento. El problema radica en la planeación, desarrollo y evaluación de los temas que el docente ha mediado con la tecnología, ya que en algunos casos luego de proyectar un video, los

estudiantes tienen que presentar una evaluación puntual de algunos hechos registrados en la película, sin tener oportunidad de socializar o comentar el fin e importancia de este recurso en la asignatura.

Parecía sencilla de responder para los docentes, al ser observada por ellos de manera rápida. Esta apreciación permitió al grupo investigador, identificar que el encuestado (docente) no niveló la importancia de la pregunta dentro del instrumento y, la alineación y coherencia con las preguntas anteriormente propuestas. Por lo anterior se pudo evidenciar que los recursos que se emplean no tienen conexión con el desarrollo de competencias en el estudiantes, por lo menos es lo que demuestran algunos docentes, al proponer en sus respuestas la utilización de recursos que se alejan del enfoque de competencias. Esto conduce a determinar en un primer momento, que la no utilización de recursos de manera apropiada, se está presentado por la percepción errónea ante la evaluación en torno al enfoque de formación por competencias, al pensar que, el uso de dos o tres recursos tecnológicos hace parte de la didáctica en torno al enfoque, contrario a lo planteado en la teoría donde lo procedimental y actitudinal juegan un papel importante dentro del desarrollo de las competencias, ya que “una competencia no es conocimiento, una habilidad o un comportamiento aislado, sino la unión integrada y armónica de todos estos aspectos en el desempeño de una actividad”, (Cerde, 2003, p. 241). Esta actividad se puede desarrollar de manera apropiada en el aula, si se cuenta con los recursos apropiados.

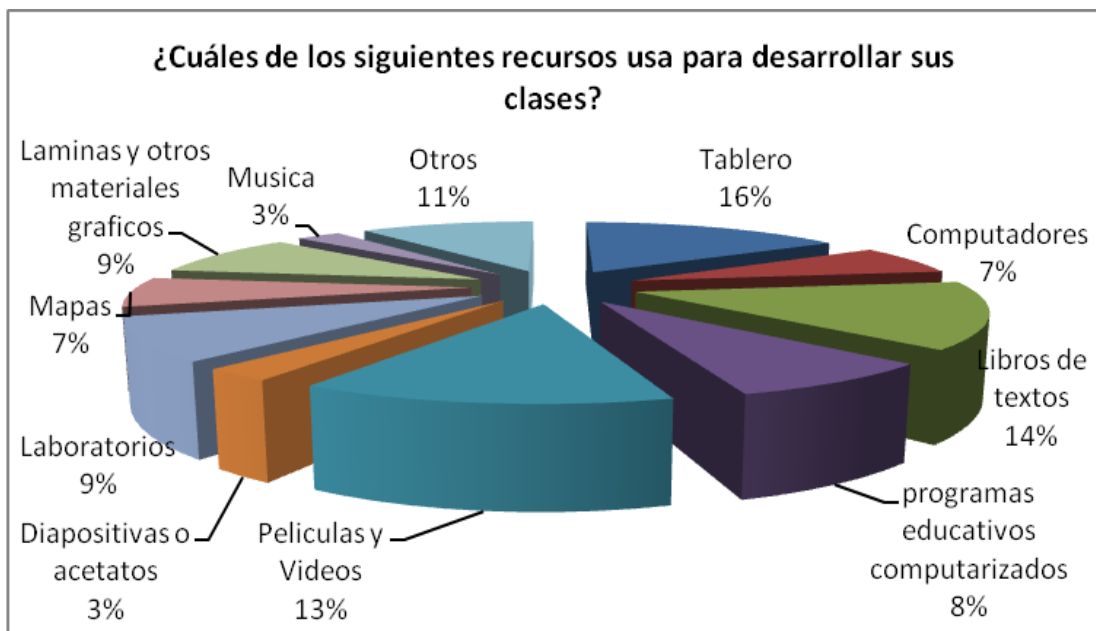
**Figura 20**

Figura 20. Análisis porcentual pregunta ¿Cuáles de los siguientes recursos usa para desarrollas sus clases?

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Además de lo anterior, el análisis de los resultados brindados en el GRPD (Grupos respuesta Participantes Docentes) a este interrogante, permitió identificar que el tablero y los libros de textos ocupan un 30% de los recursos utilizados por los docentes en el desarrollo de sus clases, lo que demuestra, el estilo tradicional latente en la actividad docente que realizan los profesores, indicando con ello, desalineación en la percepción de la evaluación en torno al enfoque de formación por competencia, argumento que surge, al determinar que la utilización en proporciones relativamente mayores, de recursos que incentivan la memorización y reproducción de contenidos, dejando de lado recursos propios de la formación por competencias, afecta el desarrollo integral, autónomo y continuo en los estudiantes, objetivo primordial de la implementación del enfoque.



Por otro lado, se observa que los computadores, tomados no solo como el simple computador tradicional, sino, vistos como los múltiples dispositivos tecnológicos<sup>15</sup> utilizados en la actualidad, los cuales con una implementación apropiada y guiada permiten el desarrollo de habilidades propias del entorno social, no se contemplan por los docentes, como recursos de relevancia en el desarrollo de sus clases, ubicándolos tan solo con un 7% del total de los recursos propuestos. El no dar la relevancia que se merecen estos recursos, permite continuar contribuyendo desde la institución educativa, a la ampliación ya existente de la brecha entre la teoría, la normatividad y la práctica docente, evidenciada en los resultados encontrados en la aplicación del instrumento, brecha que perjudica directamente la efectividad del enfoque estudiado. Ya que si se busca el desarrollo de habilidades en los estudiantes propias para un contexto y tiempo específico como es el contemporáneo, evidenciar tan solo un 8% el uso de los programas educativos computarizados, es el reflejo del poco acercamiento teórico, normativo y práctico relacionado en un contexto real, al cual los estudiantes se enfrentan y tendrán que seguir enfrentando a mediano y largo plazo.

Uno de los recursos de mayor importancia en el enfoque de formación por competencias son los laboratorios. Estos podrían ser implementados como escenarios que permitan formar personas competentes para la cooperación, muy importante para alejarnos de prácticas que incentiven el aislamiento de los estudiantes y generar espacios prestos para que “las personas compartan sus experiencias de vida (en el aula, en las instituciones y en la sociedad)”, (Tobón, 2008, p. 222). Los laboratorios, parte importante de la formación basada en competencias y los

---

15 Dispositivos tecnológicos: Computador, tablero digital, proyector de video, dispositivos móviles, tecnología móvil, laboratorios de informática, entre otros. Para unos profesores la aceptación y aprendizaje sobre las tecnologías educativas y los recursos digitales se hace una tarea posible y fácil, pero para otros puede representar algo verdaderamente complicado. Los espacios de aprendizaje guardan muchas veces una pelea subjetiva entre profesores y dispositivos tecnológicos (Aranibar, V. 2013. p.5).

cuales, permiten evidenciar un proceso evaluativo en torno a este enfoque, y cuentan con solo un 9% de los recursos facilitados al menos en la teoría, para el desarrollo de las clases.

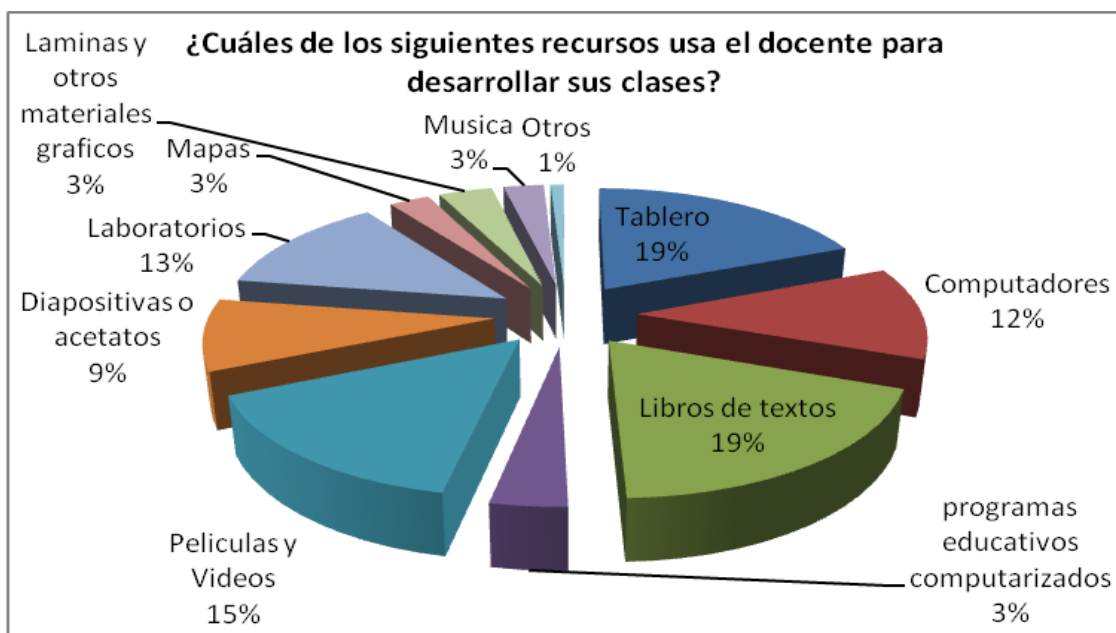
Por otro lado, cobra importancia resaltar lo que algunos docentes manifiestan de manera verbal e informal al momento de presentarse conversaciones que no se planificaron en el trabajo investigativo, ellos afirmaron que la mayoría de los recursos empleados en sus clases se encuentran en internet, usualmente presentaciones en Power Point o videos de YouTube, los cuales pueden ser descargados fácilmente por los estudiantes y ser utilizados en exposiciones. Esto es una habilidad propia de una competencia denominada como trabajo autónomo, claro está, que la actividad de recolección y selección de información encontrada en internet debe estar guiada por el docente, ya que si esta guía profesional no existe, se caerá en el gravísimo error de confundir a los estudiantes, con lo que realmente es trabajo autónomo, el cual cuenta como característica importante, la consulta de información desde diferentes medios, entre ellos el internet, con prácticas casi que automáticas, de extraer la primera información que arrojen los navegadores, sin un orden ni significado relevante para su proceso formativo.

Hasta el momento se ha podido analizar la percepción evaluativa docente desde los resultados encontrados en la elección de recursos por parte de los profesores, determinando una percepción contradictoria a la evaluación por competencias. Yendo más allá, se contempla como parte importante del análisis, la elección de recursos que tiene lugar en las respuestas de los estudiantes. Esta permitió demostrar que el modelo tradicional está latente dentro de las actividades que se desarrollan frente a los estudiantes, pues el 38% de los recursos seleccionados corresponden al tablero y el libro guía, lo cual demuestra desde otra perspectiva, en este caso los docentes, continuar siendo los elementos más relevantes en el desarrollo de sus clases y aunque

se emplean recursos tecnológicos, estos corresponden a una planeación de forma, mas no de fondo, e inclusive en algunas ocasiones, tal y como lo afirman los estudiantes de manera verbal, se recurre a ellos (recursos tecnológicos) de manera improvisada, por solicitud de los mismo docentes mas no por iniciativa del docente.

La anterior no es la única manifestación de los estudiantes. Los alumnos argumentan verbalmente que los profesores son apáticos al uso de la tecnología, esto se soporta en los grupos de respuestas de los estudiantes, en las cuales se demuestran los porcentajes bajos asignados a los recursos denominados como computadores con un 12% y programas educativos computarizados con tan solo 3%.

**Figura 21**



*Figura 21.* Análisis porcentual pregunta ¿Cuáles de los siguientes recursos usa el docente para desarrollar sus clases?

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

En relación con la apatía de los docentes en la utilización de recursos tecnológicos, la cual es manifestada por los estudiantes y comprobada en las respuestas analizadas, generan reflexiones en torno al oficio del maestro, siendo una de sus misiones primordiales, lograr que los alumnos mejoren sus aprendizajes con la utilización de las herramientas de computo móviles y de escritorio, y las denominadas tecnologías de la información y la comunicación. Ejercicio que requiere de la innovación del contexto educativo tanto intramural, como extramural. En ocasiones su implementación adquiere el carácter de desafío para los docentes, por esta razón, si se habla de competencias, quien debe desarrollarlas y potenciarlas sin necesidad de ser un experto, debe ser el docente, quien dinamice e incorpore estas herramientas en su práctica pedagógica, valiéndose de los conocimientos que el estudiante tiene en este aspecto, convirtiendo esta situación en una oportunidad y no en un problema tal como lo afirman algunos estudiantes, pues manifiestan que sus profesores prefieren recurrir a representaciones esquemáticas de manera repetitiva, en lugar de utilizar un elemento tecnológico que facilite su ejercicio académico.

Por otro lado y continuando con el análisis soportado en las respuestas aportadas por los estudiantes, se puede inferir que aunque ellos disfrutaban más de una clase mediada por algún elemento tecnológico, esta situación no es relevante dentro de la percepción evaluativa docente, ya que esta es vista como un proceso aislado de las explicaciones que el profesor va realizando, tal vez por las fechas que establecen o simplemente porque la evaluación no adquiere el estatus de proceso continuo y se limita al diligenciamiento de una prueba escrita en un formato que diseña el profesor.

Adicional a lo anterior, cabe resaltar que, un alto porcentaje, sigue teniendo relevancia la hoja de cuaderno con las preguntas que el profesor plantea en el momento de aplicar la prueba, así que a excepción de la clase de informática el uso de la tecnología no forma parte de la evaluación, aspecto que es muy claro para el estudiante y el docente. Dejando ver la operatividad de la teoría conductual desde la formulación de los contenidos propuestos para un área y su transversalización en todos los momentos académicos que enfrenta el estudiante, pues el enfoque de formación por competencias plantea actividades conjuntas y concertadas derivadas de una planeación, susceptible de cambios y renovaciones de acuerdo con el contexto, en el que el docente debe convertir su práctica pedagógica en un taller de arquitectura académica acorde a los intereses que motivan al estudiante, sometiendo la homogenización evaluativa a un cuestionamiento amplio, restándole el protagonismo que ha mantenido perenne por décadas, debido a la facilidad de aplicación y estandarización de criterios con los cuales desarrolla sus clases y evalúa de manera horizontal.

Por lo anterior y con el propósito de presentar argumentos sólidos en referencia a la percepción evaluativa de los docentes en torno al enfoque por competencias, se permite evidenciar que no cuentan con conceptos claros, lo cual hace que ellos continúen realizando prácticas tradicionales, limitando el desarrollo de competencias, y por consiguiente, la práctica evaluativa terminaría en contravía del enfoque implementado por la institución. De igual manera se soporta, como la percepción evaluativa de los docentes, se encuentra alejada de la práctica evaluativa adecuada en el desarrollo académico con un enfoque de formación por competencias, permitiendo clarificar el objetivo específico número uno.

### **Conclusión Capítulo I**

El enfoque de formación por competencias contempla aspectos pedagógicos, cambios curriculares, transversalización de las áreas del conocimiento y una disposición amplia hacia el trabajo en equipo, involucrando paradigmas educativos que

A diferencia de la epistemología tradicional que asume el conocimiento solo desde el ámbito cognitivo, el pensamiento complejo lo aborda como un proceso que es a la vez, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, por lo cual se enlaza con la vida humana y la relación social. (Morín 1994 citado por Tobón, 2008, p. 4)

De ahí que se adopte el termino enfoque, pues todas las actividades académicas deben estar orientadas al fortalecimiento del conocimiento desde la pedagogía, y a la pedagogía desde el conocimiento, situación que no se logra en un instante, sino que hace parte de un proceso estructurado donde todos los actores del sistema educativo institucional deben estar inmersos, con el fin de potenciar los cambios para enriquecer el enfoque desde el aprendizaje colaborativo siendo conscientes que los cambios y...

...la coherencia y subsistencia de la sociedad no se realiza espontanea, automáticamente. La sociedad está constituida por grupos e individuos diversos que entregados a sí mismos, caerían en la anarquía y la sociedad en disolución. Es necesario un ideal de aspiración, un tipo de vida común que los mantenga unidos y salve las diferencias y conflictos que surjan entre los grupos y los individuos. La educación es uno de los medios quizá el principal con los que se realiza esa

unidad y se hace posible con la convivencia de los miembros de la sociedad.  
(Luzuriaga, 1954, p 28)

En ese orden de ideas, es claro observar la importancia del alumno dentro de este enfoque, quien debe conocer cuál es la dinámica y su rol dentro de su proceso formativo, además las actividades que el profesor propone y orienta deben responder a unos criterios susceptibles de modificaciones, más aun en materia de evaluación, pues emitir un juicio valorativo dentro del enfoque de formación y evaluación por competencias, requiere no solo una mirada aislada sino que es un trabajo conjunto, planeado y sustentado en argumentos teóricos, desde la esencia que soporta el desarrollo curricular del cual se deriva el modelo de formación por competencias, y también desde la práctica que el estudiante demuestre en su proceso formativo.

El análisis realizado sobre la percepción en torno al enfoque de formación por competencias de los docentes de la institución oficial, no solo desde la mirada imparcial del profesorado, sino contando a su vez con las opiniones de los estudiantes, permitió evidenciar la desalineación teórica y normativa del enfoque, con la práctica docente en el aula. Ello, estudiado desde el quehacer cotidiano del profesorado y los estudiantes, lo cual facilitó la acumulación de argumentos, que permitieron establecer, la importancia de contar con una relación directa entre la percepción docente tanto en la formación como en la evaluación por competencias y lo teórico-normativo. No estar en coordinación continua e integral, afecta específicamente la práctica en el aula y con ello la comprobación efectiva de los resultados que se proponen conseguir en los estudiantes con la implementación del enfoque, dando paso para continuar siendo apáticos a un enfoque, el cual en muchos casos se critica sin contar con fundamentos

sólidos que la soporten, poniendo en duda la pertinencia de la formación por competencias en el sistema educativa.

Teniendo en cuenta el análisis propuesto como primer capítulo, resultado extraído en gran parte de las respuestas de uno de los instrumentos semiestructurados empleados en la investigación y en correlación con el objetivo específico número uno, se observa, que existe un desconocimiento amplio por parte de los profesores acerca del enfoque de formación por competencias, situación que se traslada como es lógico a los estudiantes, ya que los testimonios plasmados en la encuesta muestran ambigüedades, frente al tema de las competencias, llegando a confundirlas con resultados, competitividad, estrategias didácticas y modelo pedagógico. También existen aciertos en cuanto a la percepción de este enfoque educativo, donde deja entrever que se persigue un objetivo común tanto por estudiantes y profesores, el cual consiste en la promoción al siguiente curso; es decir, que dentro del imaginario está que ser promovido es sinónimo de competente, aspecto que no sería tan alejado de la naturaleza del enfoque, si no fuera por la forma como se desarrollan los momentos académicos dentro del proceso, más aun en lo referente a la evaluación, en los que prevalece la estandarización, con fines “prácticos”, dentro del manejo que los profesores le dan a sus clases, pues la situación es repetitiva en todos los cursos donde se orienta alguna asignatura, dejando de lado el concepto de competencia para abrir paso a su propio método, en el cual condensa todo su quehacer pedagógico, en el que el estudiante debe navegar y ajustarse de manera efectiva para evitar un naufragio académico, es decir **la nota final**.



## **Capítulo II. Identificación prácticas evaluativas de los docentes**

Uno de los pilares que soporta el sistema de formación docente hace referencia a la evaluación, la cual se ha segmentado desde las políticas administrativas en tres amplios campos, con el fin de focalizar las acciones del maestro en diferentes escenarios, iniciando con un examen de aptitudes transversales, que en caso de aprobarlo, este le abrirá las puertas de ingreso al sistema educativo estatal. Un segundo examen tiene que ver con el desempeño del docente frente a su práctica pedagógica dentro del escenario educativo, respondiendo a unos criterios establecidos en los principios de la gestión y administración educativa, derivados de la relación que en condiciones ideales se debe tejer entre el docente y la comunidad, para la cual se ha construido un currículo con el fin de transformar los contenidos disciplinares en conocimientos escolares.

Desde este punto de partida, cobra importancia el estudio de los resultados en torno a la práctica evaluativa de los docentes en el aula y la efectividad en la formación por competencias que de ellas se desprenden. Es importante resaltar que la propuesta que se contempla desarrollar en el presente capítulo, surge desde las evidencias recogidas con la ayuda de los diferentes instrumentos propuestos en el trabajo investigativo, lo cual ha permitido observar que existe un desconocimiento amplio por parte de los profesores acerca del enfoque de formación por competencias, situación que se traslada como es lógico a los estudiantes, ya que los testimonios plasmados en la primera encuesta muestran ambigüedades frente al tema de las competencias, llegando a confundirlas con resultados, competitividad, estrategias didácticas y modelo pedagógico, reafirmando este argumento con lo presentado por el Ministerio de Educación

Nacional en el documento titulado **Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente (2008)**, cuando se postula que “las distancias entre teoría y práctica pone de manifiesto la necesidad de trabajar en propuestas curriculares sustentadas desde la práctica, como fundamento de la comprensión y puesta en marcha de un enfoque por competencias en los programas de formación docente” (p.94).

Con el propósito de identificar las prácticas de evaluación implementadas por los docentes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía - Cundinamarca, se diseñaron tres instrumentos. Estos cuenta por denominación: **Identificación del modelo –Enfoque –Pedagógico, Matriz análisis evaluaciones practicadas a los estudiantes y Diarios de campo**, realizados de manera integral y vistos desde la propuesta de Hernández (2014) quien afirma que “en la investigación disponemos de múltiples tipos de instrumentos para medir las variables de interés y en algunos casos llegan a combinarse varias técnicas de recolección de datos”, (p. 217).

El instrumento denominado **Identificación del modelo –Enfoque –Pedagógico**, fue presentado como encuesta, caracterizada por un cuestionario que conto con un conjunto de preguntas de tipo cerrada, de lo cual Hernández (2014) propone que “las preguntas cerradas, son aquellas que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas. Resultan más fáciles de codificar y analizar” (p.217).

Hernández (2014) propone que:

Las preguntas cerradas son más fáciles de codificar y preparar para sus análisis. Asimismo, estas preguntas requieren un menor esfuerzo por parte de los

encuestados, que no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino únicamente seleccionar la alternativa que sintetice mejor su respuesta. Responder a un cuestionario con preguntas cerradas toma menos tiempo que contestar uno con preguntas abiertas. (p.220)

Lo anterior se expone con el propósito de mostrar la importancia que tuvo para el análisis de los resultados la aplicación del instrumento, ya que la forma de ser presentada la encuesta facilitó al profesorado reflexionar en aspectos como, la práctica en el aula, el conocimiento, la exposición oral, moldear personas, vida cotidiana, entre otros, los cuales son contemplados en las diferentes preguntas, tal y como se muestra en la figura 22. Estos temas de manera informal se debatieron después de recoger los instrumentos, debate generado entre los investigadores y los docentes participantes de la investigación, del cual se sacaron insumos, que contribuyeron para contar con una mirada más amplia y profunda al momento de analizar los resultados, al igual que se generaron evidencias reafirmadas en los diarios de campo, las cuales son presentadas en el desarrollo del presente capítulo.

Figura 22

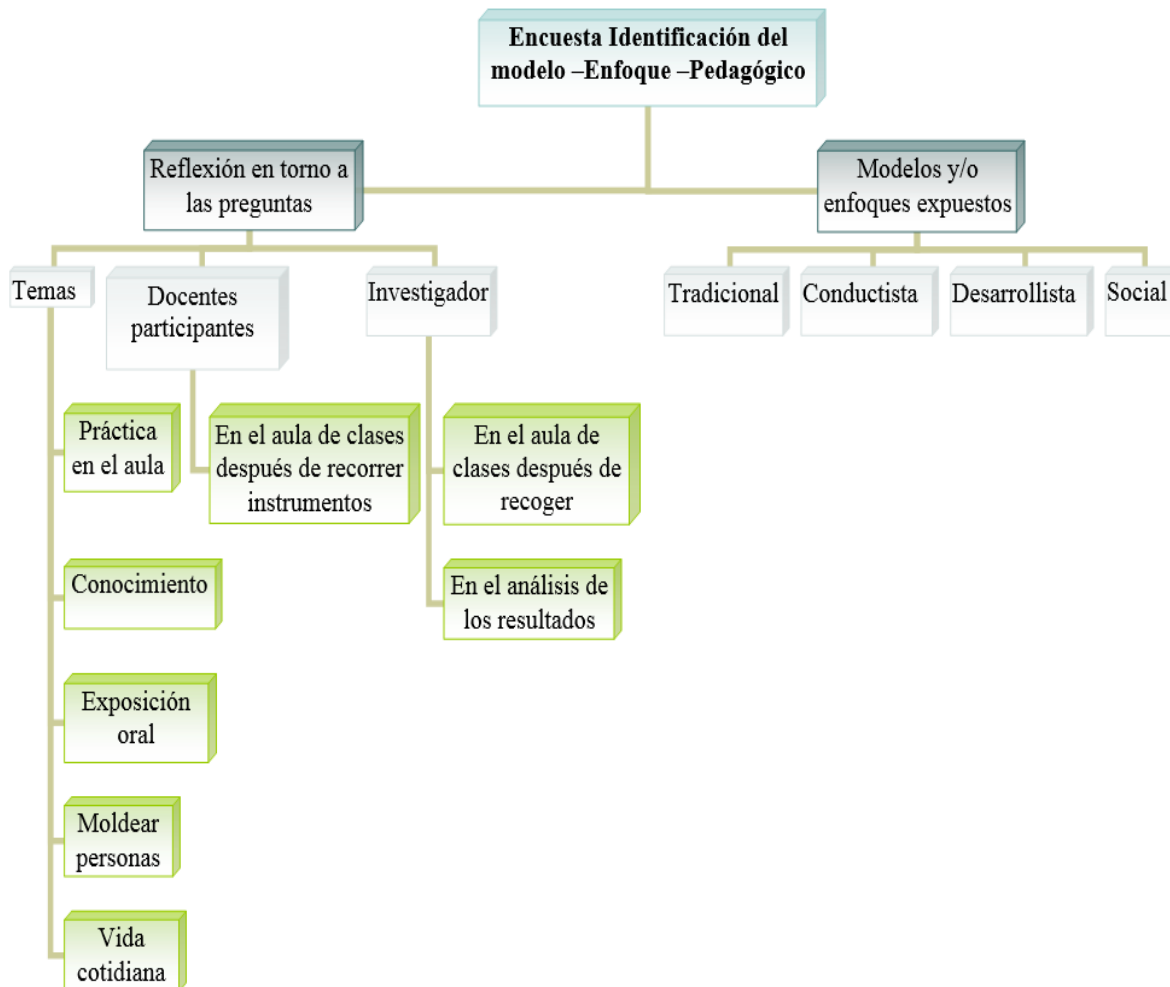
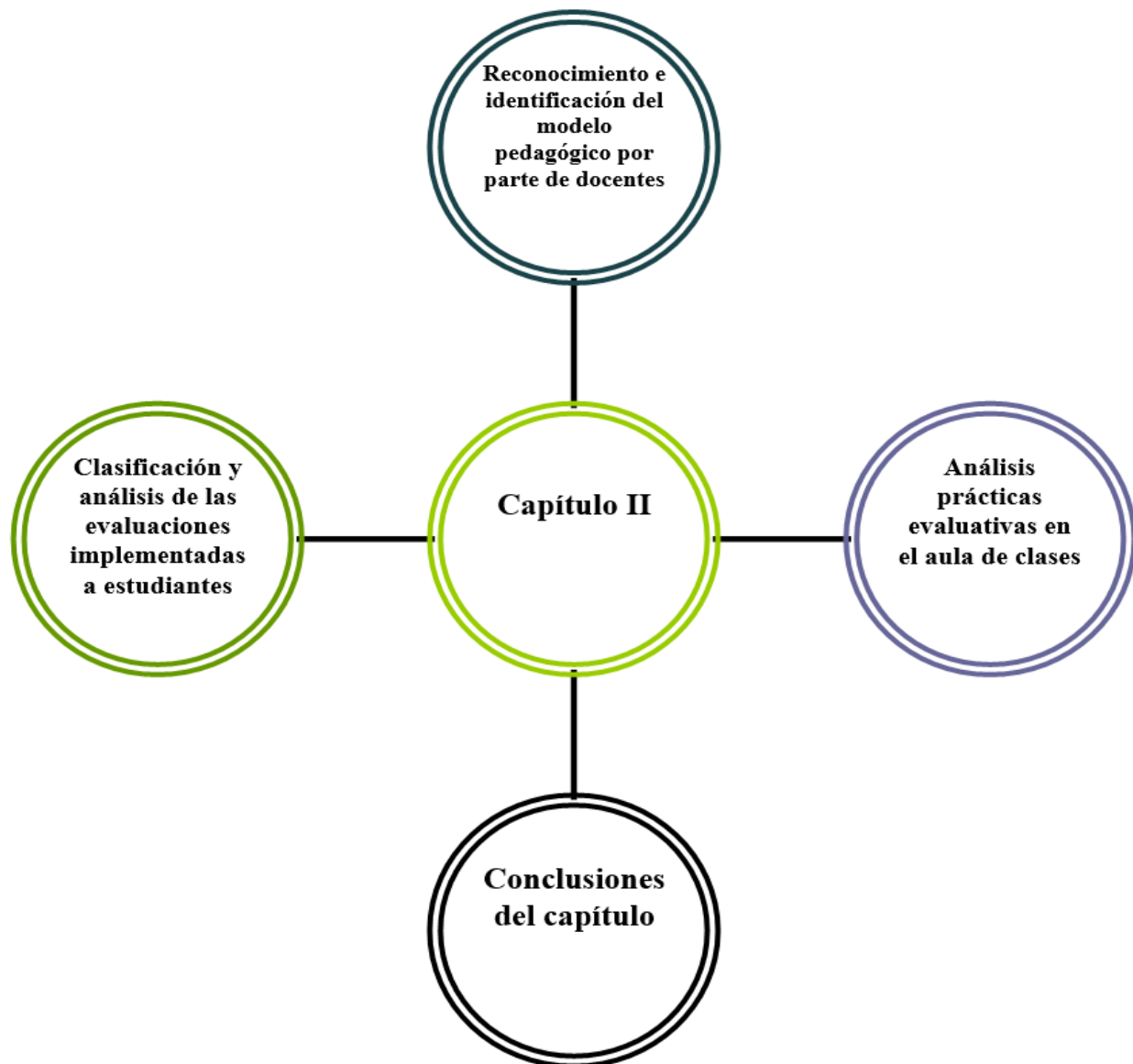


Figura 22. Características en torno a la reflexión de la Encuesta Identificación del modelo –Enfoque –Pedagógico. Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

El capítulo se divide en cuatro categorías presentadas en la figura 23, las cuales proporcionaron en cada uno de sus apartes brindando argumentos que sirven de soporte para dar respuesta al segundo objetivo de la investigación. Estas categorías descritas y organizadas de manera jerárquica, surgen de los resultados obtenidos de los instrumentos, la consulta minuciosa

de material teórico y normativo que habla de evaluación y el análisis reflexivo del grupo investigador.

**Figura 23**



*Figura 23.* Capítulo II.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia desde los estándares básicos.

### **Reconocimiento e identificación del modelo pedagógico por parte de docentes**

El sistema de formación hace referencia al desarrollo profesional docente, plantea una evaluación de competencias para ubicar al maestro dentro de una escala salarial so pena de aprobar el examen superando ochenta puntos. De esta manera las evaluaciones practicadas al docente han sido diseñadas desde la óptica de las competencias, buscando un perfil docente capaz de asumir los retos educativos del siglo XXI, donde convergen escenarios y estilos que necesariamente deben ser transversalizados con la didáctica, la psicopedagogía, las Tic's y, desde luego, con una evaluación centrada en los procesos cognitivos individuales del estudiante, lo cual permite investigar desde los resultados, con el ánimo de mejorar mas no de calificar e insertar al alumno dentro de una escala, rotulándolo con una valoración numérica al margen de las características personales.

La aplicación de la encuesta denominada **identificación del modelo – enfoque – pedagógico**, a diecinueve docentes de educación media de la institución oficial Laura Vicuña del Municipio de Chía, permitió evidenciar cual es el modelo pedagógico que caracteriza las prácticas educativas, tenido en cuenta que en el PEI de la institución se contempla un modelo pedagógico constructivista con un enfoque de formación por competencias.

Figura 24

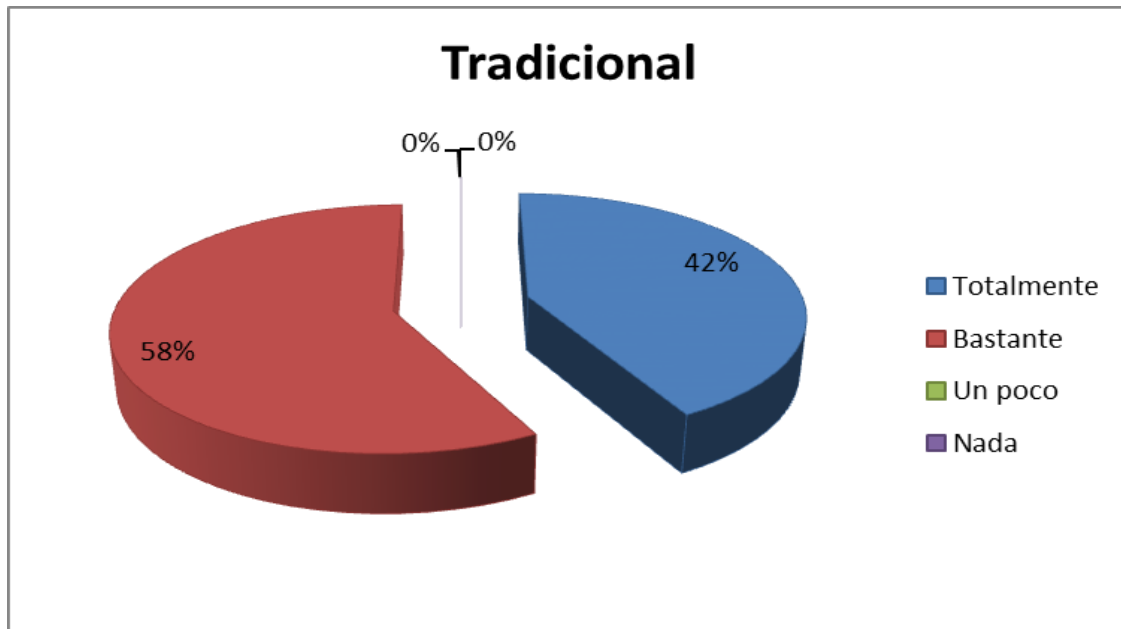


Figura 24. Resultados encuesta identificación del modelo – enfoque – pedagógico desde la mirada tradicional. Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

La figura 24 producto de los resultados de la encuesta, permite evidenciar que el 42% de los docentes están totalmente de acuerdo con el Modelo Pedagógico Tradicional y un 58% considera estar bastante de acuerdo, lo cual hace evidente, la contradicción entre el modelo pedagógico con un enfoque de formación por competencias implementado por la Institución Oficial y lo que consideran los docentes en sus prácticas evaluativas. Al evidenciar, cómo los docentes se identifican totalmente y bastante de acuerdo con el modelo pedagógico tradicional y como este es presentado como la carta de navegación en la formación de estudiantes de educación media, lo cual permite la desarticulación entre la propuesta de formación por competencias y la práctica evaluativa que de ella se desprende, tema central de estudio del presente aparte, obstaculizando con ello, el poder evidenciar la efectividad o no en el desarrollo y potencialización de competencias en los docentes, desarrollo que se pretende con la implementación del enfoque de formación por competencias en la Institución.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que el enfoque de formación por competencias, cuenta con algunos matices conductistas, los cuales deben ser entendidos como las estrategias utilizadas con un rigor disciplinar integrado y planeado por el docente para conducir a sus estudiantes, al desarrollo de competencias básicas y específicas para un tiempo y en contexto específico. Aunque la figura 25 muestra como un 10% de los docentes se identifican totalmente con el modelo conductista y un 79% se ubicaron en la escala que da por sentado el reconocerse bastante con el modelo, esto es contradictorio, porque el modelo conductista al que ellos se refieren, es el que se utilizó en la formación castrense y tradicional empleada con mayor rigor antes de la década de los 90. Puesto que, como se plantea en el instrumento, los cuestionarios surgen desde esa mirada, ya que al contemplarse términos como, la construcción de objetivos medibles, moldear personas, propuestas psicológicas centradas en la modelación de personas, métodos minuciosamente programados, transmisión de conocimiento, transmitir información a través de la explosión oral, importancia a la evaluación sumativa, capacidades memorísticas en el estudiantes, entre otros, de los cuales muchos de ellos, por no decir todos, se transportan por caminos contrapuestos a la formación basada en el enfoque de competencias, al ser estos términos con lo que los docentes se sintieron identificados al momento de desarrollar los cuestionarios.



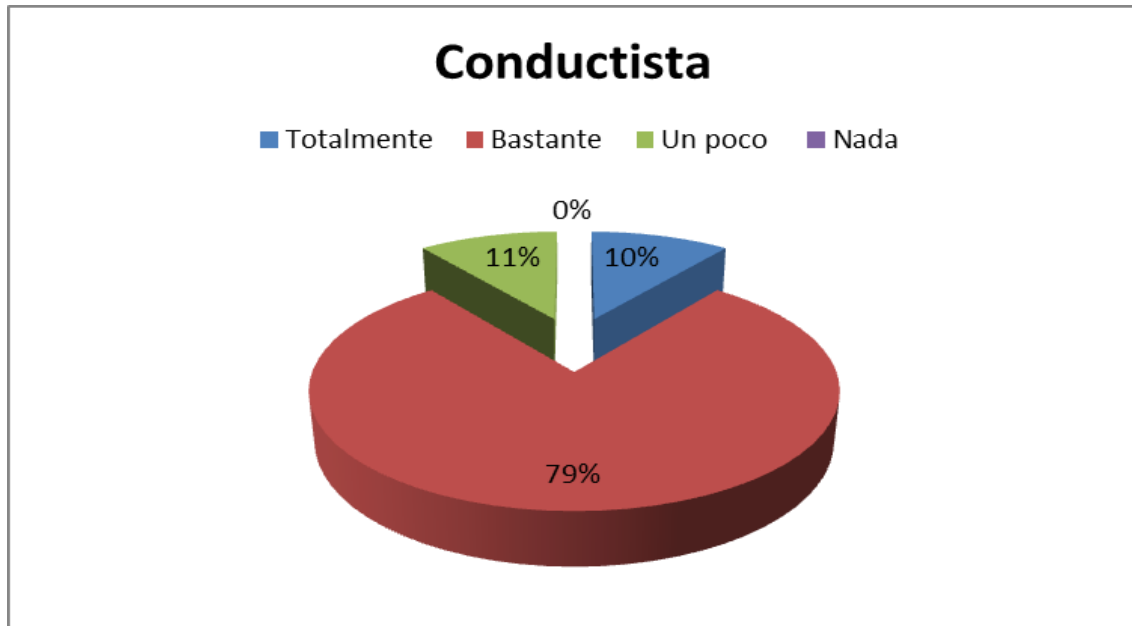
**Figura 25**

Figura 25. Resultados encuesta identificación del modelo – enfoque – pedagógico desde la mirada conductista. Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Con el propósito de ampliar las reflexiones que giraron en torno a los resultados encontrados, valió la pena analizar, algunas de las preguntas propuestas en el instrumento y contrastarlo con la teoría y normatividad que habla de formación y evaluación de competencias. El instrumento, al contar con algunas preguntas que tienen relación directa con las prácticas evaluativas acordes al modelo tradicional, permitieron observar la existencia de contradicciones latentes por parte de los docentes desde los conceptos seleccionados, a las propuestas que contempla el Ministerio de Educación Nacional en torno a la formación y evaluación por competencias para todos los niveles de educación.

No es suficiente contar con un modelo pedagógico que contemple los fines académicos derivados del horizonte institucional, a la luz de teorías de la enseñanza/aprendizaje

constructivistas, pues en su afán de estar a la vanguardia con otras instituciones educativas se cae en un esnobismo educativo carente de planeación y articulación con la esencia y naturaleza de la escuela. Ante esta situación, quien debe transformar el entorno educativo es el maestro, siendo consiente que el conocimiento y las disciplinas de cada asignatura son dinámicas, por lo tanto hay que extrapolarlas del aula de clase para poder evaluarlas desde otro punto de vista, ya que

La competencia quizás por su condición integradora no es posible evaluarla directamente sino a través de la actuación, o sea de su inserción en el medio social donde se actúa o trabaja y necesariamente debe apoyarse en un conjunto de indicadores no solo de tipo cognoscitivo sino en esencia sociales (Cerdea. 2003. P. 239)

Quizás, el problema radica en el afán del docente por cumplir con una planeación ambiciosa que ha diseñado para el año, olvidando que los estándares curriculares se transversalizan y ofrecen niveles de competencia no solo para un año sino que han sido pensadas por ciclos de educación, precisamente para evitar el aspecto memorístico, trasladando la evaluación al análisis de procesos mas no al resultado final, a esto, estar de acuerdo con que *“afirmar que en los exámenes, se pregunta con frecuencia nombres, aprendizajes específicos o fechas”*<sup>16</sup>, es apoyar el aprendizaje memorístico navegando en contravía con lo propuesto por la formación por competencias.

Ahora bien, al sentirse identificados los docentes con un modelo tradicional, es casi que imposible lograr en las aulas de clases, la comprensión de temas desde el enfoque de formación por competencias y que de esta comprensión, se permita el desarrollo de competencias en los

---

<sup>16</sup> Pregunta trece del instrumento. Encuesta identificación del modelo – enfoque – pedagógico.

estudiante, más aún, si la práctica evaluativa no se alinea a un concepto de competencia desde la mirada educativa. No basta con simplemente utilizar la palabra “competencia” para hablar de una formación por competencias, a esto cobra importancia lo propuesto por Bustamante, (2003) cuando afirma que “creer poseer la palabra es poseer el concepto (o peor: poseer la cosa), que las maneras de hablar y sus terminologías nombran la realidad”, (p.20).

Alinearse a un concepto de competencia en educación, consiste en desprenderse de la parcelación implementada hasta el momento en los procesos educativos, en los cuales se proponen unos niveles educativo que desligan el desarrollo de competencias de manera permanente, haciendo pensar que los docentes solo se preocuparan por pasar sin contratiempos el periodo de formación de los estudiantes con los que les tocó convivir y no por la importancia que toma el reflejo de esa formación para la vida. Por ello entender el concepto de competencia desde la educación es tomar reflexivamente lo propuesto por el MEN en el documento que lleva por título **Propuesta de Lineamientos para la Formación por Competencias en la Educación Superior (2008)** cuando se afirma que:

Una competencia es un ‘saber hacer’ en el que se conjugan pensamiento, conocimiento y habilidades. Decir qué corresponde al pensamiento, qué al conocimiento y qué a habilidades en el despliegue de una competencia es un asunto que, casi necesariamente, lleva a una discusión lingüística y filosófica por cuanto implica distinguir entre elementos abstractos cuya manifestación concreta es una sola: el desempeño que da cuenta de la competencia. (p. 2)

Desempeño que no se podría evidenciar si el docente *“considera que la exposición oral y visual que realiza, contando con la atención del estudiante, es una garantía para que los*

*alumnos comprendan los temas expuestos*”<sup>17</sup>, limitándose está a la simple clase magistral, que limita a los estudiantes simplemente al conocimiento que trasmite el docente y no permite la exploración del pensamiento, conocimiento y habilidades de los estudiantes y por ende, confundir estos conceptos con un mismo quehacer pedagógico, el de memorizar conceptos para una prueba.

La memorización se reafirma cuando los docentes se identifican con lo planteado en el instrumento y que relaciona el aprendizaje con la simpleza de *“solicitar comúnmente definiciones en los exámenes y aspirar que estas sean lo más cercanas a lo expuesto en clase o lo presentado en los libros”*<sup>18</sup>, afectando las dinámicas activas de la enseñanza/aprendizaje y con ello el quid de la evaluación y específicamente en la desviación del enfoque de formación por competencias, lo cual radica en la práctica evaluativa docente, vinculándola con *“la toma de decisiones, relacionándola y trasplantándola desde la administración de sistemas y que de hecho la convierte en una herramienta de poder y de autoridad”* (Cerde, 2003, p. 20). Alejándola de los criterios que dan sustento a las competencias básicas para poder formular las específicas, derivadas de los lineamientos y estándares curriculares. Esta situación es cíclica y pareciera tener origen en la formación académica que han tenido los docentes antes y durante su pregrado, donde la forma de evaluarlos tampoco correspondía al enfoque de las competencias.

De ahí que, en el momento de relacionar su práctica pedagógica y evaluativa con la aplicada a los estudiantes, continúan latentes los métodos tradicionales memorísticos homogeneizadores para el momento, más no para situaciones cotidianas aplicadas a diferentes contextos y continuar con la simple práctica pedagógica en las aulas, las cuales se encuadran en

---

17 Pregunta nueve del instrumento. Encuesta identificación del modelo – enfoque – pedagógico.

18 Pregunta diecisiete del instrumento. Encuesta identificación del modelo – enfoque – pedagógico.

*“realizar en clases ejercicios de repetición y repetición para afianzar los procesos de aprendizaje”<sup>19</sup>.*

### **Clasificación y análisis de las evaluaciones implementadas a estudiantes**

En la lógica evaluativa que envuelve el siglo XXI, se trata de cambiar el paradigma calificativo dominante que impero con relevancia suprema durante el siglo XX, y que potenciaba el oficio del maestro hacia la estigmatización por medio de un número llamado calificación al desempeño del estudiante en una disciplina particular. La teoría global emanada de investigaciones educativas y articuladas con otros sistemas, en la que convergen relaciones de integración humana con fines homogenizados como la administración, demuestran que la evaluación es un proceso en el cual se involucra no solamente al estudiante sino también al docente, es decir los dos agentes dinámicos deben ser evaluados y retroalimentados de manera objetiva, para integrar el conocimiento a la evaluación, pues desde una sola mirada pareciera que marcharan en forma paralela dejando vacíos en su desarrollo. Vacíos que iluminan la calificación y clasificación de los estudiantes encuadrándolos en una nota, opacando la construcción de los saberes.

En ese orden de ideas, se puede pensar en las diferentes acepciones de las que ha sido objeto la evaluación, en donde es posible encontrar puntos comunes relacionados con la intención que se propone al momento de contemplar la evaluación educativa, pero en su aplicación se transforman, generando diferencias relevantes, no desde la individualidad del estudiante, sino desde lo contemplado en el aula de clases, con lo que se pretende evaluar por el Estado al elaborar pruebas estandarizadas, y a lo que realmente se enfrentaran los estudiantes

---

<sup>19</sup> Pregunta treinta y siete del instrumento. Encuesta identificación del modelo – enfoque – pedagógico.

luego de egresar como bachilleres, lo cual en palabras del filósofo Alemán Karl Popper<sup>20</sup> se definiría como “*unidad en la variedad*” debido a las múltiples interpretaciones que subyacen de la evaluación pero que finalmente deberían conducir a un objetivo común.

**Figura 26**

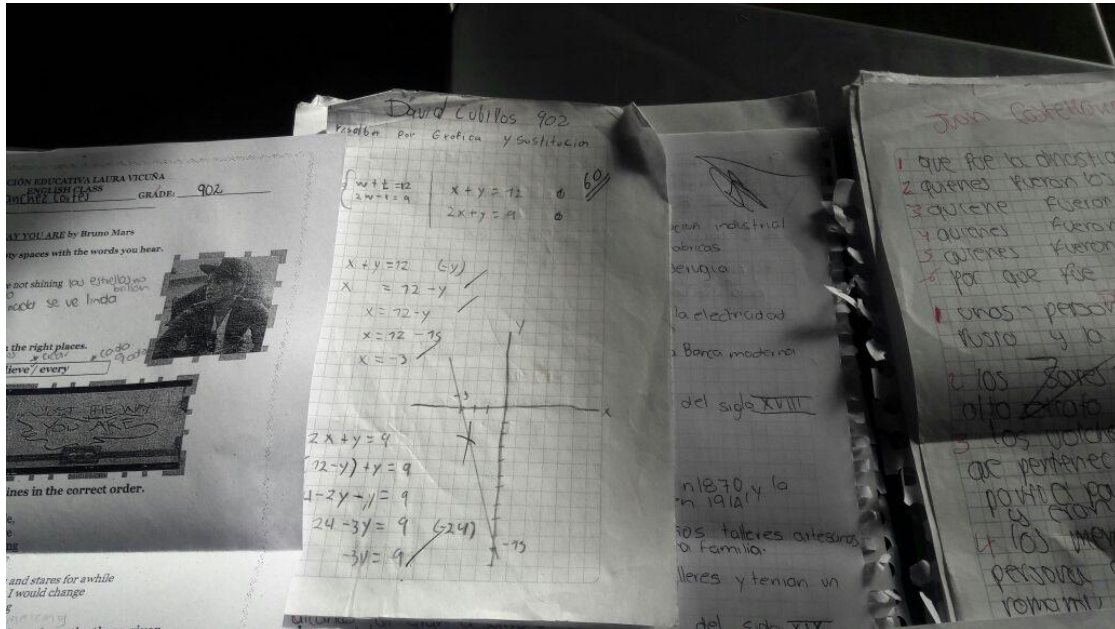


Figura 26. Foto 1 análisis de evaluaciones aplicadas a los estudiantes.

Fuente: Tomada para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Así, al analizar las evaluaciones aplicadas a los estudiantes, se encuentra un campo divergente, no solamente desde lo disciplinar, sino también desde lo procedimental, en el momento de planear las pruebas. La anterior afirmación tendría sustento lógico si se tratara de un modelo ecléctico, pero este no es el caso debido a la adopción del enfoque de formación por competencias, implementado en la Institución, el cual involucra la evaluación y que en

<sup>20</sup> Karl Raimund Popper. fue un filósofo, sociólogo y teórico de la ciencia nacido en Austria y posteriormente ciudadano británico. Popper expresa que todo el tiempo estamos elaborando teorías e hipótesis de acuerdo a nuestras expectativas y la mayor parte del tiempo las estamos experimentando a las cuales las llama conjeturas. [http://www.ecured.cu/Karl\\_Popper](http://www.ecured.cu/Karl_Popper)

condiciones ideales tendría unos parámetros transversales, independientemente de la asignatura que se evalué, pues los momentos e interrogantes deben responder a una competencia específica inmersa dentro de las competencias genéricas, atadas a los criterios universales del ser, el saber, el conocer y el interactuar.

Por lo tanto, los hallazgos permiten evidenciar una brecha que separa la teoría de la práctica, donde la immaculada evaluación sumativa continúa en el podio de las prácticas evaluativas de los docentes, quienes la aplican al finalizar un objetivo programado, dando sustento a la propuesta contemplada por Cerda (2003) quien manifiesta que “la información del grado de consecución de los objetivos propuestos, y que supuestamente resume los resultados del proceso”, (p. 23). Dejando de lado resultados descriptivos a nivel cualitativo y cuantitativo, los cuales ofrecen información detallada sobre la actuación del estudiante, así como información para el docente o quien se encuentre interesado en analizar los exámenes, para llegar finalmente a los niveles de comparación con sus pares y contrastación con las competencias evaluadas.

Figura 27

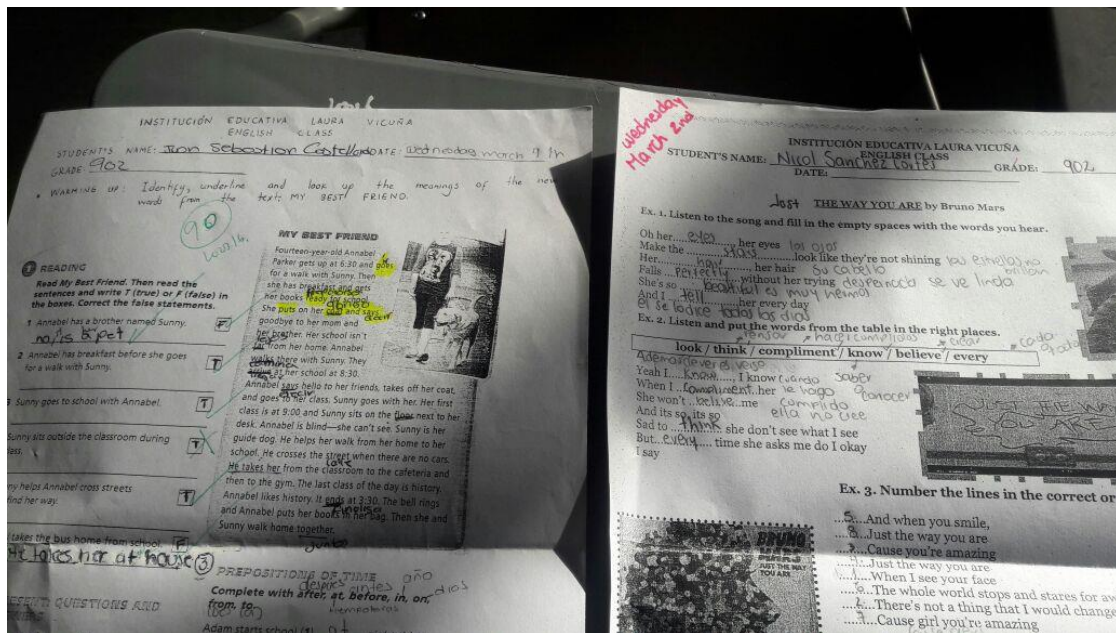


Figura 27. Foto 2 análisis de evaluaciones aplicadas a los estudiantes.

Fuente: Tomada para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

El común denominador de las pruebas analizadas se reduce a evaluaciones carentes de planeación, afirmación sustentada por los estudiantes y preguntas que simplemente reproducen la literatura plasmada en un texto o forman parte del discurso del docente, es decir que el estudiante continua siendo un agente pasivo en este proceso, siendo excluido en el momento de planear las pruebas pero incluido al “calificarlas”. Por otra parte, se observa un afán desenfrenado por cumplir con la programación de la asignatura, pues aparecen los denominados “trabajos” que involucran temas carentes de explicación y disertación, los cuales en palabras de los estudiantes se califican por la cantidad y presentación más no por la calidad.

Lo anterior deja de lado los lineamientos y estándares curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales fueron diseñados a la luz de las competencias para



ser susceptibles de aplicación en diferentes grados de la educación básica y media, dándole aceptación a un diagnóstico formativo al estudiante y docente, con el fin de establecer acciones de mejoramiento más aun en un enfoque por competencias.

**Figura 28**

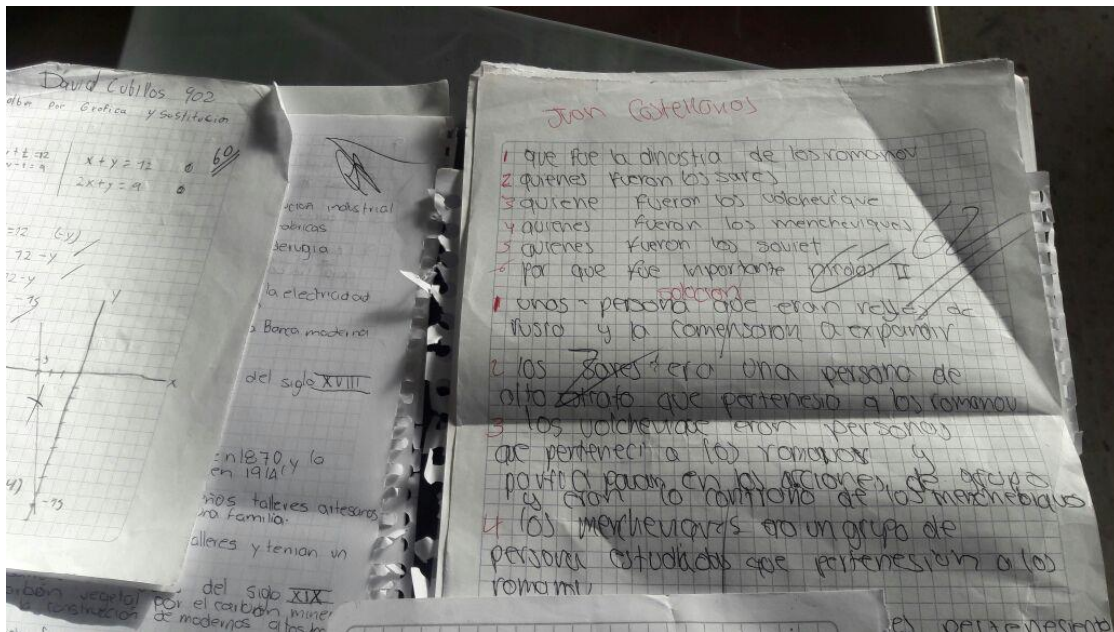


Figura 28. Foto 3 análisis de evaluaciones aplicadas a los estudiantes.

Fuente: Tomada para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Sumado a lo anterior, el análisis evidenció la responsabilidad, no solamente del docente sino también de la Institución, al programar como parámetros obligatorios las famosas evaluaciones bimestrales o semanas de evaluación al final del periodo, desconociendo el proceso académico y potenciando el poder del docente con las pruebas, ya que usualmente estas tienen un valor porcentual que supera el trabajo del estudiante durante el espacio segmentado del año lectivo y que en caso de no llegar al desempeño básico, automáticamente sin mediación alguna

ubica al estudiante en niveles bajos, bajo el argumento de **“usted sabía que esta evaluación valía más”** tal vez el alumno sí lo sabe, pero lo que desconoce es la estructura de la prueba.

Esta situación obliga al estudiante a convertirse en un sujeto activo dentro del contexto educativo, no desde el punto de la transformación y construcción del conocimiento, sino desde la taxonomía evaluativa de cada docente y que no convergen a los planteamientos de las competencias, obedecen a formas y estilos diversos o ensayos individuales de evaluación que solo ofrecen resultados o zonas de confort individuales no colectivas, dentro de las prácticas docentes.

### **Análisis prácticas evaluativas en el aula de clases**

El desarrollo docente es reflejado en las esferas pedagógicas que convergen en el entorno escolar, tales como: el desarrollo de actividades didácticas, la convivencia escolar, las prácticas evaluativas, entre otras. Para el presente aparte del capítulo, el foco se centra en las prácticas evaluativas en el aula, la reflexión que se genera en torno a ellas y la teoría que las sustenta, teniendo presente que:

El concepto de práctica connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo, es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos. En este sentido, la práctica es siempre una práctica social. (MEN, 2008, p. 165)

Lo anterior permite generar reflexiones alrededor de las prácticas evaluativas desarrolladas en el aula de clases, teniendo como foco principal al docente como responsable directo de su adecuada aplicación. Al realizar la comparación entre la formación teórica-

normativa que deben poseer los docentes (gran parte de esta formación debe estar fomentada en la formación profesional, complementándose de manera permanentemente desde el aprendizaje continuo y autónomo del profesorado), y el desarrollo práctico profesional en torno a la evaluación, posterior a la titulación como licenciado, toma relevancia el estudio de la práctica evaluativa y más aún cuando el Ministerio de Educación Nacional (2008) sustenta que “la evaluación, como estrategia de reflexión sobre la acción para la toma de decisiones, es fundamental en toda actividad humana y adquiere una importancia particular en los procesos de mejoramiento de los sistemas educativos”, (p.124).

Adicional a lo propuesto con antelación, es importante resaltar que la institución educativa Laura Vicuña brinda parámetros de formación en relación a la práctica evaluativa desde su PEI, los cuales buscan alinearse al enfoque de formación por competencias. PEI que fue diseñado desde la construcción colaborativa entre todos los involucrados del sistema institucional, al ser estos en su mayoría licenciados de formación.

Sería lógico pensar que al estar involucrados los docentes en la construcción colaborativa de un PEI que busca alinear las prácticas pedagógicas al enfoque de formación por competencia, el profesorado contaría con fundamentos teóricos y normativos sólidos alrededor del enfoque. Uno de los resultados evidenciados en el trabajo investigativo, es la falta de coordinación entre la práctica evaluativa y lo contemplado en el PEI o por lo menos en su totalidad, lo que podría indicar falencias en los procesos de formación profesional docente y el aprendizaje continuo y autónomo del profesorado, desarrollados desde el enfoque de formación por competencias, o lo que sería aún más grave, la apatía al enfoque.

Visto desde el resultado que evidencia falencias en los procesos formativos del docente, o al menos eso es lo que se demuestra, cuando un profesional no coordina la práctica con la teoría y la normatividad de su profesión, surge la necesidad de profundizar en las iniciativas contempladas por el Ministerio de Educación Nacional (2008) en relación con la formación de docentes con un enfoque de formación por competencias, ya que como es evidente en los resultados encontrados, la práctica evaluativa implementada en el aula de clases, a los estudiantes de educación media, se caracteriza por resaltar los conocimientos disciplinares, desviando el análisis y la comprensión de la realidad de la escuela, lo cual permite pensar en la importancia que toman los “procesos de formación de docentes, además de los conocimientos disciplinares, deben involucrar el análisis y comprensión de la realidad de la escuela, en una constante interrelación entre la teoría y la práctica pedagógica, orientada por la investigación educativa”, (MEN, 2008, p. 86).

**Figura 29**



*Figura 29.* Foto 1 Prácticas evaluativas docentes.

Fuente: Tomada para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

**¿Por qué surge la necesidad de apoyar la anterior afirmación?** Al observar como los docentes no le dan la importancia que requiere seguir un PEI desarrollado desde el trabajo de construcción colaborativo por todos los integrantes de la institución, más aun cuando en primer lugar se pretende el desarrollo de competencias en estudiantes de educación media y en segundo lugar, el compromiso permanente en la búsqueda de excelentes resultados en las pruebas de Estado, a lo cual, parece casi imposible alcanzar lo propuesto inicialmente, cuando se observa como en la clase de español<sup>21</sup>,

La profesora mantiene el control de la clase, les explica a los estudiantes un tema de literatura latinoamericana, luego les muestra un video, los estudiantes le preguntan y ella responden con un lenguaje muy elevado, por lo tanto los estudiantes se miran unos a otros y ella prosigue sin percatarse del poco entendimiento que generan sus explicaciones en los estudiantes, no siendo esto suficiente, para la evaluación les plantea tres momentos, una competencia lectoescritura, que consiste en leer un texto completo, el cual los estudiantes nunca terminan de leer. Una competencia comunicativa, donde ellos deben elaborar un periódico, con recortes de revistas, es decir, no lo hacen ellos, finalmente les hace una evaluación de conocimientos tipo test. (Martín, J. Ríos, J. 2015)

---

21 Diarios de campo 4, 7,10 y 11 aplicados en el año 2015

En este momento se evidencia la poca efectividad en el quehacer pedagógico aplicado en el aula, al encontrar que un 88% de los estudiantes a los que ella les da clase van perdiendo la asignatura.

**Figura 30**



*Figura 30. Foto 2 Prácticas evaluativas docentes*

Fuente: Tomada para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Otra de las evidencias encontradas es ver cómo se aplica lo contemplado en el PEI de manera parcializada, incluso las partes que se tomados como referencia argumentativa por los docentes, que surge cuando se buscan beneficios personales en los que se enmarca el reconocimiento de estímulos, permisos especiales, entre otros. Por el contrario, el PEI debería ser aplicado en su totalidad, teniendo en cuenta que este se construye y reconstruye de manera reflexiva y es proyectado con el propósito de desarrollar en los estudiantes, eso sí, con la ayuda de los docentes, competencias genéricas y específicas propias de las necesidades

contemporáneas, necesidades presentadas de manera general por el Ministerio de Educación Nacional, en el postulado que dice de manera textual.

Mientras uno de los énfasis de la política de calidad, en el Plan Sectorial “La Revolución Educativa”, se otorga al desarrollo de competencias para la vida y se promueve la evaluación por competencias, los programas de formación docente, con algunas excepciones, no desarrollan un currículo por competencias y no sitúan la evaluación en este mismo ámbito. (p.92)

Con ello surge un nuevo interrogante **¿Cómo generar competencias en los estudiantes si los docentes no las poseen, al no haber sido contempladas en los currículos de su formación profesional?** Esta falta de competencias en muchos casos pasaría a convertirse en limitantes a la hora de realizar un proceso formativo eficiente, a esto cabe resaltar lo que se evidencia en la clase de matemáticas<sup>22</sup>, donde se observa que,

Los estudiantes del grado 11, minutos antes de recibir esta clase, ingresan a la sala de informática para consultar juegos didácticos de matemáticas, pues el profesor desarrolla un proyecto desde los juegos, pero él piensa que todo lo que los estudiantes presentan es idea de ellos. Lo cierto es que de acuerdo a los resultados bimestrales los estudiantes no pierden matemáticas, pero lo paradójico es que en conocimientos no tienen destrezas, pues se dedican a construir los juegos, ya que saben que con este trabajo pasan. (Martin, J. Ríos, J. 2015)

Sumado a lo anterior, resulta complicado realizar un trabajo pedagógico en el aula desde la mirada de las competencias, el cual pretende evidenciarse mediante la práctica evaluativa en

---

<sup>22</sup> Diarios de campo 2,5,9,15 y 17 aplicados en el año 2015

torno al enfoque de formación por competencias, si los docentes de la institución educativa Laura Vicuña, tomaran como referencia lo que de manera textual contempla el Ministerio de Educación Nacional (2008) al proponer que:

El trabajo que nos convoca se propone la construcción de un sistema de formación de docentes en donde pueden converger distintos modelos pedagógicos. Es decir, se trata de articular los procesos de formación pero no de homogeneizarlos a partir de un determinado modelo, entendido como estructura conceptual y arquetipo de actuación, digno de ser imitado y reproducido. (p.84)

Lo anterior, referenciado al documento titulado **Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente**. Complicado ya que si se pretende alinear a los docentes a un modelo y enfoque por competencias, el cual se contempla en el PEI de la institución y darles al mismo tiempo libertad de escoger un modelo pedagógico con su respectiva forma de evaluar, continuaría dándose paso a seguir contribuyendo a la propagación de la indiferente al enfoque y continuar ampliando la brecha entre la teoría que habla del enfoque de formación por competencias, producto de investigaciones que demuestran la eficacia del enfoque y la práctica evaluativa que busca evidenciar el desarrollo de competencias en los estudiantes, objetivo principal de la Institución Laura Vicuña.

Es claro pensar que si se permití dar libertad de escoger el modelo pedagógico con que los docentes se sientan más cómodos, esto afectará directamente y de manera negativa la práctica evaluativa, más aún si lo que se pretende es poder evidenciar la adquisición y desarrollo de competencias en los estudiantes, al comprobar que muchos de los maestros siguen contemplando el modelo pedagógico tradicional o por lo menos algunos de sus aspectos, como el más



apropiado para una sociedad cada vez más irresponsable, violenta, facilista, consumidora y con falta de valores. Ante lo anterior, cobra importancia analizar lo que se pretende transmitir por parte del Ministerio de Educación Nacional (2008) cuando cita a las investigadoras Hammond y McLaughlin, las cuales exponen que:

El éxito de las reformas depende de que los maestros logren la compleja tarea de aprender las habilidades y actitudes planteadas por los nuevos enfoques y al mismo tiempo desaprendan las prácticas de enseñanza y modifiquen las expectativas sobre los estudiantes que han dominado sus vidas profesionales (p.89)

El acto de aprender y desaprender de los docentes de la institución es otra de las miradas que se tomaron al momento de observar las prácticas evaluativas. En los resultados encontrados se enmarcan en las prácticas evaluativas de los docentes en el aula, cobra importancia lo encontrado desde la clase de física<sup>23</sup>, en lo cual se demuestra cómo algunos profesores buscan implementar en su quehacer pedagógico, actitudes y habilidades que se contemplan en la contemporaneidad.

La institución cuenta con una página de internet a través de la cual es posible enviar tareas, entonces el profesor ha hecho este ejercicio previamente, llega a la clase pregunta por la tarea y los estudiantes responden que no han entendido, él no les explica y les dice que deben consultar por sus propios medios, sin embargo sigue con otra temática y la tarea queda ahí sin explicar, pero les hace una evaluación. Cuando el docente inicia con el siguiente tema, un estudiante le dice que porque no les explica, el profesor manifiesta que esos son actos de

---

23 Diarios de campo 3,6,8,12 y 13 aplicados en el año 2015

indisciplina y los regaña y amenaza con anotarlos en el observador. Prosiguiendo con la explicación que solo dura unos minutos y luego los pone a trabajar en grupo sin ningún control. (Martin, J. Ríos, J. 2015)

Aunque lo encontrado en la clase de física, resalta la iniciativa del docente por incluir estrategias contemporáneas visto esto desde la preocupación personal de aprender lo nuevo e innovador alrededor de la educación, deja claro que es renuente al desprenderse de aprendizajes adquiridos y los cuales no tienen coherencia con las exigencias contemporáneas a nivel pedagógico, afectando la práctica evaluativa con un enfoque de formación por competencias.

Yendo más allá, cabe mencionar, y buscando mostrar desde una mirada más amplia, los compromisos a los que se deben enfrentar los estudiantes durante su transición de la educación media al mundo laboral o continuidad con el desarrollo de estudios profesionales. Es una realidad que el Estado Colombiano liderando desde el Ministerio de Educación Nacional, ha venido proponiendo una serie de exámenes estatales en diferentes niveles de educación, todos estos con una característica común, la metodología la cual apunta a identificar las competencias adquiridas y desarrolladas por los estudiantes en cada uno de los niveles educativos propuestos.

Por ello se evidencia una práctica evaluativa docente no coherente con el enfoque de competencias, afectando con ello los resultados que se pretenden lograr en los exámenes estatales, los docentes deberían dar prioridad a la investigación, la profundización, la capacitación permanente, el auto aprendizaje, entre otros, sin descuidar su quehacer pedagógico, todo esto desde lo que se habla en la actualidad en torno a la formación por competencias, como debe ser aplicada y la influencia que esta tiene en el desarrollo de la práctica evaluativa en el

aula, más aún cuando es de conocimiento público lo contemplado por el Ministerio de Educación Nacional. (2008), al exponerse que:

Las pruebas saber, el examen de Estado para el ingreso a la educación superior y los exámenes de calidad de la educación superior ECAES. Las anteriores pruebas han venido implementando el enfoque de evaluación por competencias de donde se deriva la necesidad de abordar y comprender este enfoque en el subsistema de formación inicial de docentes. (p.125)

Esta propuesta surge al ver que muchos de los resultados de instituciones oficiales estadísticamente no son de los mejores, escudándose algunos egresados de educación media, en la falta de relación y coherencia con lo que se presenta en el aula de clases durante su periodo de formación y la forma de haber sido evaluados sus procesos de enseñanza/aprendizaje, con lo que se pregunta, la forma de las preguntas y la manera de ser presentados los cuestionarios en las diferentes evaluaciones estatales.

Sin dejar de lado la importancia de los resultados en los exámenes estatales, eso sí, dejando contemplado la intención de profundizar en estos temas en futuras investigaciones, se da paso a continuar con el análisis propuesto en el presente aparte. La práctica evaluativa en el aula brindada por los docentes a sus estudiantes, debe ser el reflejo de una formación integral y reflexiva, más aún cuando el propósito de la educación es mejorar las condiciones tanto intelectuales como sociales del país empro del empoderamiento Nacional y desarrollo económico sostenible. Formación presentada por el Ministerio de Educación Nacional (2008) como posible, al proponer que cuando esta se encuentra...

...orientada por maestros que, con su saber y entusiasmo, invitan día a día a sus estudiantes a disfrutar del conocimiento, a compartir con otros sus diferencias, a desarrollar las competencias básicas para la vida y a identificar el camino que seguirán en su futuro personal y profesional. El trabajo diario de los docentes contribuye a la construcción de una mejor nación, por lo que resulta inaplazable reconocer y potenciar sus aportes para mejorar la calidad de la educación. (p. 86)

Trabajo que debe ser caracterizado por la reflexión permanente de docentes, lo cual logre el desarrollo de un aprendizaje mutuo e incluso paralelo al desarrollo de competencias tanto en maestros como estudiantes, comprendiendo su quehacer cotidiano lo cual permitiría que “los docentes logren comprender sus propias acciones y a través de la reflexión, guiada desarrollen competencias para sistematizar las prácticas; es decir establecer qué se hace, cómo, el por qué y para qué de las acciones”, (MEN,2008, p.163).

Esta comprensión docente debe estar encaminada a lograr demostrar con hechos la calidad en la educación, lo cual se lograría cuando los docentes sean conscientes de la necesidad de cambio, tanto en su manera de enseñar como de evaluar, esta última, dejar de ser vista como la herramienta clasificatorio e incluso discriminatoria. Se debe tener presente la integralidad de los procesos y la responsabilidad de estar alineados con la propuesta que surgen de políticas públicas, más aún cuando el Ministerio de Educación Nacional (2008) después de reflexionar sobre los adelantos en relación a la calidad educativa propone que “es pertinente registrar los avances de las políticas de calidad, del Ministerio de Educación Nacional, en tres ámbitos particulares: el desarrollo de competencias, los procesos de evaluación y el mejoramiento educativo, componentes del sistema de aseguramiento de la calidad”, (p.106). Ámbitos que

sopesan la balanza en los procesos evaluativos que se desarrollan en el aula, los cuales deben soportarse en las evidencias que demuestren el apoyo permanente por parte de los docentes a los estudiantes, con el fin primordial de desarrollar competencias que aporten a la convivencia social, demostrando con ello que “la evaluación se convierta en una práctica social capaz de generar cambios positivos en los procesos educativos, sobre la base de conocer las exigencias del país y de establecer acciones apropiadas para el mejoramiento de la calidad y el logro de las metas”, (MEN, 2008, p.124).

Por lo tanto, surgen evidencias en la práctica evaluativa de los docentes de la institución educativa, que resulta contradictorio a lo contemplado teóricamente como normativamente, esto se hace evidente desde la clase de inglés<sup>24</sup>, en donde:

Los estudiantes ingresan al salón, la profesora intenta llamar uno a uno para controlar la asistencia, pero la indisciplina se mantiene. Luego de unos diez minutos inicia la clase, pero solo unos diez estudiantes aproximadamente prestan atención, por lo que la docente decide trabajar solo con ellos, diciéndole a los demás que hagan lo que quieran, entonces la clase se convierte en una anarquía, pues finalmente ella, les dice que la próxima vez deben trabajar o de lo contrario los anotara en el observador, situación que se repite en varias clases. (Martin, J. Ríos, J. 2015)

Dicha contradicción resalta la importancia que tiene la práctica evaluativa de los docentes en el aula, la cual debe proporcionar sustentos que demuestren el desarrollo de competencias, no

---

24 Diarios de campo 1, 14,16,18,21, y 22 aplicados en el año 2015

solo académicas, sino de convivencia ciudadana, ya que es desde el aula, donde se deben generar actitudes de tolerancia tan necesaria en una sociedad cambiante y acelerada.

A lo anterior, vale la pena mencionar que el desarrollo que se propone, debe estar presente en todos los niveles educativos, lo cual no es posible si los involucrados en el sistema educativo aparte de no tener claro el concepto de competencia y como este fue incluido en la educación, demuestren comportamientos apáticos ante la consulta e indagación sobre el concepto y todos los aspectos que giran alrededor de él. Lo anterior se evidencia, al ver como el Ministerio de Educación Nacional contempla públicamente a través de su página de internet, documentos que hablan sobre este concepto de competencias, las competencias que se pretenden desarrollar desde las instituciones educativas y guías que hablan sobre la aplicación y evidencia del desarrollo de dichas competencias. Material de fácil acceso y el cual se presenta de manera pública, pero los docentes no se toman la tarea de consultarlos, o al menos eso es lo que se demuestra en el desarrollo de las clases. Estas clases demuestran no tener coherencia con el concepto de competencia desde la mirada teórica y normativa propuesto desde el Ministerio de Educación Nacional.

**Figura 31**

*Figura 31.* Foto 3 Prácticas evaluativas docentes.

Fuente: Tomada para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Otro punto interesante que sirvió de soporte, al momento de analizar las prácticas evaluativas en el aula de clases, es lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2008) al proponer que:

El concepto de competencias se integra en los sistemas educativos como réplica a los modelos transmisionistas y academicistas, en los distintos niveles de la escolaridad, sustentados en los contenidos del conocimiento y saberes teóricos, desligados de las acciones. El Ministerio de Educación Nacional ha venido implementando este enfoque, como el primer elemento del sistema de aseguramiento de la calidad educativa. (p. 128)

Asegurar la calidad educativa al desarrollo de competencias, es ver en ellas el cambio que el sistema educativo busca, si se genera esta conciencia de cambio, debería tomar prioridad, la formación de competencias durante todo el ciclo vital del ser humano, no parcializar y esperar la formación de docentes, solo porque se entienda que son estos los que al final transmitirían este conocimiento y enfoque de formación, lo cual presenta el obstáculo más significativo que es el tiempo, al tener que esperar muchos años para que los resultados esperados se reflejara en la sociedad.

Con lo encontrado en las aulas de clase, toma relevancia dar la importancia que se merece a una de las propuestas que se lidera desde el Ministerio de Educación Nacional (2008) la cual da por sentado que:

El desarrollo de las competencias está en el centro del quehacer de las instituciones educativas desde el preescolar, y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles educativos. Los currículos por competencias hacen posible la integración de los distintos niveles educativos, así como las diversas ofertas institucionales, bajo un concepto de educación permanente, que se inicia en la primera infancia y continúa a lo largo de la vida, aún después que los individuos finalizan su escolarización. (p.129)



**Figura 32**

*Figura 32.* Foto 4 Prácticas evaluativas docentes.

Fuente: Tomada para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Después de un análisis minucioso de las prácticas evaluativas de los docentes y ponerlas en dialogo con lo propuesto desde el Ministerio de Educación Nacional y autores contemporáneos que hablan de evaluación y de formación por competencias, se puede dar un paso que permita pensar y reflexionar la formación por competencias desde las prácticas evaluativas, no como las que clasifiquen a los estudiantes en buenos o malos, esta formación debe ser vista como el ciclo constante, el cual no cuenta con un fin determinado y que los resultados que arrojen las evaluaciones, permitan comprender al estudiante desde su individualidad, entenderlo como un ser único en un mundo de permanente cambio, lo cual hace pensar, en que las necesidades de hoy no serán las mismas de mañana, obligando con ello a la reestructuración y modificación permanente de las competencias que se han desarrollado en un

momento y contexto dado, y con ello la modificación de currículos tanto de la formación profesional de docentes, como los estipulados en los diferentes niveles de escolaridad.

### **Conclusiones Capítulo II**

En suma, la evaluación planteada desde el enfoque de formación por competencias es objeto de apropiación y entendimiento, en la que él docente debe conocer el estatuto epistemológico sobre el cual descansa, para que desde este punto organice una malla curricular que evidencie la tan anhelada integralidad del estudiante pues “la formación basada en competencias requiere de la asunción de una nueva inteligencia y racionalidad que trascienda la parcelación y la fragmentación, con el fin de que aborde la realidad en su multidimensionalidad”, (Tobón, 2008, p. 46), estableciendo acuerdos de cooperación que involucre a todos los docentes, para construir sus propias competencias específicas e ir las adaptando a los niveles de complejidad que el grupo de estudiantes demande. Por otra parte, se demuestra que desde la teoría existen varios tipos de evaluación, los cuales involucran aspectos ligados al conocimiento y el desarrollo humanístico del estudiante.

Estos tipos de evaluación requieren un seguimiento y tratamiento especial para cada estudiante o grupo, es decir tiempo y dedicación según el ritmo de aprendizaje, viendo al alumno como un individuo con capacidades, para insertarlo a un conjunto que persigue la aprehensión del conocimiento.

De otro lado, la evaluación por competencias otorga al docente la facultad de convertirse en un analista de procesos, más que en un sujeto calificador, ya que cuando se analiza se cuestiona y se detallan todos los elementos que conforman una parte, mientras que si se califica,

se emite un juicio valorativo traducido en una escala numérica que poco puede decir del proceso de aprendizaje del estudiante.

Por esta razón “es necesario que la formación de competencias se asiente en un pensamiento complejo, donde todos los estamentos involucrados en la comunidad educativa aprendan a relacionar la información entre sí y con otras fuentes de datos acorde al contexto” (UNESCO, 1993). Situación que no se encuentra latente en la Institución objeto de estudio, pues la evaluación adopta una categoría sancionatoria y discriminatoria carente de planeación y presentación, tal como lo expresan los estudiantes cuando afirman que “ *el profesor dice saquen una hoja, pide un cuaderno a un estudiante y se inventa las preguntas en ese momento*”, situaciones como esta sumadas a otras en las que el tiempo de analizar cada una de las evaluaciones no supera los diez segundos, muestran que para el profesor el instrumento de evaluación y el momento no son importantes, pero la cosecha de notas que obtiene de esta acción pedagógica le permiten seleccionar y tomar decisiones en sentido de autoridad, rotulando al estudiante que no llegue al nivel básico. Más relevante es escuchar testimonios de los profesores cuando afirman que sin necesidad de evaluar ya pueden sacar juicios o las notas, argumentando que conocen muy bien a cada uno de los estudiantes.

El interrogante que puede surgir es, **¿si conoce muy bien a cada estudiante, y especialmente a aquellos que no logran buenos resultados a su juicio, porque en los años de vida académica no se le ha brindado un acompañamiento pedagógico que le permita superar sus dificultades con el fin de sacarlo de ese estado discriminatorio generado por el docente y sus compañeros, haciéndole ver que ahí es donde debe estar?**

Situaciones como la anterior, sumadas al análisis de las evaluaciones reales que los estudiantes presentan y la identificación del modelo que cada docente trabaja, permiten esclarecer que en definitiva el enfoque de formación por competencias, especialmente en el tema de la evaluación, no se llevan a cabo, pues la coherencia entre lo enseñado y lo aprendido por el estudiante no están en el mismo camino. Debido a que el docente regula y administra unos contenidos, dosificándolos según el tiempo, esperando que el estudiante se apropie de ellos en su totalidad, eso sí, sin que vaya más allá de donde él se lo permita, por su parte el estudiante navega por los contenidos tratando de superar los obstáculos que se presenten, con la presión de la presentación de una evaluación que en el caso de no superarla dejara de lado todo su esfuerzo a lo largo del tiempo que transcurrió antes de presentarla.

Mientras el docente no asuma con responsabilidad la evaluación educativa como proceso de análisis y mejora de sus prácticas pedagógicas, traducidas en el buen desempeño de los estudiantes, se continuará manteniendo latente el eco casi que generalizado en todas las instituciones educativas, haciendo alusión al bajo rendimiento y la búsqueda de estrategias pedagógicas para disminuir la mortalidad académica, que termina por desmotivar no solamente al estudiante sino también al docente, ingresando a una zona de confort compartida de ganadores y perdedores, descuidando las potencialidades del estudiante sin ayudarle a su formación crítica – reflexiva, necesaria para enfrentar los retos de una educación globalizada, enmarcada en la disertación y toma de decisiones, las cuales se deben potenciar desde la escuela.

### Capítulo III. Estándares, Prácticas Evaluativas y Política Educativa

Con el propósito de comparar las prácticas de evaluación implementadas por los docentes de educación media, con los estándares mínimos establecidos en la evaluación basada en el enfoque de formación por competencias, implementada en la Institución Educativa Laura Vicuña, se realizó un estudio de la normatividad que soporta y da sustento legal a las competencias, concentrándose el análisis presentado, en los estándares contemplados para jerarquizar el alcance de las competencias en el individuo. Estos estándares analizados desde las propuestas lideradas por el Ministerio de Educación Nacional, hablan de formación y evaluación por competencias y como estas se desligan desde el enfoque de formación por competencias. “los estándares son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar”, (Ministerio de Educación Nacional).

Al analizar los contextos normativos y teóricos interpretados por la población objeto de estudio de la presente investigación, denominada “*prácticas de evaluación y formación por competencias: el análisis de una experiencia*”, fue relevante el desarrollo de la revisión desde el enfoque cualitativo, dado que por su naturaleza inductiva, permitió observar las diferentes lógicas inherentes a la evaluación, especialmente en lo que se refiere al enfoque por competencias. Es importante resaltar antes de dar inicio al análisis del presente aparte, cómo el trabajo investigativo está ubicado desde la mirada de la política educativa, y su transición a las entidades territoriales con el fin de llegar al aula, generando espacios de transformación que se

reverten en la consolidación de una sociedad competente académica y laboralmente para contribuir con el tejido social orientado desde la escuela.

Desde el año 2003 con el surgimiento de los estándares de competencias como política pública en materia de educación, se genera un cambio en la construcción curricular de las instituciones educativas, puntualizando en el “**que**” deben aprender los estudiantes en los diferentes ciclos de educación básica y media, con el fin de unificar las temáticas a nivel nacional. Esta situación desencadenó una transformación desde los planes de estudio, pasando por la manera de evaluar y generar un juicio valorativo individual que evidencie la comprensión efectiva del conocimiento en las áreas fundamentales y optativas.

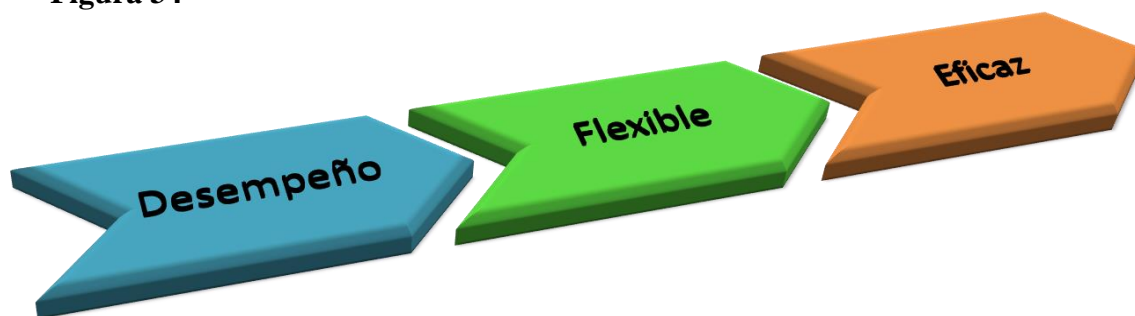
Ante esta situación, lo lógico es entender la complejidad que enmarca una competencia desde lo procedimental para ser llevada a la práctica. Inicialmente las instituciones adoptaron dentro el conjunto evaluativo unas acciones conducentes a disminuir la mortalidad académica, ofreciendo planes de mejoramiento periodo a periodo, para afianzar los temas enseñados, lo cual generó un debate entre el gremio docente, pues la mayoría de ellos argumentaban desde su praxis, que la calidad de la educación disminuiría sustancialmente. De acuerdo con el planteamiento anterior y relacionado con la información recogida en los instrumentos metodológicos, se puede contar con un acercamiento a la identificación de un problema generado por la implementación de las competencias al ámbito educativo, que se evidenció en la resistencia al desarrollo y puesta en marcha, entrando en contradicción con la teoría sustantiva que soporta el enfoque. Pues los procesos de cambio, en condiciones ideales tienen que surgir de los docentes a partir de las experiencias trabajadas y analizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje para aplicar estrategias acordes al contexto y población estudiantil atendida.

**Figura 33**

*Figura 33.* Ciclo estándares – evaluación – planes de mejoramiento.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Por otra parte, los estándares de competencias plantean una situación deseada desde las prácticas docentes con el argumento final de comprender conocimientos dentro y fuera de la escuela, complementándose con la propia experiencia, para extrapolarla a una situación específica. Tal vez ese sea el origen de su difícil formulación y evaluación, ya que la competencia se transforma en un saber flexible susceptible de mutaciones desde lo analítico y lo operativo, condición que el docente no ha logrado diferenciar pues entiende el estándar como contenido mas no como competencia, desconociendo el proceso que involucra una situación de la siguiente manera.

**Figura 34**

*Figura 34.* Desempeño – Flexible – Eficaz.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Situación en la cual el grado de aprehensión del conocimiento y habilidades se sintetiza en desempeños que involucran una coherencia vertical y progresivamente en escala, iniciando por situaciones sencillas que se irán alimentando de otros grados de complejidad cada vez mayores, pero siempre apuntando al planteamiento inicial, transformado en competencia. Esto se logra siempre y cuando exista también una coherencia horizontal del planteamiento estandarizado con todas las áreas que conforman los planes de estudios presentes y dispuestos en el proyecto educativo institucional, potenciando la generación de un aprendizaje significativo.

### **Los estándares y las prácticas evaluativas docentes**

Los estándares que giran en torno a las prácticas evaluativas de los docentes se presentan de manera flexible desde la teoría, en la que se potencia la formación integral como fuente de desarrollo de la competencia respetando el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Otra cosa es ver los estándares que se contemplan desde lo normativo, al ser este el punto de partida que desencadena los procesos de interiorización de las competencias proyectadas hacia el estudiante, sin desconocer los lineamientos emanados a partir del Ministerio de Educación Nacional. Con



ello, haciéndose evidente como termina por ser la normatividad establecida, la que dará los parámetros de evidencia en el desarrollo de la competencia. Estos por su naturaleza normativa tendrían que estar bien ligados a las actividades desarrolladas por el profesor, pero las evidencias desde el quehacer de los docentes de la institución oficial, permiten demostrar que eso no se hace. Comprobando que efectivamente los estándares se encuentran estipulados dentro de la norma, pero terminan siendo susceptibles a la interpretación subjetiva de cada docente, dejando de lado la integración pedagógica desde los conocimientos previos hasta la interpretación disciplinar de cada asignatura y su relación con las demás áreas.

Los estándares, en relación con el enfoque de formación por competencias, se contemplan como una serie de características especiales tales como la alineación con el mundo productivo, el proceso formativo para toda la vida, la integralidad de conceptos y entornos, entre otros aspectos. Lo anterior cuenta con coherencia, vista está por los docentes en el proceso formativo de estudiantes de manera vertical, es decir desde los preconceptos y conocimientos triviales que van adquiriendo niveles de complejidad cada vez más altos, y horizontal con la integración de los saberes específicos de las áreas buscando la integralidad, situación que les permite ser capaces de cubrir todas las dimensiones y contar con herramientas pedagógicas para solventar los obstáculos que se presenten.

Más que concentrarse en generar juicios en contra de la práctica evaluativa docente y la relación con las competencias, este capítulo parte desde el análisis reflexivo, de encontrar la coherencia entre la práctica de los docentes de la institución oficial y lo estipulado como estándar por el Ministerio de Educación Nacional. Esto permitió comprobar que la labor docente en relación a los estándares, se concentra con una mayor tendencia hacia lo vertical en términos de

estándares es decir a la jerarquía del conocimiento, lo cual afecta directamente los resultados de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes. El docente, sin saberlo en su proceso formativo, toma como uno de sus ejemplos, el saber vivir, donde el profesorado determina que el estudiante para saber vivir tendrá que aprender a sumar de manera memorística, lo cual le servirá para toda la vida, discriminando la tecnología como medio de soporte en el ejercicio matemático, en este caso la suma, quedando dentro de una coherencia vertical, ya que la memorización de las operaciones matemáticas le permitirá ir escalando, pasando de la suma a la multiplicación y sucesivamente hasta llegar a grandes operaciones sin la ayuda de medios tecnológicos, alejándose y casi que anulando la coherencia horizontal, visto esto como implementar y desarrollar en el estudiante la habilidad de utilizar la tecnología como soporte y apoyo en sus operaciones matemáticas, lo cual no permite, al menos visto desde la normatividad, convertir este proceso formativo en una competencia.

Adicional a lo expuesto hasta el momento, y representada como una de las limitantes de mayor impacto al momento de traer al plano de los resultados del proceso investigativo, se evidencia, que no se pone en práctica la coherencia horizontal, encontrando que en el desarrollo práctico cotidiano el docente no está articulando su quehacer pedagógico con el de los otros docentes de la institución. Esto permite con ello afirmar que lo vertical de los estándares se está dando, sin que el profesor se dé cuenta que su práctica docente se encuentra dirigida hacia a una formación por competencias, ya que como se ha encontrado desde la normatividad, el estándar se puntualiza en la competencia. Pero en el desarrollo práctico docente los profesores le siguen dando más importancia al contenido y no como es propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, el cual se encuentra encaminado en ver la importancia del producto final, por encima

del contenido, producto representado como el desarrollo de la competencia en el estudiante. Es así que el Ministerio de Educación Nacional (2008) propone que:

Si bien los estándares hacen énfasis en las competencias más que en los contenidos temáticos, no los excluyen. La competencia no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del saber qué, del saber cómo, del saber por qué o del saber para qué, pues para el ejercicio de cada competencia se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado, (p.12).

A lo anterior cobra importancia ver por qué se produce tanta desarticulación, entre lo que se desarrolla por los docentes y lo que contempla el Ministerio de Educación Nacional. Los docentes, como se ha demostrado, siguen privilegiando el contenido por encima de muchos otros aspectos, lo cual no es ajeno a los estudiantes que, al preguntarles sobre la relevancia que tiene para ellos lo aprendido en el colegio, manifiestan estar inconformes con ello, pues no encuentran sentido a lo que se aprende, con lo que enfrentan a fuera de la institución oficial, que en muchos de los casos, son situaciones laborales. Lo anterior da que pensar, cuando se tiene presente que la institución oficial sustenta su proceso formativo desde el enfoque de formación por competencias, cuyo objetivo contemplado desde el Ministerio de Educación, es el

Promover la formación en la práctica del trabajo mediante el desarrollo de conocimientos técnicos y habilidades, así como la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional y ocupacional, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria para el

desarrollo de competencias laborales específicas (DECRETO No. 4904. Diciembre 16 de 2009).

Desde ahí se entiende que el Estado en Colombia contempla y normaliza los procesos formativos desde la formación por competencias, las cuales buscas formar para el trabajo. Lo contradictorio es el discurso que se maneja, el cual hace parte de la teoría que comprende el enfoque por competencias, que aunque en este se habla de formación para el trabajo, no es evidente su trascender, como lo es en lo normativo. Se generan más conflictos cuando desde la normatividad se obliga a la aplicación de pruebas estandarizadas a partir de los primeros años de escolaridad, generando con ello, sentimientos de apatía en los profesores a este tipo de formación, por que según ellos, solo se preocupa por la productividad y el consumo de productos. Apatía producida al sentir que el Ministerio de Educación impone a los docentes, no de manera directa, pero sí desde la aplicación de pruebas nacionales, a los estudiantes bajo su responsabilidad, donde los resultados de ellas, al final serán las utilizadas para juzgar el proceso práctico pedagógico impartido por docentes.

Complementado lo anterior, es importante resaltar lo que se ha presentado en la última década, en relación con la aplicación de pruebas evaluativas. Como se sabe, los estudiantes se enfrentan a diversidad de pruebas, las más representativas son las evaluaciones nacionales, contempladas en diferentes momentos de su proceso formativo, desde primaria, pasando por básica y culminado en la media, todas denominadas como pruebas saber. En la Institución Oficial Laura Vicuña, se prepara a los estudiantes para el desarrollo de estas pruebas, realizando simulacros en los últimos meses del grado que corresponda la prueba. Lo anterior con el único propósito de que los estudiantes lleguen adiestrados en el desarrollo de cuestionarios similares a

los que se presentarán en las pruebas nacionales, propósito que no se realiza intencionalmente por docentes, pero sí se convierte en obligación, cuando su desempeño se evalúa a partir de los resultado de dichas pruebas, tal y como lo asegura el Ministerio de Educación Nacional cuando propone que:

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar (Estándares Básicos de Competencias, MEN, 2015).

El aprestamiento se prolonga hasta el momento de la aplicación de los exámenes nacionales, por lo general son aplicados durante los grados 3 y 5 en primaria, 9 en secundaria y finalizado grado 11 correspondiente a educación media, esta última, es la más trascendental en el proceso formativo del estudiante, al ser utilizada como lo manifiestan los docentes, una manera de herramienta de poder por parte del Estado, condicionando a la población a listados de resultados, a los cuales se anexan anualmente gran cantidad de egresados decepcionados de su paso por el colegio, asegurando que lo único que recuerdan de él son lo los vínculos sociales generados.

La lista por lo general se utiliza para promocionar estímulos a los mejores resultados, es el caso de “**ser pilo paga**”, venta publica de la estandarización de las pruebas y por ende de las competencias que se evalúan en ellas. En el caso de la Institución educativa, la clasificación

ofrecida por la prueba sitúa a no más de 9 estudiantes en la posición de poder continuar con sus estudios profesionales desde la mirada “pilo paga”; pero a otros, si se habla en porcentajes la diferencia es impresionante, ya que estos 9 estudiantes se dividen en cuatro periodos académicos, en los que por cada año, se gradúan un total de 100 estudiantes, quedado claro que solo un 3% de la población tendrá oportunidades académicas en su futuro, limitando la profesionalización a un número reducido de ciudadanos, salvo contadas excepciones que los puntajes no afectan su continuidad académica, al contar con recursos económicos suficientes para cubrir estos gastos.

Hablar de recursos económicos y la relación de estos con la formación académica desde el contexto investigado resulta desalentador, aunque se evidencia que la mayoría de las familias se solventan económicamente del comercio, sus recursos no albergan esperanzas para los que quieren continuar con estudios universitarios, al manifestar los estudiantes de educación media que el interés de sus padres, es que continúen manejando los negocios y que con las ganancias que obtenga continúen con su formación profesional. Lo anterior permite reflexionar en como para muchos estudiantes, a quienes los resultados obtenidos no alcanzan los puntajes mínimos a la sombra estandarizada de las pruebas, deben conformarse, a que por norma fueron descartados para continuar con un proceso de profesionalización académica. Reafirmado lo que se expuso anteriormente sobre que los estudiantes no le encuentran sentido a lo que se enseña en el aula de clases, al exigir desde la práctica evaluativa de los docentes, la resolución de cuestionarios desde los contenidos vistos, para luego determinar su futuro por una prueba nacional y al final, terminar en un trabajo que no requiere mucho de lo que el estudiante aprendió e incluso memorioso para dar respuesta a las pruebas.

Esto permite identificar una amplia descoordinación entre lo propuesto por el docente desde su práctica evaluativa, con lo que el Ministerio de Educación Nacional impone al momento de dar parámetros de identificación en el desarrollo de competencias, y cómo es percibida la formación que recibe el estudiante hablando en términos de efectividad. Esta descoordinación se da desde la definición de egresado propuesto por lo normativo cuando según el Ministerio de Educación “el estudiante debe haber adquirido de acuerdo con los estándares nacionales o internacionales según corresponda, una vez culminado satisfactoriamente el programa respectivo”, (DECRETO No. 4904.Diciembre 16 de 2009). Estos estándares aún hoy son para muchos docentes y estudiantes de la institución, de dominio y manejo exclusivo del Estado, porque aunque se presentan las definiciones en muchas de las guías, todas parecen ser lo mismo salvo algunos verbos que tratan de diferenciar una con otra.

Por otro lado, se encuentra que en la institución, la dinámica de las prácticas docentes, se direccionan desde el PEI para que el proceso evaluativo se alinee a las pruebas nacionales, logrando en cada una de ellas demostrar las competencias alcanzadas, resultados que darían por entendido la habilidad y destreza adquirida por el estudiante para continuar con su proceso de formación, en la que se entra a debatir la supuesta flexibilidad en la contemplación de las mallas curriculares de la instituciones educativas, y en las que se presenta como opcional lo cual permitiría a la institución formar en algo opuesto a las competencias, ejemplo logros, pero lo contradictorio es que cuando va a ser evaluado por parte del Ministerio de Educación Nacional, estas se proyectan en pruebas que evalúan competencias, en las que la flexibilidad pasa a convertirse en estándar de obligatorio cumplimiento, a esto el Ministerio de Educación Nacional propone que:

La ley otorga a las instituciones educativas autonomía en aspectos cruciales relacionados con la definición del currículo y los planes de estudio, también se pronuncia a favor de unos referentes comunes. Se espera que estos: (a) orienten la incorporación en todos los planes de estudio de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones; (b) garanticen el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes; (c) mantengan elementos esenciales de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización, (d) sean comparables con lo que los estudiantes aprenden en otros países, y (e) faciliten la transferencia de estudiantes entre centros educativos y regiones, importante en un país con tan alta movilidad geográfica de la población. Al mismo tiempo, la Ley dispone que es necesario contar con unos indicadores comunes que permitan establecer si los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas explícitas de calidad. (p.10)

En ese orden de ideas, aparecen los desempeños dentro de los estándares. Los desempeños se formulan y son la concreción de la competencia en términos de operatividad, razón por la cual gramaticalmente su estructura gramatical cambia, al formularse verbos ya no en infinitivo si no en presente, como comprende, identifica, hace, entre otros. Donde simplemente los docentes lo asumen como la transformación de un objetivo a una competencia, solamente con la trasposición de verbos.

Ante la anterior percepción de los docentes, resulto trascendental ver que tan coherentes son las apreciaciones con las que cuenta el profesorado de la institución, al ver como:



Es conveniente aclarar que un estándar no es un objetivo, una meta o un propósito. Una vez fijado un estándar, proponerse alcanzarlo o superarlo sí se convierte en un objetivo, una meta o un propósito, pero el estándar en sí mismo no lo es. Un estándar tampoco es un logro. Una vez fijado un estándar, haberlo alcanzado o superado sí es un logro. (Ministerio de Educación Nacional, p.12)

De lo anterior, un punto importante es ver como al formular la actividad docente por objetivos y teniendo en cuenta que ese objetivo es en futuro, el docente de la institución plantea los objetivos con sus estudiantes para llegar de un punto a un punto en un determinado tiempo, pero como los procesos son desiguales, hay unos estudiantes que por motivos asociados a patologías cognitivas o fallas en los procesos de enseñanza y aprendizaje tardaran un poco más o desarrollan otras competencias no medibles desde los “estándares”, quedando rezagados en su proceso, bajo esta lógica ninguno puede perder, porque cada uno de los estudiantes tienen un ritmo de aprendizaje y todos van hacia el mismo punto y en algún momento todos llegarán a la meta por ello el docente no los puede hacer perder el año escolar.

En la competencia pasa todo lo contrario, de ahí lo contradictorio con lo que propone el Ministerio de Educación Nacional **“Una vez fijado un estándar, proponerse alcanzarlo o superarlo sí se convierte en un objetivo”**. En la competencia se dice que, después de un proceso continuo de formación, todos los estudiantes ya son capaces de hacer algo, pero si uno de ellos no llega con el grupo, se calificaría como no competente lo cual generaría su reprobación. Por lo anterior, se puede determinar una diferencia abismal en la que la formación por competencias permite medir, lo contrario donde la formación por objetivos no son medibles ya que los procesos son totalmente autónomos y robustos hablando en años pasados de la

formación por ciclos conformados por grados escolares, en el que el ciclo le brinda, al estudiante como al profesor, contar con todo el tiempo necesario en términos propedéuticos en su desarrollo cognitivo y físico para llegar o dirigir ese objetivo, lo cual no permitía contar con un estándar que digiera que nivel de formación tendría que tener un estudiante en un determinado tiempo, grado escolar y edad.

La formación por ciclos no ha tenido el impacto esperado desde su planeación, prueba de ello es que su implementación no cubre el 100% de las entidades territoriales, su puesta en marcha inicio en el Distrito, pero en otras regiones aún no goza de aceptación. Ocurre lo contrario con los estándares que son de estricto cumplimiento ya que fueron propuestos para medir las competencias. Se dice que si el estudiante llega a un grado 9 o 11, en el que en cada uno de ellos, se debe aplicar una prueba que permita medir el desarrollo de la competencia y si el estudiante no lo aprueba queda rezagado al grupo de los no competentes y las palabras utilizadas por el Ministerio de Educación Nacional, cuando se habla de una educación con enfoque de formación por competencias, quedaría rezagada con ello, palabras que es importante recordar y las cuales dicen que la educación con este enfoque propone:

Contribuir al proceso de formación integral y permanente de las personas complementando, actualizando y formando en aspectos académicos o laborales, mediante la oferta de programas flexibles y coherentes con las necesidades y expectativas de la persona, la sociedad, las demandas del mercado laboral, del sector productivo y las características de la cultura y el entorno. (DECRETO No. 4904. Diciembre 16 de 2009)

El problema en la institución pareciera, desde la propuesta del Ministerio, estar en que, al trabajar con los profesores en la actualidad, ellos no entienden ninguna de la dos partes, tendiendo su desarrollo pedagógico y acercarse a la formación por competencias, más por la necesidad de obtener buenos resultados en las prueba saber, donde estaría a discusión la ambigüedad de la competencia en educación, donde muchos autores desde la obra del concepto de las competencias están de acuerdo, hasta qué punto el docente puede llevar un proceso, cuando le dicen que un estudiante en cierto momento tiene que tener la competencia y sus desarrollo académico individual no lo permite.

Para poder hablar de competencias en la institución oficial Laura Vicuña, los profesores no podrían hablar de tiempos, se tendría que olvidar de lógicas de bimestres, grados, semestres, entre otros, esto no podría existir, la lógica que jugara un papel importante es que el estudiante sepa hacer una determinada labor, en las que el estudiante puede demorarse años eso depende de la capacidad cognitiva del estudiante y la capacidad que tiene el docente para incentivar el proceso formativo en el estudiante, pero él nunca perdería, dándose una coherencia al hablar de formación por competencia. Cuando se habla de competencia para medir al final con la ayuda de unas pruebas, se da paso a que el concepto caiga en ambigüedades al menos es lo que se observa en la institución oficial, en donde los profesores no tienen claro hacia dónde guiar a sus estudiantes, si aún proceso para la vida o para el desarrollo de pruebas estandarizadas.

Las instituciones, como es el caso de Laura Vicuña, se preocupan principalmente por cumplir la norma, olvidando lo teórico y lo práctico del concepto. Las instituciones asumen la norma cuando dicen que van a formar para la competencia, a los estudiantes durante todos los años les hacen el ejercicio de aplicación de preguntas en sus cuestionarios relacionadas con las

pruebas saber (preguntas múltiple respuesta, única respuesta, entre otras), para desarrollar una competencia que se limita a la resolución de un cuestionario pre – Icfes. Las instituciones se preocupan en la actualidad de cumplir con unos indicadores, existe una tabla en la cual se colocan unos valores ideales, en los que se tienen que ubicar las instituciones, el problema es cómo se va a llegar a ya.

Observar como en la institución Laura Vicuña se ha pasado del plano pedagógico al plano instrumental generando distorsiones en los procesos formativos. Esto se presenta cuando al ingresar la gestión educativa, a comienzos del año 2000, se dice que la competencia permite al profesorado medir y desarrollar procesos de gestión, entrando a formular indicadores de gestión, en el cual se presentan planes de trabajo, planes de mejoramiento, a los que al identificar una debilidad se contemplan actividades que permitan suplirlas, convirtiendo la educación en un proceso más administrativo, sacando la educación de la lógica pedagógica y entrando en la lógica educativa, donde la relación escuela – sociedad cobra relevancia, emergiendo la política educativa, pero distorsionando el quehacer pedagógico al interior de las aulas.

Desde lo encontrado y expuesto hasta el momento, se observa cómo desde la institución Laura Vicuña, los docentes no tienen claro el concepto de competencia en educación a partir de lo teórico, afectando las dinámicas de su práctica evaluativa, aunque ahora después de haber analizado lo normativo cobra importancia ver cómo, lo teórico señala mucho la formación vista desde la mera producción laboral pero no desliga la formación para la vida las cuales también según la teoría hacen parte de las competencias, pasando todo lo contrario cuando se habla de la normatividad, esta última proyecta la formación por competencias solo para el trabajo. Desde esta lógica se dice que el PEI se construirá en asesoramiento y coordinación con las empresas,

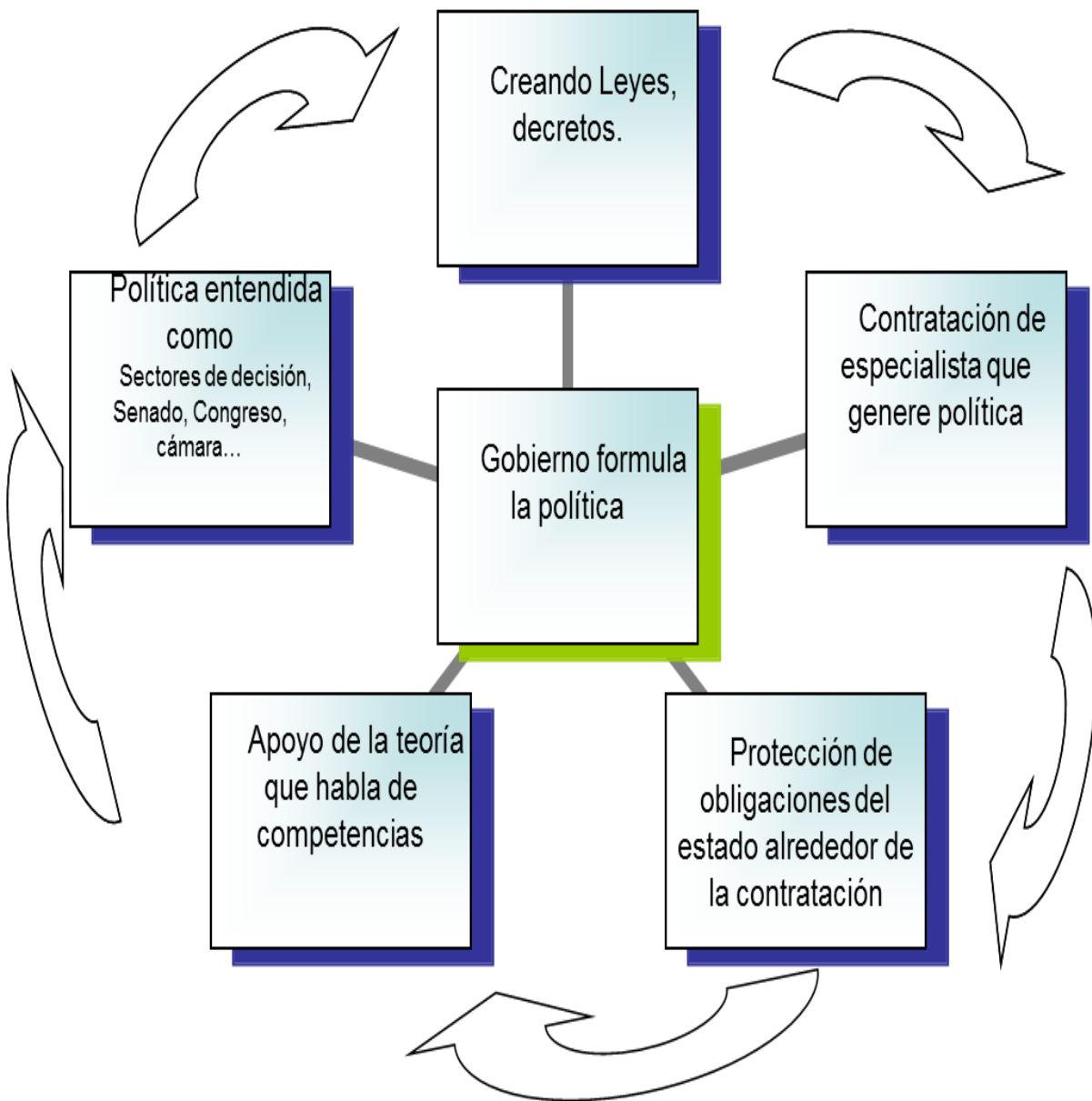
entendiendo con ello, que la formación por competencias se concentra en desarrollar competencias a un determinado número de trabajos, los cuales posiblemente serán contratados por dichas empresas al culminar su periodo formativo.

Se evidencia, desde las entrevistas practicadas a los profesores, que en la institución oficial se presenta una disparidad significativa, donde al compararlas y analizarlas con los argumentos antes expuestos, se desarticula la teoría con la normatividad y los docentes terminan siendo los principales afectados, ya que por un lado se les pide coherencia con la parte teórica que hablan de competencias y por el otro que se alineen a los diferentes documentos que propone el Ministerio de Educación Nacional. Como se le puede pedir coherencia a los docentes, cuando ni siquiera hay una coherencia en términos nacionales sobre la construcción de la política educativa, que gire no solo desde la mirada laboral que propone la formación técnica profesional, aunque no se puede decir que en los múltiples documentos que expide el Ministerio de Educación Nacional, los argumentos teóricos no fluyen, pero ellos solo terminan siendo utilizados para decorar, el trasfondo que realmente se busca con la formación por competencias, la cual al final de cuentas termina siendo un mero instrumento de desarrollo de mano de obra, en la cual las empresas determinan el valor a ofertar.

Es claro ver con lo anterior como el Ministerio de Educación Nacional elabora y pone a disposición de las instituciones educativas, una serie de guías y cartillas, las cuales se proyecta como medios facilitadores para la aplicación de la política que gira en torno a la educación. Es importante reflexionar en lo que se evidencia a partir de la institución, al encontrar cómo las guías y cartillas que propone el Estado son fáciles de consultar desde la página del ministerio, pero el simple documento no permite la comprensión y apropiación de términos que faciliten el

desarrollo práctico en el aula de clases, más aun cuando estas se han producido desde la teoría que habla de formación por competencias, teoría que en muchos casos no es comprendida por el profesorado. Adicional a ello, se puede afirmar que la inmersión teórica en los documentos que propone el Ministerio, no asegura la aplicabilidad de la política educativa que gira en torno a las competencias, ya que esta ha sufrido distorsiones, que han perjudicado, el proceso continuo que se pretende en la educación desde el enfoque de las competencias y la institución oficial no ha sido ajena a esta situación.

Yendo más allá, cobra importancia ver de manera general la transformación que se ha presentado en el desarrollo de políticas que giran en torno a la educación y cómo esto afecta la coherencia, entre la práctica evaluativa de los docentes de la institución oficial y lo que se propone con el enfoque de formación por competencias. La política se generaba algunas décadas atrás tal y como se presenta en la figura 35, el ciclo constante, en la que se demuestra que la implementación del proceso inicial tiene que retornar a la reformulación de la política, esto se daba después de una retroalimentación que evidenciaba fallas y tropiezos en los procesos, los cuales tenían que ser ajustados y reorganizados desde la transformación del contexto y las nuevas necesidades presentadas en torno al proceso formativo, modificando posteriormente la política pública establecida con antelación.

**Figura 35**

*Figura 35.* Ciclo de creación política décadas de los 60,70 y80. Estado colombiano década del 60, 70, 80 manera de ser concebida la creación de la política educativa alrededor de la formación por competencias.

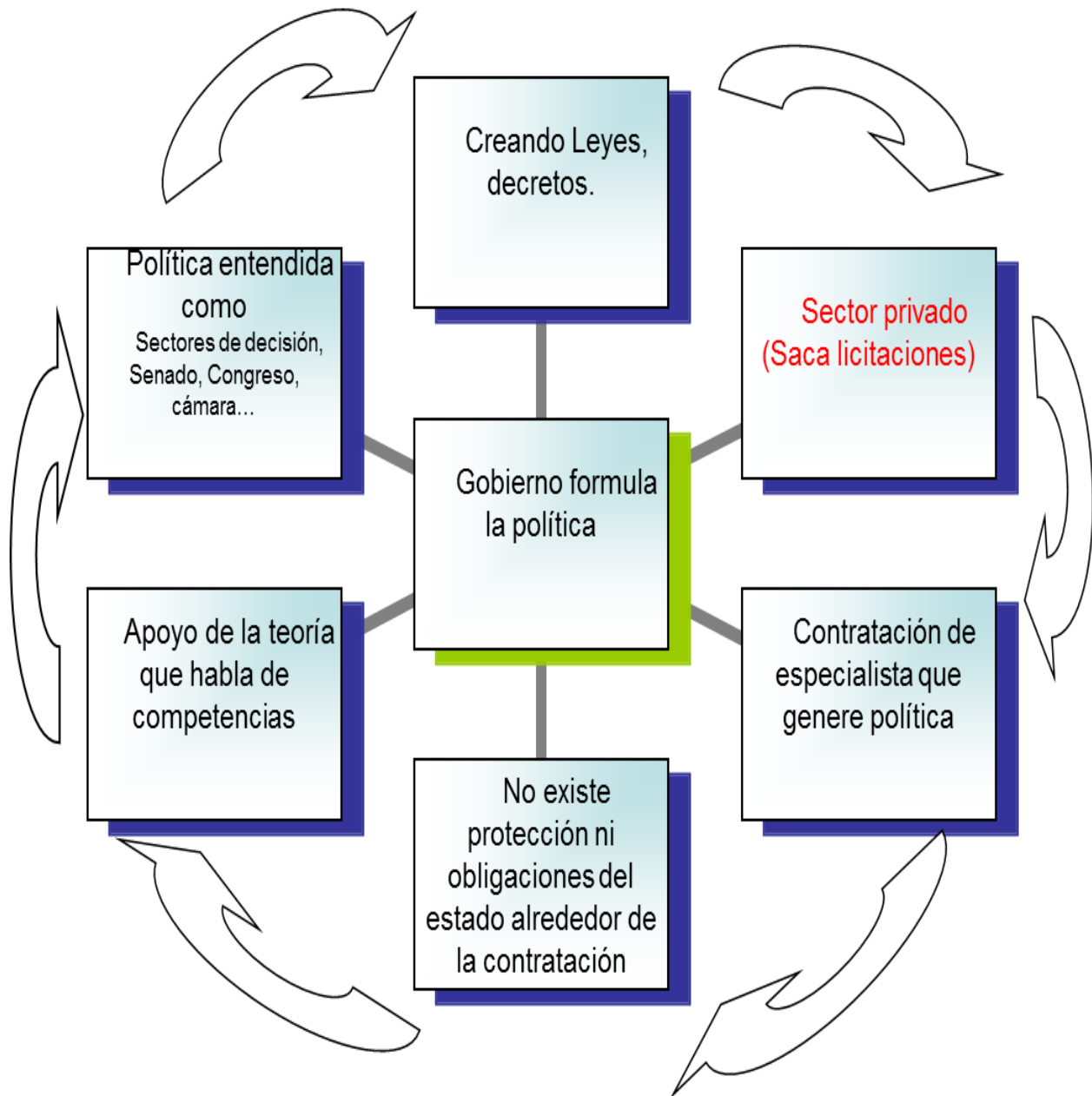
Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

La anterior figura muestra cómo cíclicamente era concebida la política educativa en la década de los 60, 70 y 80, a partir de ahí los investigadores pudieron determinar que el sistema

cíclico de la formulación, aplicación y reformulación de la política, en la que el Estado es el principal responsable y líder del equipo de planta pública encargado de orientar y reorientar las estrategias públicas que den respuesta a las necesidades reales y contemporáneas del sistema educación, llevaría a evitar las controversias existentes en torno a la formación por competencias y la práctica evaluativa de los docentes.

Después del neoliberalismo al entrar los discursos de la gestión académica, el Estado se corporativiza, lo cual da paso a que la preocupación que tiene que ser liderada por el Estado, se traspa a terceros bajo la premisa de entregar la gestión de la educación pública a expertos. Lo anterior permitió romper las lógicas antes lideradas por el Estado, poniendo a la empresa privada. El sector privado es el que se encarga en este tiempo de liderar el desarrollo de la elaboración e implementación de la política educativa. En la figura 36 se muestra como la política es implementa a partir de la década de los 90, continuando de esta manera hasta el presente.



**Figura 36**

*Figura 36.* Ciclo de creación política década de los 90 hasta la presente década. Estado colombiano a partir de la década de los 90 hasta la fecha manera de ser concebida la creación de la política educativa alrededor de la formación por competencias.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

Lo anterior permite determinar cómo la institución Educativa Laura Vicuña es afectada, en especial los docentes, los cuales tienen que interiorizar conceptos que se estipulan en documentos públicos, elaborados por el sector privado, donde sus funcionarios tienen dos inconvenientes, el primero es que poseen muy poca o incluso nula experiencia en el aula de clases y el segundo es que la estabilidad laboral desaparece, al generarse contratos temporales y limitados. Al ser afectada la institución la cual se transporta directamente a las prácticas evaluativas de los docentes, dificulta evidenciar si realmente los resultados son el producto del proceso formativo alineado al enfoque de formación por competencias o por el contrario son el producto de la casualidad.

La coorpoeducación es la empresa contratada por la institución oficial, siendo esta la que se encarga de elaborar los currículos proyectados a la formación por competencias, los cuales, como se ha evidenciado en todo el proceso investigativo, existen variedad de controversias en el proceso formativo y evaluativo. Por otro lado, se evidencia como en la institución la rutina hace que los profesores ya no utilicen ni el material desarrollado por la empresa contratada, ni el material que habla de la aplicabilidad de la formación por competencias facilitado por el Ministerio de Educación.

Es importante terminar este aparte, reflexionando sobre lo encontrado y puesto en escena argumentativa, todo ello en referencia a los estándares implementados desde la política y las prácticas evaluativas que se proyectan para el alcance de estos. Queda claro y después del análisis reflexivo ante lo encontrado en la institución oficial, comprobar que el más grande tropiezo para que este tipo de formación y su manera de ser evaluada, no se esté aplicando como lo contempla el Ministerio de Educación Nacional, sea la falta de identificar las verdaderas

situaciones a enfrentar en el sistema educativo desde la experiencia, en donde no solo los profesores son los responsables, ya que esto se presenta al generarse toda una lógica de formulación de política pública, opuesta a las necesidades reales del sistema educativo. Lo anterior se exterioriza, al no ser liderada la formación de la política por especialista en la educación, ya que como se ha evidenciado y es el caso partícula de la Institución Laura Vicuña, muchas de las personas contratadas para la elaboración de material educativa (guías, cartillas), el cual gire alrededor de la formación por competencias, no cuenta con experiencia en el campo educativo desde el aula de clases. Resultado ilógico pensar que alguien que no cuenta con la experiencia desde el aula, contemple estrategias que permitan el desarrollo de competencias en este contexto.

### **Política educativa en torno a la formación por competencias**

En Colombia, de conformidad con lo establecido en las Leyes 115 de 1994 y 30 de 1992, la educación se define como un proceso de formación permanente, contemplando aspectos ligados a lo personal, cultural y social, potenciando una formación integral. En la Constitución Política se expresa que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, potenciando el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura, que formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia.

Ante esta situación, es relevante pensar en la normatividad que aplicaba a la educación antes de la promulgación y puesta en marcha de la ley 115, específicamente en lo que se refiere a los ciclos de básica y media. Antes de 1994 las leyes y decretos reglamentarios estaban orientados a satisfacer necesidades de cobertura. Pero, en su mayoría, carecían de un proceso

focalizado en lo pedagógico y lo humano, debido a las situaciones hostiles presentadas a lo largo de la historia política del país, donde “la violencia se ejercía inicialmente por los partidos políticos tradicionales y posteriormente por los grupos armados, donde negar al otro es la acción más fácil para imponer un orden que impida la organización plural de la sociedad”, (Caicedo, 2002, p. 81). Esta situación cambiaría con la reglamentación de la constitución de 1991 y lo dispuesto en su preámbulo, privilegiando aspectos como: la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo, garantizado por un orden político, económico y social justo, comprometido a impulsar la integración de la comunidad desde las Instituciones, vinculándolas con el establecimiento de organizaciones internas de participación, a partir de la creación de los consejos estudiantiles y los gobiernos escolares, elegidos por voto popular con el fin de ir tomando conciencia política desde las aulas, exigiendo sus derechos y elaborando propuestas de mejoramiento colectivo. A partir de esta óptica, ya se vislumbran las competencias ciudadanas y comunicativas dentro del escenario educativo, sin que su definición y reglamentación se hubieran proyectado dentro del marco normativo curricular.

Ante las situaciones descritas, no es extraño encontrar dentro del conjunto de la normatividad, disposiciones y decretos puntuales en lo laboral, que más adelante se enfocarían en la gestión educativa, hasta llegar a la implementación de la ley 115 de 1994, la cual, a pesar de su reglamentación, solo fue operativa hasta el año 2001, cuando aparece la ley 715 que dicta disposiciones en materia de transferencia de recursos y funciones de los servidores públicos vinculados a la educación y la salud.

Para el gobierno resultaba un poco dispendioso administrar directamente los recursos y hacerlos llegar a las gobernaciones, por lo tanto decide crear con la ley 715 la descentralización, dando origen a las llamadas entidades territoriales, bajo el nombre de certificación. Esta distinción se otorgaría a los municipios que superaran los cien mil habitantes sin importar el departamento o lugar geográfico en el que se ubicaran, jerarquizándose de la siguiente manera: Departamentos, Distritos, Municipios certificados.

La certificación en el municipio de Chía – Cundinamarca, otorgó el privilegio de recibir los dineros provenientes del sistema general de participaciones directamente de la nación, para transferirlo a las necesidades en materia de salud y educación. Por otra parte, también permitió administrar las plantas de personal, organizando concursos de ingreso a la carrera docente y ascenso en el escalafón, así como también organizando una secretaria de educación que vincule la normatividad emanada del Ministerio de Educación Nacional en armonía con la prestación del servicio educativo, manteniéndose así hasta la fecha.

De esta manera, la ley general de educación se respaldaría encontrando el músculo económico en las entidades territoriales, generando una autonomía desde las diferentes Secretarías de Educación para adelantar proyectos en las diferentes Instituciones Educativas bajo su cargo. Al ser el momento ideal para que el Ministerio promulgara los estándares, recomendando a las entidades territoriales fortalecer su divulgación y comprensión con miras a elevar la calidad de la educación en todos los ciclos, en la que la Institución Laura vicuña es vinculada de manera directa, con el propósito de estar a la vanguardia en materia de certificación y estandarización de calidad.

Esta da origen a las competencias como un elemento novedoso que aparece sin llegar a cuestionar su implementación dentro de los currículos y planes de aula, dejando de lado la discusión pedagógica de los profesores por lo menos al interior de la Institución Laura Vicuña, ya que las inquietudes acerca de la reglamentación de esta nueva forma de evaluar se traslada a las asambleas sindicales de maestros, en las que fue tratada tangencialmente debido al momento coyuntural que se presentó en esa época, con la división del magisterio por parte del Ministerio de Educación creando el estatuto de profesionalización docente, conocido como 1278<sup>25</sup>, el cual cobijó a los nuevos educadores del servicio estatal, pero se continuó con el decreto 2277 para los profesores antiguos, por lo tanto la discusión en torno a las competencias pasó a un segundo plano.

En conclusión, se cambiaron y trasladaron los objetivos y metas, por desempeños y procesos para lograr la tan anhelada formación integral y la inserción en el mundo laboral potenciado desde la escuela, dejando vacíos conceptuales pues de ahí “*surgen todas las incoherencias y ambigüedades que la noción comporta*” (Marín, L. 2002 p 115). Este fenómeno trajo consigo las denominadas áreas obligatorias y fundamentales, que en adelante tiene que responder aun saber específico transversalizado, para extrapolarlo a otros contextos fuera de la escuela, con el fin de evaluar las capacidades del estudiante desde otras dimensiones que involucren conceptos teóricos y prácticos que le permitan justificar la toma de decisiones acertada para solucionar un problema.

---

25 Decreto que tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.

La anteriormente expuesto, sería propicia para que la empresa privada se insertara en el mundo globalizado de la educación, brindando la posibilidad de alternarse con entidades estatales como el SENA para formar aprendices en un oficio específico que demandara competencias genéricas iniciadas en las Instituciones Educativas, producto de la renovación curricular orientada desde las mismas empresas e industrias que apoyan los planes de desarrollo municipal, tal es el caso puntual de Coorpoeducación que en alianza con la empresa privada, se dio a la tarea de formar a los docentes en currículos por competencias focalizando a un buen número de establecimientos educativos, entre ellos la Institución Oficial Laura Vicuña, donde se citaba a los rectores, coordinadores y dos profesores de cada institución con el fin de orientarlos en la construcción de un currículo por competencias, y quienes serían los encargados de llevar la información y orientar la implementación de los currículos por competencias en cada una de sus Instituciones.

Sin embargo, la capacitación no llegaba a ser totalmente clara ni aprehendida por los actores involucrados en el proyecto, dada la distancia de los encuentros con el capacitador, usualmente dos sesiones de cuatro horas por mes, y sumado a esto, la ausencia de un argumento conceptual que soportara de manera inmediata de su adopción en las Instituciones Educativas concretamente en el Laura Vicuña. De otro lado, los momentos que tenían que ser dispuestos para multiplicar la información por parte del grupo líder de cada Institución eran escasos y fragmentados, es decir no existía una unidad de criterios y discusión con el cien por ciento de los profesores, resultando en vacíos, que se han podido demostrar en el proceso investigativo.

En suma, este proyecto de formación y construcción de currículos por competencias, termina siendo uno más, pues una vez terminaron las sesiones con el grupo dinamizador nunca se

hizo un seguimiento por parte de la entidad contratada para formar a los directivos y docentes, ni tampoco por la Secretaria de Educación, y se dio por hecho que la Institución Laura Vicuña habían adoptado el enfoque, dado que al iniciar el año se deben pasar las denominadas mallas curriculares, en las cuales apareció una nueva casilla en la que decía competencia, palabra que ocupó el lugar de los objetivos, es decir el único cambio fue en el formato de cada área mas no en la estructura curricular, ni tampoco en la evaluación.

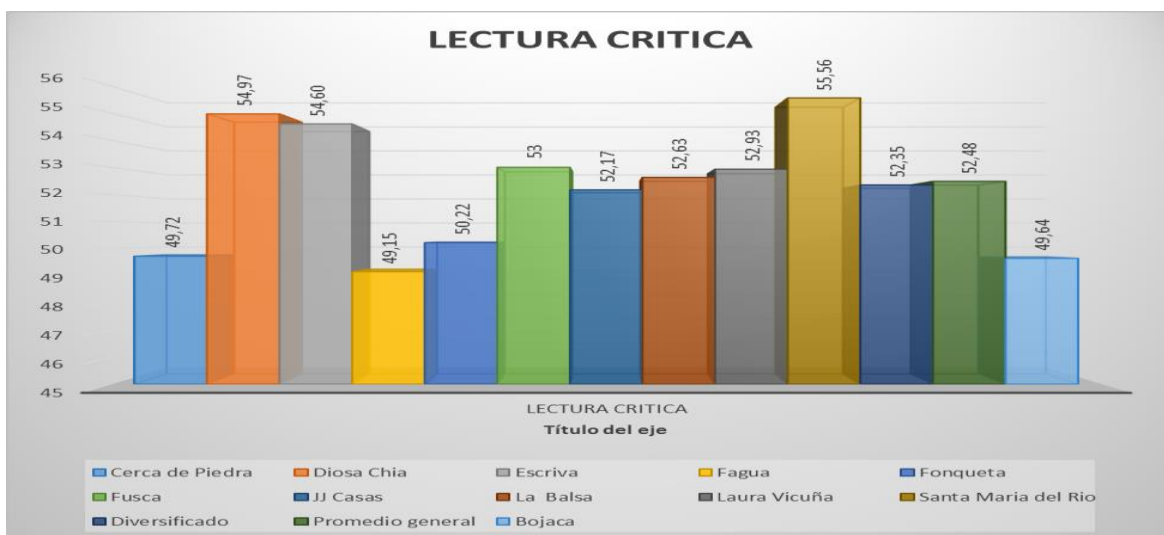
Sin embargo, al analizar un poco más allá, también resulta importante cuestionar las acciones de los sectores productivos, es decir de la empresa privada, pues fueron ellos quienes recomendaron la implementación de las competencias y la formación técnica, con el fin de insertar la educación en el trabajo. Pero solamente en algunos lugares del país existen convenios entre las instituciones de carácter tecnológico con las empresas del sector, donde los estudiantes obtienen resultados satisfactorios, no solamente en la parte académica, sino también en la disciplina técnica que esté aprendiendo.

De lo cual se infiere que la educación técnica fortalece el desarrollo de las competencias tanto genéricas como específicas, debido al sentido que los estudiantes le encuentran a lo que aprenden en el aula. Dicho de otra manera, llegan al punto en el que convergen la teoría y la práctica para obtener un resultado medible, no solo en términos evaluativos con un número o nota, sino con un producto tangible como el mecanizado de una pieza, la elaboración de un comestible o el ofrecimiento de un servicio. Todo ello potenciado desde las Instituciones técnicas patrocinado por las empresas que demandan personal con una preparación básica, pues de esta manera ahorran tiempo en el momento del reclutamiento, ya que la inducción se ha desarrollado en la institución educativa.



Esta situación se pudo evidenciar para la investigación, al contrastar los resultados de las pruebas saber de los dos colegios técnicos del municipio de Chía con los resultados de la Institución objeto de estudio de esta investigación. Los resultados de las Instituciones técnicas se ubican en un nivel superior, mientras que la Institución Educativa Laura Vicuña llega a nivel alto, eso en cuanto a la parte académica, pues también se analizó la inserción de los estudiantes al mercado laboral y la continuación de estudios superiores, encontrando que los colegios técnicos obtienen los márgenes más altos en estos aspectos. Tal y como se presentan en la figuras 37, 38, 39, 40 y 41

**Figura 37<sup>26</sup>**

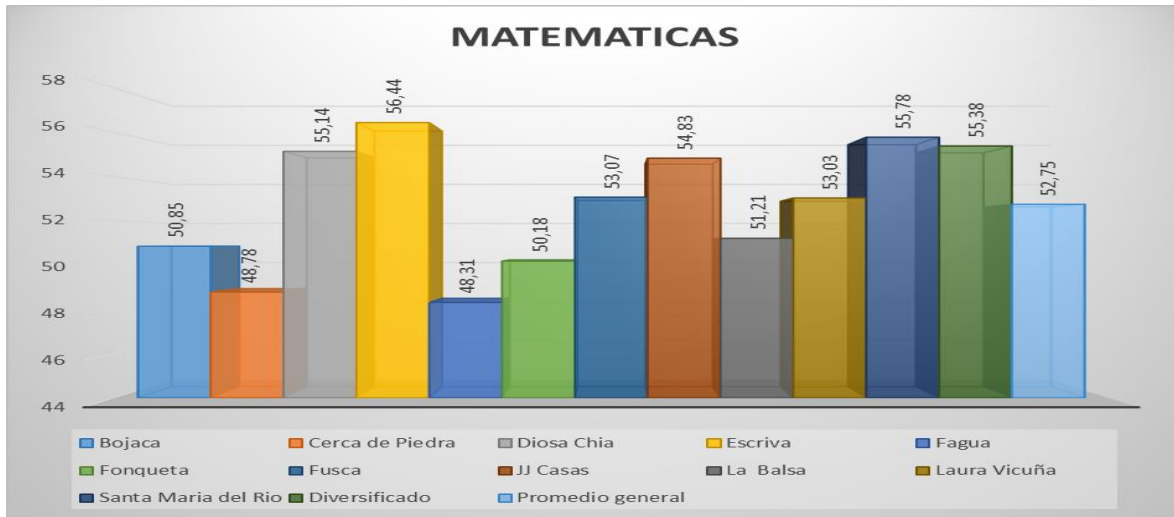


*Figura 37. Resultados ICFES –SABER 2015. Lectura Crítica.*

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

<sup>26</sup> El promedio general de las 12 Instituciones Educativas del Municipio de Chía en Lectura crítica fue de 52,48, es importante resaltar que el 50% de las IEO se encuentran por debajo del promedio general de igual manera la Institución que obtuvo más alto resultado fue Santa María del Río con un promedio de 55,56

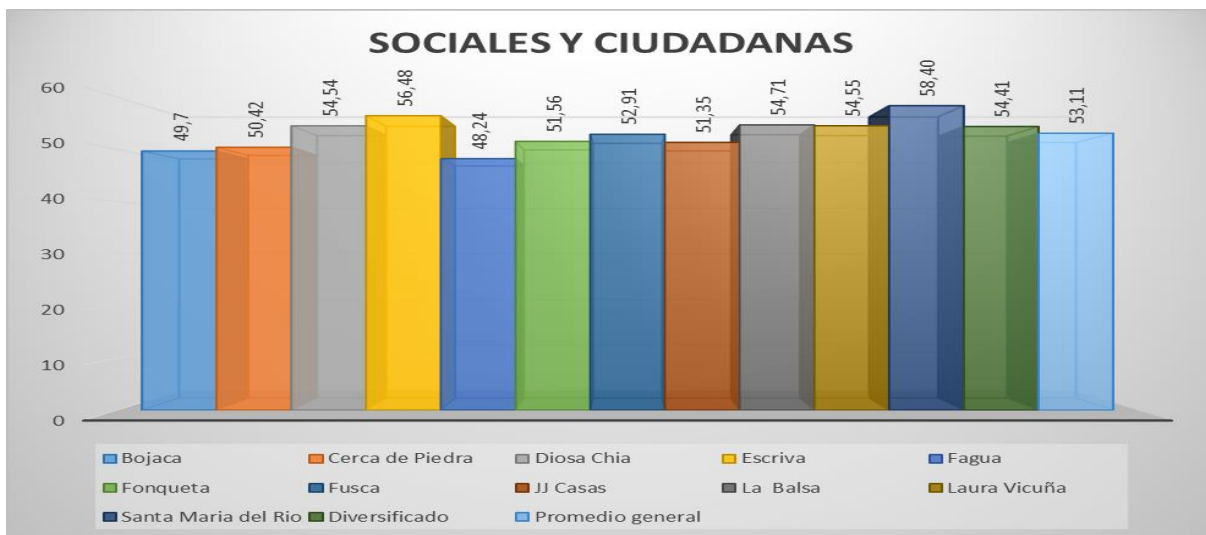
**Figura 38<sup>27</sup>**



*Figura 38. Resultados ICFES –SABER 2015. Matemáticas.*

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

**Figura 39<sup>28</sup>**



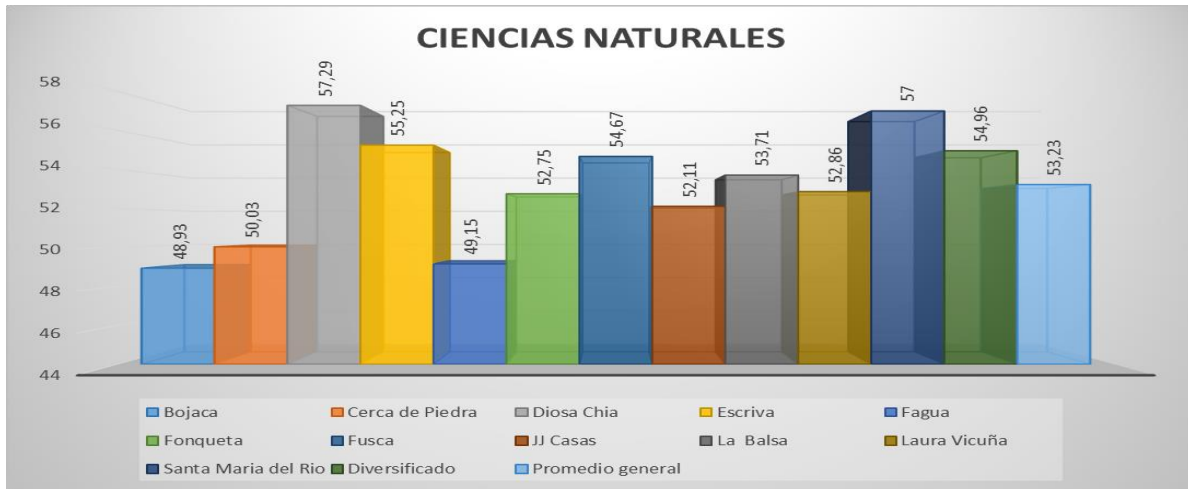
*Figura 39. Resultados ICFES –SABER 2015. Sociales y Ciudadanas.*

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

27 El promedio general de las 12 Instituciones Educativas del Municipio de Chía en el área de Matemáticas fue de 52,75, es importante resaltar que el 50% de las IEO se encuentran por debajo del promedio general, de igual manera la Institución que obtuvo más alto resultado en el área de matemáticas fue la IEO San José María Escrivá de Balaguer con un promedio de 56,44

28 El promedio general de las 12 Instituciones Educativas del Municipio de Chía en Sociales y Ciudadanas fue de 53,11, es importante resaltar que nuevamente el 50% de las IEO se encuentran por debajo del promedio general, de igual manera la Institución que obtuvo más alto resultado en Sociales y Ciudadanas fue la IEO Santa María del Rio con un promedio de 58,40

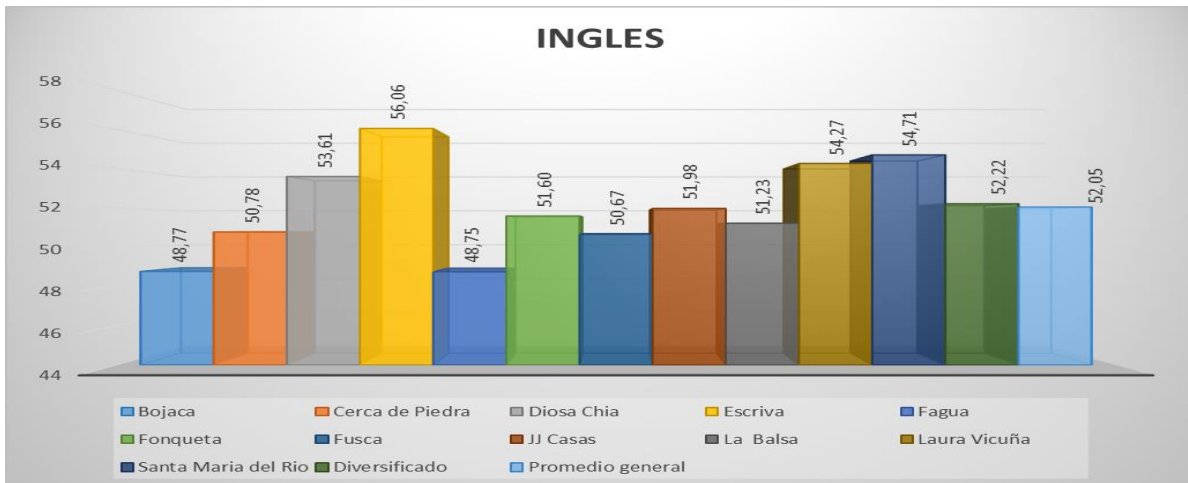
**Figura 40<sup>29</sup>**



*Figura 40.* Resultados ICFES –SABER 2015. Ciencias Naturales.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

**Figura 41<sup>30</sup>**



*Figura 41.* Resultados ICFES –SABER 2015. Inglés.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia.

29 El promedio general de las 12 Instituciones Educativas del Municipio de Chía en Ciencias Naturales fue de 53.23, es importante resaltar que nuevamente el 50% de las IEO se encuentran por debajo del promedio general, de igual manera la Institución que obtuvo más alto resultado en el área de Ciencias Naturales fue la IEO Diosa Chía con un promedio de 57.29

30 El promedio general de las 12 Instituciones Educativas del Municipio de Chía en el área de Inglés fue de 52.05, es importante resaltar que el 58% de las IEO se encuentran por debajo del promedio general, de igual manera la Institución que obtuvo más alto resultado en el área de Ciencias Naturales fue la IEO San José María Escrivá de Balaguer Chía con un promedio de 56.06

### **Conclusiones capítulo III**

Dentro de las políticas internacionales y en armonía con lo dispuesto en entidades como la UNESCO, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ) la OEI, (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la OIT, ( Organización internacional del trabajo) y el CINTERFOR (Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional) entre otros, la formación basada en competencias ha tomado una forzoso relevancia dentro del ejercicio de la enseñanza, con miras a obtener mejores resultados en el aprendizaje dentro y fuera de la escuela, soportando sus teorías conceptuales y metodológicas desde los planteamientos de Chomsky (1970), hasta Woodruffe (1993). Demostrando que el enfoque de las competencias permite un sistema que facilita el reconocimiento de los aprendizajes previos y de la experiencia.

Debido a esta situación, resulta más fácil hacer acuerdos entre profesores y estudiantes respecto a desempeños y criterios para evaluarlos, comparados con la diversidad de conceptos que se han tenido tradicionalmente en educación tales como: capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos específicos y conocimientos conceptuales. Que terminan siendo aspectos analizados de manera singular por el profesor, dejando de lado la integralidad, negando así la concreción de una competencia y cercenando la amplitud del conocimiento entre los diferentes actores del sistema educativo, en términos disciplinares de áreas específicas, es decir cada Institución es independiente en el manejo curricular y de contenidos programáticos.

Por esta razón, el Ministerio de Educación Nacional formuló los estándares con el fin de unificar ciertos temas desde las áreas fundamentales (matemáticas, lenguaje y ciencias) logrando, de esta manera una movilidad, no solamente de estudiantes entre Instituciones sino también una

movilidad para el conocimiento que pareciera haberse quedado estático. Este proyecto de estándares tendría que articularse con un enfoque de la educación por competencias ligado obviamente a la normatividad que florecía en el año 2001, y que cambió la forma de ver la educación, pasando de una filosofía educativa a una gestión educativa, que generó un efecto domino de manera instantánea, pues en adelante y hasta hoy, se habla de formación y evaluación por competencias, pero que esta cortina de humo, oculta problemas tanto de forma como de fondo, pues en el afán de estar a la vanguardia con lo estipulado por las organizaciones antes mencionadas, no se pensó en preparar al profesor para que asimilara y procesara el enfoque de las competencias, desde la reflexión de su práctica pedagógica.

Lo cual generó una mutación forzada en los planes de estudio, situación que potencia la puesta en marcha del nuevo modelo, a la luz de los observadores externos, pero que en esencia continua siendo tradicional, es decir que se presentó un eufemismo en el lenguaje educativo y que luego de transcurrida más de una década se continua con el imaginario de la formación basada en competencias, no solamente por la comunidad educativa de las instituciones, sino también desde las secretarías de educación y el Ministerio, quienes planean las políticas educativas hacia el trabajo y el desarrollo de habilidades del estudiante para presentar pruebas nacionales e internacionales, con el ánimo de cumplir unas metas descritas en el plan de gobierno nacional y territorial, atendiendo unos índices de calidad a los cuales tienen que acercarse las instituciones educativas para poder acceder a beneficios tecnológicos o educativos, que benefician apenas a un escaso sector, pues las estadísticas son claras en mostrar los bajos índices de resultados individuales y colectivos, fenómeno que no correspondería presentarse en porcentajes tan altos, pues si se observa de manera objetiva, el tiempo ha sido prudencial para poder ajustarse a un enfoque.

Por lo anterior, es fácil evidenciar que las responsabilidades no pueden caer solamente en un sector ligado a la educación, la responsabilidad es compartida, pero no se vislumbran actitudes puntuales que realmente impacten y generen el cambio en la estructura desde las políticas nacionales hasta las institucionales, donde la cadena termina y a la vez germina, pues de allí parte la problemática. Así que mientras el fenómeno globalizador en materia educativa y productiva fluye rápidamente, en las instituciones se continúa con un discurso desalentador y conformista dejando la responsabilidad al Estado, bajo la premisa de “la culpa es del sistema”.

### Conclusiones Finales

Como resultado de la investigación cualitativa trabajada durante el periodo comprendido entre los años 2014, 2015 y 2016, denominada: “Prácticas de evaluación y formación por competencias: el análisis de una experiencia”, es necesario retomar el objetivo general que sustenta la intención investigativa. Relacionando dos categorías emergentes que en condiciones ideales deberían estar ligadas según sus criterios procedimentales, desde los procesos que inscriben con el fin de generar dinámicas de resultados operativos en contextos al interior y fuera de la escuela.

A partir de la taxonomía de Benjamín Bloom, en el cual “analizar” es el proceso que facilita descomponer el todo en sus partes a fin de clarificar la información desde el punto de vista de su organización, estructura y contenido. Por tal motivo, el objetivo general que soporta la investigación se expresó de la siguiente forma: *“Analizar la incidencia del enfoque de formación por competencias, en las prácticas evaluativas de los docentes de educación media, de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía - Cundinamarca”*. Se redactó desde el análisis, debido a la necesidad de clarificar los elementos que influyen dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del enfoque de formación por competencias y las prácticas evaluativas de los docentes.

Desde el momento inicial surgió la necesidad de emplear una herramienta metodológica que contribuyera a fortalecer el problema observado desde la práctica, pero que fue necesario hacerlo evidente a través de una matriz que mostro definiciones teóricas y definiciones de la

población objeto de estudio, para contrastarlas y sacar puntos divergentes que ampliaron el problema de investigación. Ante esta situación se pudo establecer que realmente existe un desconocimiento generalizado por parte de los docentes y estudiantes, acerca de la formación por competencias.

La evaluación educativa, aunque es un elemento muy antiguo dentro del ejercicio de la enseñanza, y que fue creada como instrumento de verificación de la capacidad de aprehensión del conocimiento en cualquier situación que demande un docente y un docente o un instructor y un aprendiz, ha permanecido inmóvil a pesar del ánimo de querer transformarla desde las teorías pedagógicas tradicionales y emergentes, para difuminar el carácter punitivo y de resultados estadísticos que la acompañan dentro de las prácticas de los docentes.

Por esta razón, el trabajo investigativo se concentró especialmente en la observación de las acciones académicas, al margen del enfoque de formación por competencias, principalmente la práctica evaluativa acorde con este enfoque, encontrando que el desconocimiento del enfoque se generaliza dentro del contexto, ya que es interpretado de manera diferente, o en su efecto entendido desde la experiencia de cada docente, alejándose de la teoría que emerge de la formación por competencias, pues la percepción cambia y se ajusta a las acciones individuales que cada profesor desarrolla en su área, con el único fin de cumplir una programación planeada desde hace varios años, en el que lo único novedoso es el encabezado que da cuenta del año en curso, por lo demás continua fija, privilegiando los contenidos que no solamente se plasman en un programador sino que permanecen dentro de la memoria del docente.

Existen diferentes miradas y concepciones acerca de la evaluación por parte de los docentes y estudiantes, generando malos entendidos al momento de emitir y leer resultados por



parte de los involucrados, lo anterior se sustenta en relatos testimoniales en los que se habla de exclusión académica, situación que desencadena otra serie de problemas escolares, generadores de conflicto dentro de las instituciones y fuera de ellas, como por ejemplo la desescolarización potenciada desde la institución y la deserción a convicción de estudiantes y padres de familia.

El desarrollo del trabajo dio a conocer aspectos teóricos relevantes, en cuanto a la definición del enfoque, pues uno de los hallazgos permite establecer que el desconocimiento no solamente es de procedimiento sino también de contenido, debido a las múltiples interpretaciones que los profesores le han dado al término de competencia, ya que cada uno de ellos lo asume de diferente manera con el imaginario que verdaderamente está ejerciendo su práctica docente a tenor de las competencias. Por lo tanto, como investigadores hemos llegado a la conclusión que dentro de la definición de formación por competencias, se deben tener presentes aspectos ligados al crecimiento personal, visualizando un proyecto de vida desde el contexto donde se encuentre el estudiante, es decir su realidad inmediata tomando como referencia sus saberes previos, potenciando su inserción en el medio social.

Otro elemento importante dentro del ejercicio investigativo, y dado el método empleado por el grupo (acción reflexión) en lo referente a investigaciones de tipo educativo, se permitió analizar situaciones complejas como lo que se deriva de la norma, entendiendo que la investigación se desarrolló en un establecimiento educativo público donde debe prevalecer lo normativo en línea vertical, con el fin de enmarcarse dentro de la política pública para estandarizar y ofrecer datos estadísticos que den cuenta de los resultados a nivel local, regional y nacional. Por lo tanto, en materia organizativa no deberían existir desviaciones en cuanto a la aplicación y cumplimiento de la norma, sin embargo esta situación se presenta y se hace evidente

en las prácticas docentes. Pues a pesar de existir entidades como las Secretarías de Educación encargadas de operacionalizar las directrices del Ministerio de Educación, las normas institucionales derivadas de los decretos y el currículo que soporta el proyecto educativo institucional, junto con los directivos docentes y docentes que integran los órganos del gobierno escolar, resultaría muy difícil saltarse la norma.

Pero en definitiva este fenómeno se presenta en un porcentaje alto, tal como se evidencio con los testimonios derivados de las entrevistas a docentes, donde argumentan que *“la evaluación es una sola y que por más que se trate de disfrazar siempre persigue lo mismo”* entonces las competencias, logros, indicadores, objetivos y metas simplemente están en el papel pero la práctica diaria es otra, ya que quienes legislan nunca han estado en un aula de clases, desconociendo las particularidades de la escuela.

Ante esta situación, se evidencio que el Ministerio de Educación Nacional, desde los primeros años del siglo XXI, realizó grandes inversiones de tiempo, traducido en investigaciones y recursos, con la ejecución de un proyecto que unificara las áreas obligatorias y fundamentales a nivel Nacional dando como resultado los estándares, que agrupan temáticas disciplinares, bajo el manto de las competencias. Hoy en día continúan vigentes con un ingrediente nuevo llamado los DBA (derechos básicos de aprendizaje), puntualizando en temas grado por grado.

Ante esta situación, la tarea del Ministerio se cumplió en cuanto a la organización y promulgación de la norma, quedando en manos de las secretarías de educación el direccionamiento, para que finalmente las Instituciones llevaran a cabo la ejecución del proyecto. De acuerdo con los relatos testimoniales, se encontró que la ruptura de este proyecto tiene dos puntos de fragmentación, uno en la transición de las secretarías a las Instituciones y otro más

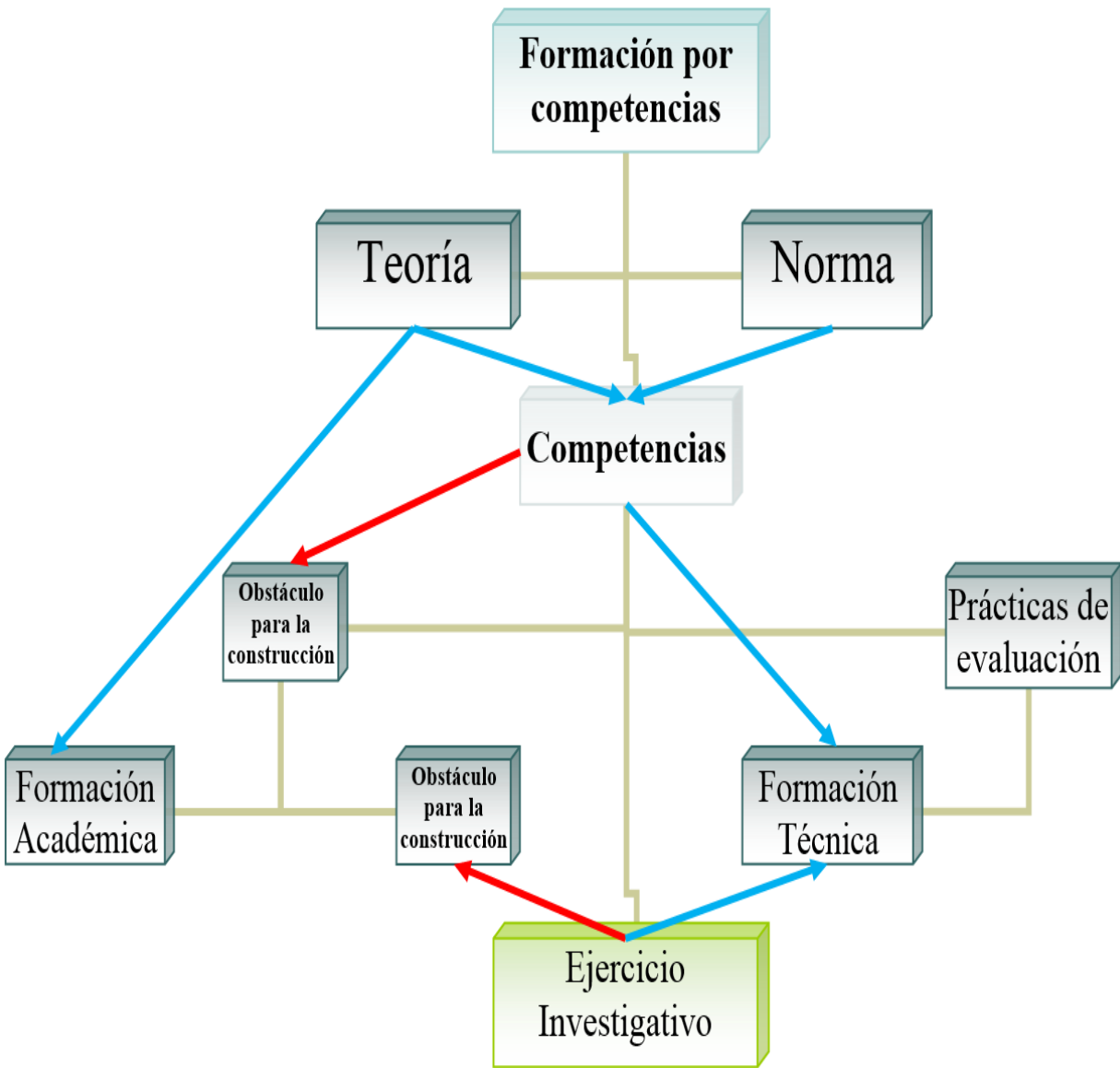
amplio dentro de los colegios. La primera situación obedece a temas burocráticos que dependen de las políticas locales del momento, es decir, se privilegian otros aspectos en temas educativos, dejando de lado el tema de la evaluación exactamente las competencias, porque al parecer dentro del imaginario de las secretarías todo funciona bien si se tiene infraestructura y mobiliario óptimo, depreciando la parte pedagógica.

Pero el punto más álgido está en las mismas instituciones, donde la política pública debe tener impacto positivo, pues se legisla y se dictan normas para el mejoramiento de la calidad educativa. Sin embargo, como se muestra en los capítulos anteriores, existe una resistencia marcada al cambio por parte de los docentes, pues cada elemento novedoso es sinónimo de más trabajo y pérdida de tiempo, amenazando el *statu quo* de su profesión. Por lo tanto, no en vano es normal escuchar afirmaciones como: “*a todo hay que decirle que sí, pero hay que hacer lo que se le dé la gana*” dentro del colectivo de maestros objeto de la presente investigación. Esta situación se presenta debido no solamente a los motivos expuestos anteriormente, sino también a la ausencia de seguimiento a los planes de estudio y las prácticas docentes, por parte de las directivas de la Institución, pues resulta paradójico que en la teoría todo estaría en armonía con la normatividad, pero en la práctica y la parte operativa todo cambia, más aún cuando en el colegio se tiene un sistema de evaluación derivado de un P.E.I, fundamentado en lo humanístico y el desarrollo de las competencias.

Con lo anterior, surge una de las conclusiones más contundentes del proceso investigativo presentada de manera didáctica en la figura 34, la cual pudo dar por sentado que la formación por competencias se construye mejor en términos teóricos y normativos en un colegio de formación técnica, donde lo normativo prevalece, ya que la normatividad de las competencias se realiza

desde el Ministerio de Educación Nacional, pensando más en la formación para el trabajo, a partir del círculo normativo que encierra la política, la formación técnica, la institución técnica y las pruebas estandarizadas. Resultando lo contrario en un colegio de formación académico, como es el caso de la Institución Laura Vicuña, donde las competencias se construyen mejor desde lo teórico, donde desde esta mirada se contempla la formación de competencias para el desarrollo humano y la vida, aunque en el documento que habla del horizonte institucional de la Institución Educativa objeto de estudio (2012), se apliquen una serie de conceptos que desde su misión, pasando por los objetivos y llegando a los perfiles tanto del estudiante como del egresado, se habla de una “sólida formación académica que le permite aspirar a la educación superior y las competencias desarrolladas lo capacitan para la vida laboral y/o profesional; su formación ética le permite ser líder y ejemplo en su comunidad”, (p.4), al separar la formación académica del desarrollo de competencias y por ende a la normatividad que se contempla para desarrollarlas.

Figura 42



Mejor construcción →  
 Obstáculos en la Construcción →

Figura 42. Construcción de competencias desde la teoría y la normatividad.

Fuente: Elaborado para el Trabajo de Grado. Prácticas de evaluación por competencias: el análisis de una experiencia desde los estándares básicos.

Al analizar la incidencia del enfoque de formación por competencias en las prácticas evaluativas de los docentes de la Institución educativa Laura Vicuña, soportada desde los instrumentos metodológicos confeccionados por los investigadores, con el fin de contrastar juicios teóricos desde los autores y juicios empíricos desde las respuestas de los docentes, al cuestionarlos sobre el enfoque ligado directamente con la evaluación, la cual termina siendo una práctica dentro del ejercicio académico, fue claro evidenciar el desconocimiento que se tiene frente a las competencias, al ser interpretado de diferente forma, llegando a confundirlo con la didáctica y con estrategias o simplemente con un término más dentro del léxico pedagógico de las instituciones.

En ese orden de ideas, el hallazgo fue más amplio, al insertar dentro del ejercicio investigativo la percepción de evaluación que tienen los docentes, pues para nosotros como investigadores no era tan extraño encontrar desconocimiento en cuanto al enfoque de formación por competencias a sabiendas que de una u otra forma los profesores habían tenido acercamiento al concepto de competencias, algunos desde la institución, es decir los más antiguos y otros dentro de las facultades de educación, entendiéndolo que han terminado su pregrado en la segunda década del presente siglo, y que por lo tanto, los procesos que involucran emitir un juicio valorativo a un estudiante debían estar plenamente claros y comprendidos por cada uno de ellos. Sin embargo, las encuestas y testimonios propios, junto con las de los estudiantes mostraron que el desconocimiento en el campo puro de la evaluación, también se generaliza al igual que el del enfoque de formación por competencias.

Por lo anterior, resultó claro y reconfortador para el grupo investigador, ver que el problema existente y trazado como línea guía de la investigación, estaba realmente relacionado

con el objetivo planteado, pues el análisis de la incidencia no solamente se sustentaba en dos grandes categorías emergentes como las prácticas de evaluación y la formación por competencias, sino que ahora aparecerían otras subcategorías objeto de estudio, vinculadas directamente con la evaluación, lo cual generó el replanteamiento de la metodología para extraer la información que nunca fue evidente, como se mencionó antes, en la teoría y documentos todo parecería normal a excepción de los testimonios de los estudiantes y algunos docentes, donde se dejaba entrever las fracturas y divergencias de la comprensión y procesos evaluativos que se trabajan en la Institución, por esta razón las evaluaciones aplicadas a los estudiantes fueron el factor determinante para esclarecer el problema objeto de estudio.

Desde la teoría propuesta por Hugo Cerda, se identificaron diferentes tipos de evaluación, donde cada uno de ellos corresponde a unos criterios y procesos orientados a evitar el fracaso escolar, involucrando, no solamente la parte disciplinar, sino también el sujeto como agente dinámico dentro de su propio ritmo de aprendizaje.

Usualmente, los diferentes tipos de evaluación ajenos a las competencias son verticales en cuanto a la orientación, al logro de resultados, al contrario del enfoque por competencias que integra la verticalidad de los contenidos, es decir, parte de conocimientos previos y triviales para formar una espiral con niveles de complejidad más altos, pero llevándolos al plano horizontal. El cual se potencia desde la integración curricular de las diferentes áreas del conocimiento, desencadenando un proceso que finalmente se convierte en desempeños frente a una situación planteada que requiere de la atención, análisis y toma de decisiones acertadas, afectando directamente al fenómeno objeto de evaluación, logrando de esta manera la concreción de la competencia.

De acuerdo con el planteamiento expuesto anteriormente, se pudo constatar que en la institución educativa Laura vicuña, aunque se habla de formación por competencias y la planeación curricular se expresa en forma de desempeños obtenidos por el estudiante, la realidad es otra, pues todo el lenguaje, formatos y planeación de asignaturas son una adaptación de las capacitaciones recibidas para trabajar con este enfoque, mas no son cosecha de una asamblea de docentes o reuniones de área, por lo tanto, tal y como lo menciona Sergio Tobón “ *no se puede enseñar una competencia, si el docente no la posee*”. Entonces, la adaptación a este sistema fue un esnobismo pedagógico sin fundamento, que desde la observación y análisis por parte de los investigadores se identifica un hallazgo de procedimiento en la forma como se trató de poner en marcha el proyecto de formación por competencias.

Debido a la ausencia de direccionamiento y sustento teórico amplio que realmente impactará y mostrará las bondades de este enfoque, sumado a la resistencia al cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes, la incidencia en sus prácticas nunca llegó, ya que se pudo constatar que no existe unidad de criterios en cuanto a la evaluación de los estudiantes, pues el trabajo de cada docente se individualiza y permanece hermético, sin dar paso a la transversalización de las áreas, ni al análisis de experiencias significativas que hayan impactado y estén ofreciendo resultados satisfactorios en algún curso.

Por otra parte, los mismos estudiantes ya se han acostumbrado al estilo de cada profesor, que se han vuelto predecibles en la forma de desarrollar su práctica pedagógica, y solo basta indagar al curso anterior para saber qué temas trataran y cuál es la evaluación, pues al estudiante en última instancia, la nota aprobatoria así sea mínima es lo que le interesa, lo cual se evidencia



en los testimonios en lo que ellos afirman que aprenden para el momento de la evaluación, mas no para el contexto es decir su aprendizaje no es significativo.

La investigación dio a conocer que la única competencia fuerte en sentido literal es la que se genera entre los docentes, pues la secretaria de Educación Municipal año tras año exige un reporte discriminado de los resultados en las pruebas saber, por lo tanto los docentes se dedican a promover el aprendizaje de su disciplina en los meses anteriores al examen, con el fin de obtener mejores resultados desde su área, para evitar ser señalados en las reuniones de docentes y poder hacer alarde de los resultados en su disciplina, desconociendo el mérito de los estudiantes y pregonando que su sistema de enseñanza es el mejor.

En suma, es relevante concluir que el enfoque de formación por competencias requiere de una disciplina rigurosa en la planeación curricular, acompañada de la integración académica y discusiones pedagógicas donde se analice el desarrollo de las competencias, ya que por su naturaleza, estas son susceptibles de cambio, pues la concreción de una competencia genera una nueva que se sustenta de la anterior. Si las instituciones educativas realmente siguieran este enfoque, los índices de reprobación, fracaso escolar, deserción y problemas de convivencia disminuirían notablemente, pues el estudiante comprendería el verdadero sentido de la educación llegando a la tan anhelada formación integral.

### Recomendaciones

Las recomendaciones que el grupo investigador hace a la institución, surgen de los hallazgos que se evidenciaron a través de los instrumentos empleados en la metodología y las observaciones directas o relatos testimoniales. Teniendo en cuenta que uno de los compromisos con las directivas de la Institución Educativa Laura Vicuña, es entregar los resultados de la investigación, con el fin de incluirlo en el PMI (plan de mejoramiento institucional) nos permitimos hacer unas recomendaciones desde las reflexiones teóricas y normativas que sustentan nuestro trabajo y las diferentes asignaturas contempladas dentro de los estudios de Maestría en Educación de la Universidad La Gran Colombia.

- **DISEÑO PEDAGOGICO:** determinar desde las áreas y asignaturas cuales temas van a orientarse, para llevarlos a un proyecto transversal con el fin de delimitar algunos temas que no adquieren relevancia dentro de la malla curricular, sin dejar de lado los estándares curriculares y derechos básicos de aprendizaje.
- **PRÁCTICAS PEDAGOGICAS:** planear actividades Institucionales desde las diferentes áreas, para que los estudiantes desarrollen sus competencias de manera práctica.
- **GESTION DE AULA:** llevar un estricto control desde la coordinación académica, motivando al docente y orientándolo para que administre y materialice su plan de asignatura de manera efectiva.

- **SEGUIMIENTO ACADEMICO:** desde los resultados académicos de los estudiantes hacer una auditoria a los procesos de enseñanza y aprendizaje, analizando los puntos fuertes o débiles dentro del enfoque por competencias, para ajustar o potenciar aquellas situaciones que presenten dificultades o por el contrario hayan sido exitosas, especialmente en lo que tiene que ver con la evaluación y su aplicación.

### Bibliografía

- Acevedo, A. (2008). Educación-Comunicación-Tecnología, un campo emergente: *retos y problemas en los escenarios epistemológicos y políticos del mundo actual*. [en línea]. Sao Paulo. Revista científica. Eccos. Recuperado de: [http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos\\_v10n1/eccosv10n1\\_3a01.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v10n1/eccosv10n1_3a01.pdf) [2015, 15 de febrero]
- Affronti, M. (2006). *La Escuela Hoy y la Tecnología de la Educación*. [en línea]. Argentina. Educar. Recuperado de: <http://portal.educ.ar/debates/eid/informatica/publicaciones/la-escuela-hoy-y-la-tecnologia.php> [2015, 17 de febrero]
- Argudín, Y. (2008). *Educación basada en competencias*. [en línea]. Recuperado de: [http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudin-ducacion\\_basada\\_en\\_competencias.pdf](http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudin-ducacion_basada_en_competencias.pdf) [2015, 17 de febrero]
- Aranibar, V. (2013). Artículo Dispositivos Tecnológicos y Recursos Digitales en Educación Superior. *Experiencias de uso en el proceso de aprendizaje de una asignatura teórica presencial*. Programa NOMA. Bolivia. [en línea]. Recuperado de: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/3751/1/VE13.273.pdf> [2015, 20 de septiembre]
- Autores. (2011). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del XXI*. Editorial Graó, de IRIF, S.I. Novena impresión 2014.
- Bagoya, M. (2000). *Evaluación de competencias*. Universidad Nacional de Colombia: Unibiblios

- Bustamante, G., Torres, E., Marín, L., Gómez, J., & Barrantes, E. (2001). El concepto de competencias. *Una mirada interdisciplinar*. Bogotá D.C.: Sociedad Colombiana de Pedagogía. Alejandría Libros.
- Bustamante, G., Se Zubiría, S., Bacarat, M., Graziano, N., Marín, L., Gómez, J., & Serrano, E. (2002). El concepto de competencias II. *Una mirada interdisciplinar*. Bogotá D.C.: Sociedad Colombiana de Pedagogía. Alejandría Libros.
- Bustamante, G. (2003). El concepto de competencias III. *Un caso de recontextualización. Las competencias” en la educación colombiana*. Bogotá D.C.: Sociedad Colombiana de Pedagogía. Alejandría Libros.
- Castaño, J. (2012). *DE LA PRÁCTICA AL SABER PEDAGÓGICO*. [en línea]. Pereira-Colombia Grafías Disciplinarias de la UCP. N° 17: 37-48. Recuperado de: <http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/grafias/article/viewFile/1341/1266> [2014, 25 de septiembre].
- Cervantes, M. (2013). *El desempeño de los Directores bajo el enfoque de Competencias y su impacto en el Liderazgo Escolar*. [en línea]. México. Primer congreso internacional de transformación educativa. Recuperado de: <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/069-desempeno-directores.html> [2015, 17 de febrero]
- Cerda, H. (2008). La Evaluación como Experiencia Total: *Logros-objetivos- procesos competencias y desempeño*. Bogotá D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.

Cerquera, D., Jaramillo, P., & Salazar N. (2000). *La Educación en Colombia: evolución y diagnóstico*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Corvalán, J. (2011). Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología en Ciencias Sociales*. Artículo. *El Esquema Cruzado como Forma de Análisis Cualitativo en Ciencias Sociales*. [en línea]. Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n42/art02.pdf> [2015, 20 de noviembre]

EULAM producciones. Guzzo, V. (director). (2012). *La Educación está Prohibida*. Argentina: Doin, G. y Guzzo, V. (productores), con el apoyo de 704 (Coproductores). Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc> [2014, 20 de abril]

Fernández, M. (2000). LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN *Análisis de modelos de aplicación*. [en línea]. Madrid, España. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/msfernand/libro.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/msfernand/libro.pdf) [2015, 16 de febrero]

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. [en línea]. Madrid: Ediciones Edymión. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B4WPmlZmh-wZSEdxN3hxNkR0em8/edit?usp=sharing> [2014, 29 de mayo]

Giuseppe, I. (1985). *Problemas de Ética Profesional: Hacia una Didáctica General*. Buenos Aires, Argentina. Sello Editorial KAPELUSZ

Hernández, P., (1999). *El conductismo y su influencia en la Educación Tradicional*. [en línea]. Santo Domingo: Universidad del Caribe. Recuperado de: [http://www.ict.edu.mx/acervo\\_humanidades\\_psicologia\\_El%20conductismo%20y%20s](http://www.ict.edu.mx/acervo_humanidades_psicologia_El%20conductismo%20y%20s)

u%20influencia%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Tradicional.pdf [2014, 15 de mayo]

Hernández, J. (2013) *Procesos de Evaluación de las Competencias desde la Socioformación*. [en línea]. El Fuerte, México. Ra Ximhai Volumen 9 número 4 Edición Especial. Universidad Autónoma Indígena de México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46129004001.pdf> [2014, 10 de septiembre].

Illich, I (1971) *La sociedad Desescolarizada*. Barcelona: Barral.

Islas, C. (2008). *Uso de Tecnologías (en la educación)*. [en línea]. Guadalajara, México. Eveliux. Recuperado de: <http://www.eveliux.com/mx/UsodeTecnologias-en-la-educacion.html> [2015, 17 de febrero]

Iaies, G., & Cappelletti, G. (2011). EVALUAR MATERIALES PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. Documento base del seminario: “*Evaluación de la calidad y la pertinencia de los materiales educativos: estado del debate*” Recuperado de: <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/08/Informe-Materiales-II-Bogot%23U00e1.pdf> [2016, 11 de enero]

Jaramillo, M. (2002). *Anotaciones sobre la formación integral del estudiante universitario*. Recuperado de [http://www.academia.edu/7488558/ANOTACIONES\\_SOBRE\\_LA\\_FORMACI%C3%93N\\_INTEGRAL\\_DEL\\_ESTUDIANTE\\_UNIVERSITARIO\\_POR\\_MAR%C3%8DA\\_ADELAIDA](http://www.academia.edu/7488558/ANOTACIONES_SOBRE_LA_FORMACI%C3%93N_INTEGRAL_DEL_ESTUDIANTE_UNIVERSITARIO_POR_MAR%C3%8DA_ADELAIDA)

Lafrancesco, G. (2003). La investigación en educación y pedagogía. *Fundamentos y técnicas*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Lerma, H., (2009). Metodología de la Investigación. *Propuesta, anteproyecto y proyecto*. Cuarta Edición. Bogotá D.C.: Ecoe Ediciones.

Maldonado, M. (2005). Las competencias una opción de vida: *Metodología para el diseño curricular*. Bogotá D.C.: Ecoe Ediciones.

Maldonado, M. (2008). *Competencias Método y Genealogía. Pedagogía y didáctica del trabajo*. Bogotá D.C.: Ecoe Ediciones.

MEN (2008) Articulación de la educación con el mundo productivo. *Competencias laborales Generales*. Colombia. Serie de Guías No. 21.

MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias. *La noción de calidad de la educación*. Colombia.

MEN. *Propuesta de Lineamientos para la Formación por Competencias en la Educación Superior*. [en línea]. Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-261332\\_archivo\\_pdf\\_lineamientos.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf) [2015, 15 de octubre]

MEN. *Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente*. Capítulo 3. Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente pág. 80 – 177, [en línea]. Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de:



[http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf) [2015, 15 de octubre]

Mejía, B. (2011). Presentación la Estructura del Pensamiento. [en línea]. Recuperado de: <http://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/2.-Estructuras-del-Pensamiento.pdf> [2015, 15 de octubre]

Mora, A (2004) *La evaluación Educativa: Concepto, periodos y modelos*. [en línea]. Costa Rica. Universidad de Costa Rica: Facultad de Educación. Recuperado de: [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/periodos.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/periodos.pdf) [2015, 15 de febrero].

Morín, E (1994). INTRODUCCION AL PENSAMIENTO COMPLEJO. [en línea]. Recuperado de: [http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar\\_Introduccion-al-pensamiento-complejo\\_Parte1.pdf](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf) [2016, 10 de marzo].

MEN. Documento Numero 6. 2008. Educación para el trabajo y el desarrollo humano. Diseño y ajuste de programas de formación para el trabajo bajo el enfoque de competencias.

Moreno, P., García, J., & Ramírez, D. (2009). Un recorrido histórico sobre concepciones de la evaluación y sus propósitos en el proceso educativo en Colombia: *¿Cómo ha influido en la educación?* [en línea]. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 10 encuentro colombiano de matemática educativa. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/734/1/unaarecorrido.pdf> [2015, 13 de marzo]

Orozco, L. (1999). *La formación integral, mito y realidad*. Universidad de los Andes.

Ortega & Gasset, J. (1982). *Misión de la Universidad*. Alianza Editorial.

Ospina, W. (2001). *Colombia en el Planeta*. Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia. Imprenta Departamental.

Perales, J. (1998). *Enseñanza de las ciencias y resolución de problemas*. [en línea]. España. Revista Educación y Pedagogía No.21, Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <file:///C:/Users/marcela/Downloads/6756-18783-1-PB.pdf> [2015,10 de marzo]

*INTRODUCCIÓN A LOS MODELOS DE EVALUACIÓN*: Capítulo 1. (2002).[en línea]. DCPE. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.11-5035/cap1.pdf>. [2015, 30 de noviembre].

Restrepo, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. [en línea]. Colombia. Educación y Educadores, núm. 7, 45-55. Universidad de La Sabana Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf> [2014, 10 de septiembre].

Ruiz, J. (1996) *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.

Ruiz, G. (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. México: OCDE

Saldarriaga, O. (2003). *Matrices Éticas y Tecnológicas de Formación de la Subjetividad en la Pedagogía Colombiana, Siglos XIX y XX. Del oficio del MAESTRO: Prácticas y Teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia*. Colombia: Sello Editorial  
MAGISTERIO

- Sampieri, R., & Fernández, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. *Cuarta edición*. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana Editores. S.A. DE CV.
- Tobón, S. (2008). Formación Basada en Competencias. *Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá D.C.: Ecoe Ediciones.
- Tyler, R. (1990) *El modelo de congruencia, objetivos*.
- Jiménez, G. (2003). LA EDUCACIÓN BANCARIA, UNA HERRAMIENTA DE OPRESIÓN. Revista Visión Docente No 11. Centro de Estudios Universitarios ARCOS. Mexico. Recuperado de: [http://www.ceuarkos.com/Vision\\_docente/revista11/t2.htm](http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revista11/t2.htm) [2014, 10 de septiembre].
- Kegan, R. (2004) Las competencias que funcionan como epistemologías: cómo queremos que los adultos aprendan, en RYCHEN, D.S. y SALGANIK, L.H. (2004) Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México, FCE.
- Vélaz, C. & Vaillant, D. (2009) Aprendizaje y desarrollo profesional docente: *Metas Educativas 2021*. Madrid España: Fundación Santillana.
- Villaruel, M. (s.f). *Evaluación educativa elementos para su diseño operativo dentro del aula*. Revista Iberoamericana de Educación No. 18 México. ISSN: 1681-5653
- Zapata, P. (2002) *Evaluación de los aprendizajes*. Revista Universidad Pedagógica Cultura. ISSN 0122-1566 No. 20 (p. 58-69).

**Anexos**

**Anexo: 1. Matriz Comparación de Evaluación por Competencias**

DOCENTE	ESTUDIANTE	TEORIA	ANALISIS
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar diferentes herramientas que permitan medir el dominio.</li> <li>2. Contestar y argumentar sus conocimientos</li> <li>3. Obedecer a diferentes tipos de estrategias utilizadas por el docente</li> <li>4. Saber ser y demostrar que sabe hacer</li> <li>5. Observar y evidenciar que aquello aprendido fue efectivo en la práctica</li> <li>6. Determinar el grado de competencias</li> <li>7. Evidenciar la capacidad de análisis que permita resolver problemas</li> <li>8. Asertividad y desempeño personal en los diferentes ámbitos</li> <li>9. Evaluar no solamente lo aprendido en la teoría</li> <li>10. seguir procesos de interpretar, argumentar y proponer</li> <li>11. Habilidad que tiene para hacer procesos</li> <li>12. Realizar bien las cosas que se exigen en una asignatura.</li> <li>13. Capacidad que se tiene para utilizar un saber</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No entiende nada por evaluación por competencias</li> <li>2. La evaluación que hacen los docentes para ver que tanto sabe el estudiante</li> <li>3. Evaluar de manera individual cada materia</li> <li>4. Sacar puntaje por las cosas que se hacen</li> <li>5. Dar pautas específicas</li> <li>6. Hacer evaluaciones por los temas que vieron</li> <li>7. Evaluar ideas y metas a lograr</li> <li>8. Promedio que se lleva a cabo para saber todo lo aprendido en el periodo escolar</li> <li>9. Evaluación de un tema</li> <li>10. Resaltar un poco más que los demás para cumplir la meta</li> <li>11. Medir o dar conocer nuestro nivel académico</li> <li>12. Valora el conocimiento aprendido y retenido en la memoria</li> <li>13. Evaluar el aprendizaje que se tiene después de las clases</li> <li>14. Evaluar las competencias que se van formando en un lapso de tiempo</li> <li>15. Casi nunca se aplica</li> <li>16. Prueba sobre los diferentes tipos de aprendizaje</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer los aprendizajes del estudiante, para su ubicación en el proceso de formación.</li> <li>2. Requiere tres procesos interdependientes (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)</li> <li>3. La evaluación no puede tener como objetivo diferenciar a los estudiantes competentes de los no competentes, pues esto contribuye a generar una cultura educativa, enfocada a la competencia entre los mismos estudiantes, dificultando la cooperación.</li> <li>4. Va más allá de la simple emisión de un juicio, implica articular cuatro aspectos (indagación, análisis, decisiones y retroalimentaciones)</li> <li>5. Son recomendables las pruebas basadas en criterios, porque no comparan al estudiante con otros estudiantes</li> <li>6. Realizar actividades que posibiliten en los estudiantes la emergencia de emociones y actitudes, con el fin de determinar cómo son estas y a la vez como son manejadas. TOBON</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Debe permitir recoger información y realizar los juicios de valor, fundamentales para la toma de decisiones, en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje que experimenta el estudiante y el docente</li> <li>2. Un docente que no demuestre poseer la competencia objeto de evaluación, no está en condiciones de evaluar la competencia</li> <li>3. Los instrumentos deben contemplar diversidad de opciones teórico prácticas que permitan evidenciar la adquisición de competencias</li> <li>4. Debe ser acordada previamente entre docentes y estudiantes</li> <li>5. Resultado de un análisis riguroso de las evidencias o los criterios de evaluación MALDONADO</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los profesores entienden la evaluación por competencias como un proceso individual</li> <li>2. No se evidencian acuerdos a evaluar entre docentes y estudiantes</li> <li>3. Se evalúan resultados mas no procesos</li> <li>4. No se tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje.</li> <li>5. Utilizan la evaluación como determinante a la hora de evidenciar el desarrollo de una competencia.</li> <li>6. Parten de una mirada de sumisión del estudiante ante el docente, utilizando la práctica evaluativa como herramienta de sumisión ante estrategias del docente.</li> </ol>

**Anexo: 2 Matriz validación de instrumentos proyecto de investigación<sup>31</sup>**

Objetivos específicos	Variable	Definición nominal	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
<b>Objetivo general</b>					
<b>Analizar la incidencia del enfoque de formación por competencias, en las prácticas evaluativas de los docentes de educación media, de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía – Cundinamarca</b>					
Establecer la relación entre la evaluación basada en el enfoque de formación por competencias, con la percepción evaluativa de los docentes de educación básica secundaria, de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía – Cundinamarca	Formación por competencias	Aprender haciendo experimentando y ensayando, donde convergen conocimientos y habilidades genéricas y específicas, aplicadas a un contexto determinado, susceptible al cambio	Conocimiento y habilidades genéricas  Evaluar x competencias  Contexto  Nivel de formación	Competencias a desarrollar en los egresados de la institución  Primaria, secundaria, media y profesional	Encuesta docentes Encuesta estudiantes Matriz comparación de evaluación por competencias Diario de campo Matriz Método y metodología de los objetivos específicos
Identificar las prácticas de evaluación implementadas por los docentes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía - Cundinamarca.	Evaluación	Proceso investigativo que descubre nuevos conocimientos, con el propósito de plantear y buscar soluciones a problemas y dificultades presentadas en el desarrollo del aprendizaje	Modelo pedagógico	Con cual modelo pedagógico se identificas los docentes	Encuesta identificación de modelo pedagógico utilizado en evaluación
Comparar las prácticas de evaluación implementadas por los docentes de educación básica secundaria, con referencia a los estándares mínimos establecidos en la evaluación basada en el enfoque de formación por competencias, implementada en la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía - Cundinamarca.			Tipos de evaluación  Prácticas evaluativas de los docentes	Evaluaciones realizadas por los estudiantes en la diferentes áreas	Matriz Método y metodología de los objetivos específicos Diario de campo Matriz de análisis de las evaluaciones presentadas por los estudiantes

<sup>31</sup> Validación de instrumentos por parte de docente experto, en el desarrollo del curso trabajo de grado

**Anexo: 3 Formulario de validación de herramientas de recolección de información**

Fecha \_\_\_\_\_

**FORMULARIO DE VALIDACIÓN DE HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN****INVESTIGACIÓN CUALI-CUANTITATIVA**  
*Maestría en Educación U.G.C*

Nombre de los integrantes del grupo:

- Jesús Armando Ríos Tonguino
- Jaime Eduardo Martín Fuentes

Título del Proyecto:

--

Objetivo General:

--

**Nombre del investigador Validador:** Doctor DANIEL GIHOVANI TOSCANO LÓPEZ

Formación

Nivel de Estudios	Institución

Experiencia Investigativa:

Proyecto	Institución

Observación a las herramientas:

--

Firma: \_\_\_\_\_

**Anexo: 4 Formato de Consentimiento Informado**



Proyecto de Investigación  
V Cohorte Maestría en Educación

**FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Instituto Educativo.....

Fecha.....

Yo.....identificado con C.C. (Cedula de Ciudadanía) N°  
.....expedida en .....he sido informado por el Profesional  
en.....de nombre....., acerca del propósito de  
las encuestas, entrevistas y diarios de campo que se encuentra empleando para el desarrollo de su  
investigación.

Manifiesto mi consentimiento para que la información que suministre sea utilizada con propósitos  
investigativos y educativos.

Me ha informado de los propósitos, ventajas y beneficios de la investigación, que han propuesto para la  
institución educativa y la comunidad que hace parte de ella.

He realizado las preguntas que consideré oportunas, todas las cuales han sido absueltas y con repuestas  
que considero suficientes y aceptables.

Por lo tanto, en forma consiente y voluntaria doy mi consentimiento para que se me  
realice.....Tenien  
do pleno conocimiento de los posibles riesgos, ventajas y beneficios que podrían desprenderse de dicho  
acto.

.....  
Firma y posfirma de la participante  
C.C

.....  
Firma y Posfirma del profesional  
C.C

.....  
Firma y Posfirma de un testigo  
C.C

Proyecto de investigación propuesto por:  
Jaime Eduardo Martin Fuentes  
Jesús Armando Ríos Tonguino

**¡Gracias por su tiempo!**

**Anexo: 5 Formato encuesta para Docentes**



Proyecto de Investigación  
V Cohorte Maestría en Educación

**ENCUESTA PARA DOCENTES**

<b>Establecimiento Educativo</b>		
<b>Jornada</b>	<b>Grado y curso</b>	<b>Fecha</b>
<b>Área</b>		

Estimado(a) docente, tu opinión acerca de la forma como organizas, desarrollas y evalúas el curso es muy importante para nuestra investigación. A continuación se presentan una serie de aspectos relevantes en este sentido y con el propósito de referenciar el conocimiento que tienes sobre la formación con enfoque basado en competencias.

1. El docente ha tenido acercamiento conceptual al enfoque de formación por competencias. SÍ  NO

2. ¿Qué entiendes por formación por competencias?


3. ¿Qué entiendes por evaluación por competencias?


4. ¿Cuáles de los siguientes recursos usas para desarrollar tus clases?

Tablero _____	Películas y videos _____	Láminas y otros materiales gráficos _____
Computadores _____	Diapositivas o acetatos _____	Música _____
Libros de texto _____	Laboratorios _____	Otros _____
Programas educativos computarizados _____	Mapas _____	¿Cuáles? _____

Proyecto de investigación propuesto por:  
Jaime Eduardo Martin Fuentes  
Jesús Armando Ríos Tonguino

**¡Gracias por tu tiempo!**



**Anexo: 6 Formato encuesta para Estudiantes**



Proyecto de Investigación  
V Cohorte Maestría en Educación

**ENCUESTA PARA ESTUDIANTES**

<b>Establecimiento Educativo</b>		
<b>Jornada</b>	<b>Grado y curso</b>	<b>Fecha</b>
<b>Área</b>		

Estimado(a) estudiante, tu opinión acerca de la forma como el docente organiza, desarrolla y evalúa el curso es muy importante para nuestra investigación. A continuación se presentan una serie de aspectos relevantes en este sentido y con el propósito de referenciar el conocimiento que tienes sobre la formación con enfoque basado en competencias.

5. El estudiante ha tenido acercamiento conceptual al enfoque de formación por competencias SÍ  NO

6. ¿Qué entiendes por formación por competencias? ¿consideras que el docente aplica este tipo de formación en sus clases?


7. ¿Qué entiendes por evaluación por competencias? ¿crees que esta evaluación se aplica en tu proceso formativo?


8. ¿Cuáles de los siguientes recursos usa el docente para desarrollar sus clases?

- |   |                               |   |
|---|-------------------------------|---|
| Tablero _____                             | Películas y videos _____      | Láminas y otros materiales gráficos _____ |
| Computadores _____                        | Diapositivas o acetatos _____ | Música _____                              |
| Libros de texto _____                     | Laboratorios _____            | Otros _____                               |
| Programas educativos computarizados _____ | Mapas _____                   | ¿Cuáles? _____                            |

Proyecto de investigación propuesto por:  
Jaime Eduardo Martin Fuentes  
Jesús Armando Ríos Tanguino

**¡Gracias por tu tiempo!**



**Anexo: 8 Formato encuesta Identificación del modelo –Enfoque –Pedagógico**

Proyecto de Investigación  
V Cohorte Maestría en Educación

**Identificación del Modelo – enfoque – Pedagógico**

La prueba que va a desarrollar será individual, ella le permitirá identificar cuál es el modelo pedagógico que caracteriza a sus prácticas educativas. Si usted desea conocer el modelo pedagógico de la organización o institución educativa donde labora, aplique este instrumento a una muestra representativa de docentes y directivos docentes o de funcionarios de su organización, tabule los datos y realice el análisis e interpretación de éstos. Instructivo:

Lea cada una de las afirmaciones del instrumento que se presenta a continuación y señale la respuesta que considere más coherente con sus prácticas.

**Instrumento de identificación de enfoques - modelos pedagógicos**

Modificado del taller # 4 Identificación del Modelo Pedagógico y construcción de una propuesta de acompañamiento para la formulación o revisión y ajuste de un enfoque modelo pedagógico, de la Fundación Universitaria Luis Amigó, la cual fue Adaptada de propuesta de Julián de Zubiría para identificar Prácticas Educativas pertenecientes a un determinado Modelo Pedagógico. [http://wiki.laptop.org/images/3/30/Que\\_modelo\\_pedagogico\\_somos.pdf](http://wiki.laptop.org/images/3/30/Que_modelo_pedagogico_somos.pdf)

Nombre: \_\_\_\_\_

Institución u Organización Educativa: \_\_\_\_\_

La prueba que va a desarrollar le permitirá identificar cuál es el modelo – enfoque – pedagógico que caracteriza las prácticas educativas propias o las de los docentes de su institución

u organización educativa. Entre más se parezcan sus respuestas a las prácticas educativas actuales, más confiables serán los resultados.

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y señale la respuesta que considere más acertada. Tenga en cuenta que no hay respuestas correctas y que lo único importante es conocer el modelo – enfoque – pedagógico que caracteriza las prácticas educativas.

No.	Descripción o pregunta	Nada	Un poco	Bastante	Totalmente
1	Estoy de acuerdo con asignarle un papel esencial a la enseñanza y al cumplimiento de las normas básicas de conducta en relación con los adultos y con los otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Parto de la construcción de objetivos medibles para guiar el proceso de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Al evaluar a un estudiante, privilegio su propio desarrollo, independientemente de que llegue o no, a los niveles deseados. Valoro especialmente el esfuerzo realizado por cada estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	En general, le asigno mucha importancia a favorecer una socialización sana y provechosa, como propósito esencial de la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Para reforzar los conocimientos, como profesor le asignó un papel esencial a las tareas para ejercitar en la casa lo trabajado en clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Pienso que la educación debe estar orientada a moldear personas, diestras, técnicas y útiles al mundo laboral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Modifico el programa si observo un marcado interés de mis estudiantes por un tema diferente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Considero que cada estudiante entiende de manera diferente mis explicaciones en clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

No.	Descripción o pregunta	Nada	Un poco	Bastante	Totalmente
9	Considero que la exposición oral y visual que realizo, contando con la atención del estudiante, es una garantía para que los alumnos comprendan los temas expuestos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Asumo como referentes teóricos las propuestas psicológicas centradas en la modelación de la conducta de los sujetos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Con frecuencia brindó espacios para experimentar lo trabajado en clase y hago lo posible por facilitar la asistencia a museos, visitas o prácticas de laboratorios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Considero que nuestros conocimientos están influidos por la idea que previamente nos habíamos formado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	En mis exámenes, pregunto con frecuencia nombres, aprendizajes específicos o fechas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Considero que la enseñanza debe obedecer a métodos minuciosamente programados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	En el proceso de aprendizaje de los conocimientos científicos estoy de acuerdo con la expresión: “la experiencia es la madre del conocimiento”.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Por lo general nuestras representaciones mentales son diferentes de la propia realidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Solicito comúnmente definiciones en los exámenes y aspiro a que éstas sean lo más cercanas a lo expuesto en clase o lo presentado en los libros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

No.	Descripción o pregunta	Nada	Un poco	Bastante	Totalmente
18	Centro mi enseñanza en el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Considero que lo esencial de la educación es que el estudiante se sienta hoy y ahora feliz y asumo esto, como una de mis tareas esenciales en la educación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Estoy de acuerdo con la afirmación de que la ciencia construye realidades y no las descubre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Cuando enseño un tema, prefiero seguir ideas, formas y procedimientos empleados con anterioridad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Doy especial importancia a la transmisión de conocimientos mediante estímulo-respuesta, causa-efecto y medios y fines.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Considero que uno de los principales problemas que se presenta la educación tiene que ver con el hecho de utilizar metodologías muy pasivas para el estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Se puede afirmar que las verdades varían según la época, la cultura y los contextos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Considero que el aprendizaje de conocimientos específicos y la formación de hábitos son dos de los propósitos esenciales de la educación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Considero que la tarea fundamental del profesor es transmitir información a través de la exposición oral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Estoy de acuerdo en que los conocimientos no pueden ser enseñados por los profesores y que, en consecuencia, requieren que los propios alumnos los elaboren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

No.	Descripción o pregunta	Nada	Un poco	Bastante	Totalmente
28	Dado que todas las áreas están integradas, debería enseñarse desde las primeras edades no por áreas del conocimiento, sino por las temáticas integradas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Me desagrada que aparezcan problemas o que no se entienda lo explicado cuando enseño algo de la manera usual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Desarrollo mis clases con recursos que refuerzan la transmisión de la información.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Estoy de acuerdo con Piaget en que todo lo que se le enseña a un niño, se le impide descubrirlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Los contenidos que abordo son motivo de reflexión y discusión dentro y fuera de clase, relacionando así las temáticas vistas con la vida cotidiana, con los propósitos y con otras asignaturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Me parece importante educar individuos en la tradición cultural de accidente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Considero que la información es la fuente básica para el conocimiento del estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	El aprendizaje es un proceso que recae esencialmente sobre el estudiante y en el cual el maestro aporta relativamente poco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	En mis clases me preocupa, además de lo cognitivo, el poder favorecer actitudes intra e interpersonales y el ayudar a los estudiantes a manejar adecuadamente sus problemas cotidianos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





**Cuadro N° 3**

<b>N° Preguntas</b>	3	7	11	15	19	23	27	31	35	39	Total
<b>Valores asignados</b>											

**Cuadro N° 4**

<b>N° Preguntas</b>	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40	Total
<b>Valores asignados</b>											

**Interpretación de Resultados**

Cada uno de los anteriores cuadros corresponde a las características de las prácticas pedagógicas de un determinado modelo pedagógico así:

- Cuadro N° 1: Modelo Pedagógico Tradicional.
- Cuadro N° 2: Modelo Pedagógico Conductista
- Cuadro N°3: Modelo Pedagógico Desarrollista
- Cuadro N° 4: Modelo Pedagógico Social.

Con base en los puntajes de cada cuadro, sus resultados se pueden interpretar como nada, un poco bastante o totalmente perteneciente a un Modelo Pedagógico determinado, así:

0: Nada (Tradicional, Conductista, Desarrollista o Social)

De 1 a 10: Un poco (Tradicional, Conductista, Desarrollista o Social)

De 11 a 20: Bastante (Tradicional, Conductista, Desarrollista o Social)

De 21 a 31: Totalmente: (Tradicional, Conductista, Desarrollista o Social)

De acuerdo con los resultados obtenidos, ¿Cómo llamaría su Modelo Pedagógico o el de su institución u organización?

---



---



---



---

**¡Gracias por su tiempo**

**Anexo: 9 Formato matriz de análisis tipo de evaluación**

D	Materia	Tipo de evaluación									Total	
		Según su finalidad			Según los agentes evaluadores			Según el momento de aplicación				
		Evaluación diagnóstica	Evaluación sumativa	Evaluación formativa	Evaluación interna			Evaluación externa	Evaluación inicial	Evaluación procesual		Evaluación final
					Autoevaluación	Heteroevaluación	Coevaluación					
1	Matemáticas	10	39	1	2	40	12	25	36	28	39	222
2	Matemáticas	0	32	0	0	35	0	0	16	0	32	115
3	Matemáticas	3	28	0	0	34	0	10	33	4	39	141
5	Matemáticas	8	40	5	20	40	32	34	38	19	38	274
5	Español	0	36	0	0	0	0	0	0	0	38	74
6	Español	30	20	35	36	36	36	35	36	35	36	335
7	Español	8	38	0	0	37	0	0	0	0	38	113
8	Ingles	37	37	35	35	36	36	37	37	37	37	364
9	Ingles	20	38	25	30	37	38	26	35	27	37	313
10	Biología	0	40	0	0	39	0	0	0	0	40	119
11	Biología	0	35	0	0	35	0	35	0	0	35	140
12	Sociales	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	360
13	Sociales	20	38	0	0	0	0	0	0	0	37	95
14	Sociales	0	37	0	0	37	0	30	0	0	37	141
15	Artes	0	40	0	40	40	0	2	0	0	40	160
16	Religión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	Emprendimiento	0	38	0	0	0	0	0	0	0	36	74
18	Informática	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	390
19	E. Física	0	37	37	37	37	37	37	37	37	37	370
<b>Total</b>		211	<b>648</b>	209	275	<b>558</b>	266	346	343	262	<b>671</b>	3700

**Anexo: 10 Formato Diario de Campo**

Proyecto de Investigación  
V Cohorte Maestría en Educación

**Diario de Campo**

No.

Fecha:

Lugar:

Tema:

Propósito:

DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN

Proyecto de investigación propuesto por:

Jaime Eduardo Martin Fuentes

Jesús Armando Ríos Tonguino

**Anexo 11: Cuadro de Análisis**

Pregunta	No Part.	Respuesta Estudiantes	Clasificación del docente según su criterio evaluativo		Referencias teóricas y normativas	Análisis y Discusiones
			Bajo	Alto		
¿Cuál es tu percepción acerca de la evaluación que aplican los docentes?	1					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
	11					
	12					
	13					
	14					
	15					
	16					
	17					
	18					
	19					
	20					
	21					
	22					
	23					
	24					
	25					
	26					
	27					
	28					
	29					
	30					
	31					
	32					
	33					
	34					
	35					
	36					



**Anexo: 13 Formato evaluación final participantes proyecto investigación**

Proyecto de Investigación  
V Cohorte Maestría en Educación

**EVALUACIÓN FINAL PARTICIPANTES PROYECTO INVESTIGACIÓN**

**OBJETIVO:** Evaluar y retroalimentar el proceso de investigación realizado con docentes de educación básica secundaria y media de la institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Chía Cundinamarca.

**IDENTIFICACIÓN:**

No participante. \_\_\_\_\_

Asignatura o cargo en la institución \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES**

Marque con una X en el nivel valorativo de 1 a 5, según la siguiente tabla:

Marque 1 si en lo enunciado usted está	<b>TOTALMENTE EN DESACUERDO</b>
Marque 2 si en lo enunciado usted está	<b>EN DESACUERDO</b>
Marque 3 si en lo enunciado usted está	<b>NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO</b>
Marque 4 si en lo enunciado usted está	<b>DE ACUERDO</b>
Marque 5 si en lo enunciado usted está	<b>COMPLETAMENTE DE ACUERDO</b>

<b>ASPECTOS</b>	<b>INDICADORES DE EVALUACIÓN</b>					
<b>1. CONTENIDOS</b>	1.1 Didácticos					
	1.2 Adecuados					
	1.3 Comprensibles y Claros					
	1.4 Se presentaron de manera oportuna					
	1.5 Organizados					
<b>2. PLANEACIÓN</b>	2.1 Conoció usted previamente los contenidos de la propuesta de investigación.					
	2.2 Conoció usted previamente el cronograma propuesto para la propuesta de investigación.					
	2.3 Conoció usted previamente la metodología que se implementó en la aplicación de herramientas de recolección de información.					
	3.1 Los contenidos desarrollados fueron acordes con los objetivos presentados al inicio de la propuesta de investigación.					

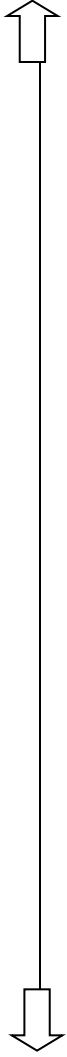
<b>3. MANEJO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO</b>	3.2 Los investigadores motivaron a los participantes para lograr el desarrollo de la propuesta de investigación.					
	3.3 Los investigadores realizaron seguimiento y retroalimentación a las actividades contempladas en cada una de las actividades contempladas en la propuesta de investigación.					
	3.4 Los investigadores dieron solución a las preguntas planteadas por los participantes.					
	3.5 Las temáticas contempladas en la propuesta de investigación, fueron explicadas con claridad.					
	3.6 Los temas desarrollados respondieron a sus expectativas en torno a la propuesta contemplada.					
	3.7 Se retroalimentaron los resultados de manera oportuna.					
	3.8 La duración de la propuesta fue coherente con el desarrollo temático.					
	3.9 Los investigadores respondieron de manera oportuna a las inquietudes de los participantes					
	3.10 Las temáticas programadas en la propuesta de investigación, fueron desarrolladas en su totalidad					
	3.11 Los investigadores lideraron, acompañaron, las actividades contempladas en la propuesta de investigación, para el logro de los objetivos.					
	3.12 Las retroalimentaciones dadas por el los investigadores a los participantes fueron realizadas oportunamente.					
	3.13 Los investigadores lideraron, acompañaron y apoyaron las actividades de los participantes para el logro de los objetivos.					
	3.14 Los investigadores fueron respetuosos con los participantes de la investigación, en los diferentes espacios de interacción.					
	<b>SUGERENCIAS QUE MEJOREN LA PROPUESTA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD:</b>					
_____						
_____						
_____						

Proyecto de investigación propuesto por:  
Jaime Eduardo Martín Fuentes  
Jesús Armando Ríos Tanguino

**¡Gracias por tu tiempo!**

**Anexo: 14 Formato No. 1 Respuesta Participantes Docentes. Pregunta No. 2<sup>33</sup>****¿Qué entiendes por formación por competencias?**

Mas Definición teórica normativa



<b>Participante</b>	<b>Respuesta</b>
RPD.1	Siempre se ha hablado de competencia. La competencia es la destreza o habilidad que desarrolla el aprendiz para saber hacer en contexto. Es decir aquello que fue aprendido debe ser puesto en la práctica como contexto real
RPD.2	Es una educación integral para seres humanos para que sean capaces de resolver situaciones problema de manera efectiva y eficiente
RPD.3	A partir de los concomitamientos de cada uno llegar a solucionar cada problema y desempeñarse en los diferentes contextos
RPD.4	Fomentar en las personas capacidades, habilidades y respuesta para que puedan desarrollarlas en su diario vivir y resolver sus propios problemas
RPD.5	Desarrollar habilidades y destrezas en los estudiantes para que comprendan, expliquen conceptos y puedan realizar la solución problemáticas, reales o idealizadas con aproximaciones a teorías científicas
RPD.6	Hacer lo posible dentro del que hacer pedagógico para que el estudiante comprenda, valore y realice algunos conceptos básicos, de un plan de estudios estipulados por la institución y estándares nacionales del MEN
RPD.7	Últimas estrategia para el que hacer pedagógico en el desarrollo de actividades programáticas que al final desarrollaran las habilidades del estudiante de acuerdo al nivel de apropiación para más tarde aplicar a su vida
RPD.8	Es el método por el cual cada estudiantes se le explora par que es bueno y se replican acciones para potenciar esta habilidad
RPD.9	La persona está preparada para hacer algo
RPD.10	Los estudiantes deben llegar a dominar competencias o habilidades
RPD.11	Proceso formativo con un orden lógico para lograr un objetivo
RPD.12	Formar a los alumnos bajo conceptos que él pueda desempeñarse en la vida cotidiana después de salir del ciclo escolar
RPD.13	Formar para desempeñarse en un campo laboral en lo cual utilice lo aprendido

Menos Definición teórica normativa

<sup>33</sup>Respuestas transcritas del Instrumento aplicado en la presente investigación



**Anexo: 15 Formato No. 2 Respuesta Participantes Estudiantes Pregunta No. 2<sup>34</sup>**

**¿Qué entiendes por formación por competencias? ¿Consideras que el docente aplica este tipo de formación en sus clases?**



Mas Definición teórica normativa

Participante	Respuesta
RPE.1	Es la explicación que se hace en cada asignatura detalladamente. Si el docente aplica en cada clase.
RPE.2	Es aquella enseñanza de un tema específico con una investigación apropiada para poder trabajar como tema en un aula de clases.
RPE.3	Es estudiar a fondo cada concepto de las distintas áreas, es decir especializarse y mirara cada concepto para un mejor entendimiento. Los docentes muy pocas veces lo hacen y los que lo hacen son pocos.
RPE.4	Creo que son formaciones que se enfocan principalmente en que el alumno sepa muy bien como comprender un tema (comprensión de lectura), o también que sepan redactar muy bien una carta, una solución, etc. Matemáticas, etc. Si
RPE.5	Es que cada materia tiene su propio espacio y tiempo indicado para formar o enseñar a diferentes personas. Si porque el docente maneja diferentes tipos de formación, desde diferentes puntos, no solamente aprendizaje sino también desde lo social, psicológico, etc.
RPE.6	Es cuando uno está compitiendo con otros compañeros para cuando uno sale de estudiar para enfrentarse a la vida diaria. Si ya que nos comenta e informa sobre una o varias situaciones para enfrentarse, como manejar en la vida.
RPE.7	Se basa en dar unas pautas a tratar durante el semestre. El docente si aplica este tipo de formación durante el proceso de sus clases.
RPE.8	Se refiere a la información brindada para establecer ciertas competencias para lograr un proyecto de vida. Si estas son aplicadas por el docente.
RPE.9	Entiendo que es el aprendizaje que puede adquirir con respecto a los temas dados o programas. Muchas veces son programadas pero no se aplican adecuadamente o completos.
RPE.10	Es la cual se enseña en diferentes áreas como decir ciencias sociales o ciencias naturales y en estas ponen explicación y un centro del tema para dar sentido. Los profesores si la aplican todas las clases.
RPE.11	Diferentes tipos de enseñanza y métodos de aprendizaje. El docente a veces utiliza o aplica formas o técnicas diferentes de aprendizaje.
RPE.12	Formación es ayudar al estudiante a que desarrolle sus virtudes en un campo competitivo. Los profesores nos ayudan para que estas virtudes se fortalezcan.
RPE.13	Diferentes tipos de aprendizaje. En algunos casos el docente la aplica, utilizando diferentes herramientas para su utilización.
RPE.14	Formar al estudiante para desarrollar ciertas competencias y/o habilidades que se usaran en la vida. Muy pocas veces
RPE.15	Que cada materia tiene diferente tipo de competencia a evaluar para la formación y pues considero que hay algunas profesores que lo realizan
RPE.16	Que son los temas dado a un estudiante en el tiempo que estudia. Si el docente forma el clase de esa forma y la aplica
RPE.17	Lo que se enseña por competencias literarias y escritural. Si la aplican
RPE.18	Formación por competencias las toma y el docente las da
RPE.19	Son las áreas y los temas que nos dan a conocer. Si
RPE.20	No entiendo nada por competencias
RPE.21	No sé qué es formación por competencias



Menos Definición teórica normativa

<sup>34</sup> Respuestas trascritas del Instrumento aplicado en la presente investigación

**Anexo: 16 Formato No. 3 Respuesta Participantes Docentes Pregunta No. 3<sup>35</sup>**

**¿Qué entiendes por evaluación por competencias?**

Más Definición teórica normativa

Participante	Respuesta
RPD.1	La evaluación por competencias hace referencia observar y evidenciar que aquello aprendido fue efectivo en la práctica
RPD.2	Es la evaluación que permite determinar el grado de competencia en cada una de las situaciones planteadas
RPD.3	Seguir un proceso de interpretas, argumentar y proponer terminando su proceso el individuo es capaz de actuar acorde a la construcción de sus conceptos
RPD.4	Si se ha fomentado en las personas los valores de responsabilidad que han realizado las diferentes actividades pueden desarrollarlas, ser creativos y solucionar sus inquietudes cumplimiento con asertividad y desempeñarse en los diferentes ámbitos
RPD.5	Evidenciar la capacidad de un estudiante resolver situaciones problemicos dando explicaciones
RPD.6	Obedece a diferentes tipos de estrategia utilizado por el docente para que el estudiante se desempeñe en un saber hacer y saber ser
RPD.7	Es tener la posibilidad de aplicar diferentes herramientas que permitan medir el nivel de dominio de las temáticas consultadas y sean demostrables a partir del que hacer – saber
RPD.8	Evaluar la capacidad que se tiene para utilizar un saber en su aplicación práctica
RPD.9	El estudiante realiza bien las cosas que una asignatura le exige
RPD.10	Se evalúa la habilidad que tiene para hacer procesos –acciones y llegar a solucionar problemas
RPD.11	Saber ser y demostrar que sabe hacer
RPD.12	Que el estudiante sea capaz de contestar y argumentar sus conocimientos
RPD.13	Evaluar no solo lo que se aprende en teoría sino lo que aplica en la solución de problemas

Mes Definición teórica normativa

<sup>35</sup>Respuestas transcritas del Instrumento aplicado en la presente investigación

**Anexo: 17 Formato No. 4 Repuesta Participantes Estudiantes Pregunta No. 3<sup>36</sup>****Qué entiendes por evaluación por competencias? ¿Crees que esta evaluación se aplica en tu proceso formativo?**

Mas

Definición teórica normativo

Participante	Respuesta
RPE.1	Diagnosticar el conocimiento que se ha tenido en cada competencia o asignatura. Siempre al terminar algún tema de la competencia.
RPE.2	Es aquella evaluación que se realiza con un tema específico el cual tratar. Para mi proceso de evaluación se han aplicado evaluaciones por competencias.
RPE.3	Es evaluar las distintas áreas del conocimiento desde distintos puntos de vista a sea argumentativo, conceptual, interpretativo, etc.
RPE.4	Pues sencillamente que evalúan a fondo cada tema en específico (comprensión, redacción, etc.). si
RPE.5	Es que cada materia es evaluada individualmente según los temas enseñados y es con el propósito de que el estudiante demuestre las capacidades de conocimiento. Si se aplica en mi proceso formativo porque demuestro mi conocimiento por evaluación por competencias
RPE.6	Es mejor ya que saca puntaje sobre las cosas que se hacen en más puntaje con los compañeros. Yo diría que en algunas clases si son evaluaciones por competencias.
RPE.7	Nos da unas pautas especifica las cuales nos sirven y nos guían en nuestro proceso formativo evaluando esas competencias
RPE.8	Son las evaluaciones basadas en sus ideas y metas a lograr a largo o corto plazo para lograr un proyecto de vida. Si se aplica en nuestro proceso formativo.
RPE.9	Es el procedimiento que se lleva a cabo para saber todo lo aprendido en el periodo escolar. La mayoría de las veces es bien aplicada.
RPE.10	Es la que valora tu conocimiento y lo que has aprendido y recolectado en tu memoria. Si se aplica en todas las asignaturas.
RPE.11	Es como evaluar el desempeño o el aprendizaje que uno tiene después de las clases. Si se aplica porque depende de formación como estudiante.
RPE.12	Competencia se refiera a resaltan un poco más que los demás, para cumplir las metas. La aplico día a día para ser mejor persona.
RPE.13	La evaluación es una prueba sobre los diferentes tipos de aprendizaje que nos son brindados dependiendo del nivel de conocimiento que tengan
RPE.14	Se evalúan las competencias que se han venido formando en un lapso de tiempo. Casi nunca se aplican esas competencias.
RPE.15	No sé qué es
RPE.16	Que hacen evaluaciones por los temas vistos. Se es muy formativo para evaluar.
RPE.17	La evaluación que hacen los docentes para saber que tanto sabe el estudiante. Si se aplica.
RPE.18	
RPE.19	Medio o dar a conocer nuestro nivel académico. Si
RPE.20	No entiendo nada por evaluación por competencias
RPE.21	No sé qué formación por competencias



Menos

Definición teórica normativa

<sup>36</sup>Respuestas transcritas del Instrumento aplicado en la presente investigación