

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

**EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DESDE LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA**

Rubio, abril de 2022

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

**EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DESDE LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA**

Tesis Presentada como Requisito Parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Autor: Blanca María Pulido Fernández

Tutor: Rosa J. Becerra P.

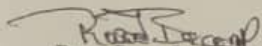
Rubio, abril de 2022



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

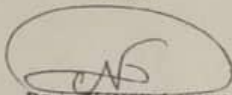
A C T A

Reunidos el día sábado, treinta del mes de abril de dosmil veintidós, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores : ROSA BECERRA (TUTORA), CARMEN RINCÓN, NANCY ACEVEDO, LEYMAR DEPARLOS Y YOLANDA GÓMEZ, Cédulas de Identidad Números V.-9.466.960, V.-3.009.322, V.- 9.223.806, V.- 16.420.722 y V.-5.675.465, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 556, con fecha del 15 de octubre de 2021, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "COMPETENCIAS COMUNICATIVAS A PARTIR DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA SUSTENTADA EN LOS ENFOQUES EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS", presentado por la participante ESPINEL, GLADYS YURLEY, cédula de ciudadanía N° CC.-1.090.385.215 / pasaporte N° P.- AV306232, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DRA. ROSA BECERRA

C.I.N° V.- 9.466.960

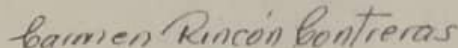
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA



DRA. NANCY ACEVEDO

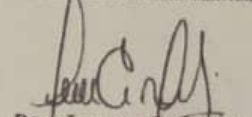
C.I.N° V.- 9.223.806

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. CARMEN RINCÓN

C.I.N° V.- 3.009.322

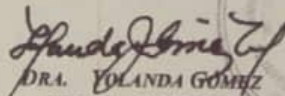
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DRA. LEYMAR DEPARLOS

C.I.N° V.- 16.420.722

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. YOLANDA GÓMEZ

C.I.N° V.- 5.675.465

UNIVERSIDAD MILITAR BOLIVARIANA DE VENEZUELA

DE-0019-B-2021

AGRADECIMIENTO

A Dios por permitirme llegar a este momento tan especial mi vida. Por los triunfos y los momentos difíciles que me han enseñado a ser fuerte cada día.

A mis padres por haberme dado la vida ellos desde él se sienten felices por haberme dado herramientas de responsabilidad. Y esperanza.

A mi Instituto por creer en mí. Por el apoyo incondicional de mis Hermanos

A mi Tutora Doctora Rosa. Mujer llena de calor humano. Rica en valores y comprensión. Dios la conserve así.

A MIS MAESTROS por su tiempo, por su apoyo incondicional, así como su sabiduría que me transmitieron en el desarrollo de mi formación profesional. Recuerdo con mucho respeto al Doctor Andrés Sánchez por su ayuda incándienla todo ese apoyo puedo culminar esta meta; y todos los Doctores que pasaron por mi camino con sus sabias enseñanzas. Dios los ilumine. A todas las directivas me han dejado una enseñanza de gratitud por humanidad que tienen para con alumnos de tan prestigiosa Universidad gracias.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y en especial al Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio UPEL Rubio; que me dieron la oportunidad de formar parte de ella.

A la dirección, coordinación y apoyo continuo de los Doctores y Doctoras de la institución son grandes pedagogos. Quienes siempre a mi lado haciendo de esta tarea algo realmente formativo, interesante y por su supuesto, enriquecedor. Es imposible descubrir palabras de agradecimiento que ciento por cada uno de ellos, así como de admiración por su labor docente investigadora calidad humana. Ellos siempre estuvieron a mi lado, resolviendo mis dudas e inquietudes y facilitándole el acceso de datos bibliográficos, dedicando el tiempo libre para llenar mis perspectivas.

Mil agradecimientos van dirigido a los alumnos y profesores de Colegio sagrados Corazones que han colaborado en el cumplimiento de las entrevistas aplicadas pues sin ellos no habría sido posible esta.

También quiero agradecer el acompañamiento de mis hermanas en Comunidad Religiosa siempre me han apoyado.

A mi Superiora Provincial Hna. Alejandrina Cristancho por haberme permitido hacer este estudio y su consejo de ese tiempo.

A Todos Gracias.

Blanca María Pulido Fernández

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|------|
| | Pp |
| APROBACIÓN DEL TUTOR | Iii |
| AGRADECIMIENTO | Iv |
| ÍNDICE DE CUADROS..... | Vii |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS..... | Viii |
| RESUMEN..... | Ix |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPÍTULO I SITUACIÓN PROBLEMATIZADA | |
| Aproximación al objeto de estudio..... | 3 |
| Objetivos de la Investigación..... | 15 |
| Objetivo General..... | 15 |
| Objetivos Específico..... | 15 |
| Justificación e Importancia de la Investigación..... | 15 |
| CAPITULO II MARCO REFERENCIAL | |
| Antecedentes del Estudio..... | 19 |
| Bases Teóricas..... | 24 |
| Referentes teóricos que sustentan la evaluación por competencias..... | 24 |
| Evaluación por Competencias como elemento innovador educativo..... | 38 |
| Prácticas Pedagógicas..... | 41 |
| Fundamentación paradigmática del objeto de estudio..... | 49 |
| Dimensión Ontológica..... | 49 |
| Dimensión Epistemológica..... | 52 |
| Dimensión Axiológica..... | 55 |
| Bases legales..... | 57 |
| CAPITULO III ABORDAJE METODOLÓGICO | |
| Naturaleza del Estudio..... | 60 |
| Métodos de Investigación..... | 62 |
| Nivel y tipo de investigación..... | 65 |
| Escenario de la Investigación..... | 66 |
| Informantes Claves..... | 67 |
| Categorización de los informantes claves..... | 68 |
| Técnicas e Instrumentos para Recolectar Información..... | 68 |
| Validez y Confiabilidad..... | 70 |
| Procedimientos para el Análisis de la Información..... | 71 |
| CAPITULO IV CONTEXTO CRÍTICO | |
| Sistema de categorías..... | 78 |
| Categoría Concepción y creencias de evaluación por competencias..... | 79 |

| | |
|---|-----|
| Sub categoría Concepción de Evaluación..... | 80 |
| Subcategoría propósito de la evaluación..... | 84 |
| Subcategoría Importancia de la evaluación..... | 87 |
| Subcategoría Funciones de la evaluación..... | 90 |
| Subcategoría tipos de evaluación..... | 94 |
| Categoría Procedimientos Evaluativos..... | 101 |
| Subcategoría Planificación..... | 102 |
| Subcategoría Estrategias Didácticas..... | 108 |
| Subcategoría Técnicas..... | 114 |
| Subcategoría Actividades e Instrumentos..... | 117 |
| Subcategoría Criterios e indicadores..... | 121 |
| Categoría Modelos que sustentan la evaluación..... | 127 |
| Subcategoría Modelos..... | 127 |
| Categoría Actitud del docente..... | 131 |
| Subcategoría disposición..... | 131 |
| CAPITULO V CONTEXTO GENERATIVO. | |
| Formular constructos teóricos de la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria..... | 135 |
| Consolidación de la evaluación por competencias como alternativa para evaluar la significatividad de los aprendizajes en la educación básica secundaria | 139 |
| CAPÍTULO VI REFLEXIONES FINALES | 151 |
| REFERENCIAS..... | 155 |
| ANEXOS..... | 168 |

ÍNDICE DE CUADROS

| Cuadros | p.p |
|---|-----|
| 1 Modelos de Evaluación | |
| 2 Modelos de Evaluación comunes | |
| 3 Las cuatro concepciones de la evaluación | |
| 4 Categorización de los informantes clave | |
| 5 Sistema de categorización previa..... | 81 |
| 6 Codificación de informantes claves..... | 89 |
| 7 Sistema de categorización emergentes..... | 93 |
| 8 Resultado de la reducción de la entrevista del informante DA1..... | 94 |
| 9 Resultado de la reducción de la entrevista del informante DA2..... | 103 |
| 10 Resultado de la reducción de la entrevista del informante DA3..... | 110 |
| 11 Resultado de la reducción de la entrevista del informante DA4..... | 117 |
| 12 Resultado de la reducción de la entrevista del informante DA5..... | 121 |
| 13 Resultado de la reducción de la entrevista del informante DA6..... | 128 |
| 14 Categoría Programa de Estudio. Sub-Categoría Fundamentación..... | 131 |
| 15 Categoría Programa de Estudio. Sub-Categoría Fundamentos curriculares..... | 132 |
| 16 Categoría Enseñanza. Sub-Categoría Prácticas educativas..... | 133 |
| 17 Categoría Enseñanza. Sub-Categoría Formación académica..... | 135 |
| 18 Categoría Aprendizaje. Sub-Categoría Significatividad..... | 136 |
| 19 Categoría Concepción de tecnologías en educación. Sub-Categoría Herramientas tecnológicas..... | 137 |
| 20 Categoría Concepción de tecnologías en educación. Sub-Categoría Desarrollo educativo..... | 139 |
| 21 Categoría Concepción de tecnologías en educación. Sub-Categoría Procesos de comunicación..... | 141 |
| 22 Categoría Concepción de tecnologías en educación. Sub-Categoría Gestión | 142 |
| Categoría Concepción de tecnologías en educación. Sub-Categoría Investigación..... | 144 |
| Categoría Procesos de integración. Sub-Categoría Globalización..... | 145 |
| Categoría Incorporación de tecnologías. Sub-Categoría Definición..... | 147 |
| Categoría Incorporación de tecnologías. Sub-Categoría Resistencia al cambio. | 149 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| Gráfico | p.p |
|--|------------|
| 1 Esquema de categorías producto del análisis de la información..... | 130 |
| 2 Dimensiones tratadas durante el proceso de la investigación..... | 131 |
| 3 Categoría Programa de Estudio. Sub-Categoría Fundamentación..... | 133 |
| 4 Categoría Programa de Estudio. Sub-Categoría Fuentes curriculares..... | 135 |
| 5 Categoría Enseñanza. Sub-Categoría Prácticas educativas..... | 138 |
| 6 Categoría Enseñanza. Sub-Categoría Formación académica..... | 140 |
| 7 Categoría Aprendizaje. Sub-Categoría Significatividad..... | 142 |
| 8 Categoría Concepción de tecnologías en educación. | 151 |
| 9 Categoría Procesos de integración. Sub-Categoría Globalización..... | 154 |
| 10 Categoría Incorporación de tecnologías. Sub-Categoría Definición..... | 157 |
| 11 Categoría Incorporación de tecnologías. Sub-Categoría Resistencia al cambio..... | 160 |
| 12 Mapa producto de la investigación..... | 165 |

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Educación

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

Autora: Blanca M. Pulido F
Tutora: Rosa J, Becerra P
Fecha: abril 2022

RESUMEN

la evaluación por competencias se considerada una acción propia del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se concentra en establecer los logros esperados en cada área del conocimiento y el rendimiento académico del estudiante desde las competencias preestablecidas; por ello, el trabajo de investigación tiene como objetivo general: generar constructos teóricos de la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria. Y como objetivos específicos: develar los significados que otorgan los profesores a la evaluación por competencias en la educación básica secundaria, describir las manifestaciones de la evaluación por competencias desde los profesores, caracterizar los enfoques de enseñanza que sustentan la evaluación por competencias en la práctica pedagógica, formular constructos teóricos de la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria. En este sentido la investigación se ubicó en el paradigma interpretativo enfoque cualitativo método etnográfico; para la recolección de la información se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad y la observación participante por ser las técnicas más relevantes para abordar su objeto de estudio; por consiguiente se utilizó guion de preguntas y un diario de campo, los informantes clave de la investigación fueron seis (6) profesores de educación secundaria del Colegio Sagrados Corazones. Finalmente, entre los hallazgos de la investigación se reconoce la evaluación cualitativa como un proceso fundamental para la formación integral de los estudiantes, sin embargo, está todavía debe profundizarse más en las prácticas evaluativas de los profesores; ya que se observó que predomina el aspecto instrumental de la evaluación, caracterizada por registrar los avances y progresos en formatos previamente elaborados para tal fin.

Descriptores: evaluación por competencias, prácticas pedagógicas, modelos pedagógicos

INTRODUCCIÓN

La evaluación en todos los niveles del sistema educativo se ha convertido en un tema de múltiples discusiones y debates dentro del mundo académico; puesto que, no se puede vislumbrar una enseñanza sin apropiarse de un proceso de evaluación. Saber qué evaluar, cómo evaluar, con qué evaluar y cuándo evaluar implica un proceso reflexivo que conlleve al profesor a seleccionar el método y las técnicas más idóneos para llevar a cabo el acto de evaluar

En este sentido, evaluar en términos corrientes es sinónimo de valorar, entendiéndose como tal el proceso mediante el cual se compara un hecho, persona, cosa o fenómeno con un patrón previamente determinado y se formula un juicio que puede ser desde muy simple hasta muy elaborados, desde muy objetivo hasta muy subjetivo, desde muy particular hasta muy general. Sin embargo cada uno de ellos incluye como mínimo dos elementos: un objeto evaluado y un criterio de valoración o juicio. Por lo cual, la evaluación no es un acto aislado, constituye un proceso complejo que implica una serie de actividades o pasos predeterminados por el sujeto que dirige este proceso que permite obtener todo tipo de información que se desea conocer relacionada con el aprendizaje del estudiante.

Por consiguiente, para Mora (2004) “la evaluación se puede entender de diferentes maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos tales como: el control, la medición, valoración, entre otros” (p.2). De allí que, en el contexto educativo es un proceso sistémico de registro y valoración de los resultados obtenidos durante el aprendizaje de los estudiantes, sobre la base de los objetivos educativos, propuestos en el plan de estudios y la planificación escolar. Representan un proceso que se ejecuta mediante una serie de acciones continuas, que el profesor realiza de manera cotidiana en el aula de clase para indagar el nivel de formación y los conocimientos que ha adquirido el estudiante.

No obstante, en la actualidad la evaluación por competencias se ha asumido con mayor énfasis dentro de los sistemas educativos y esto se debe principalmente al estar en un mundo global interconectado producto del avance de la tecnología, y

además caracterizado por la competitividad, productividad y calidad de los servicios. Al respecto para Tobón, Pimienta y García (2010) la evaluación por competencias “es un proceso mediante el cual se recopilan evidencias y se realizan un juicio o dictamen teniendo en cuenta criterios preestablecidos, para dar finalmente una retroinformación que busca mejorar la idoneidad (p.21); en otras palabras la evaluación por competencias permite observar, describir, analizar y valorar las acciones suscitadas en la práctica pedagógica; de esta manera ilumina la toma de decisiones, guía la acción, reorienta de ser necesario y valora los procesos y productos generados.

Para operacionalizar lo anterior; la investigación se ha estructurado en seis capítulos, que señalan los aspectos más relevantes de la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria: el capítulo I comprende, situación problematizada, objetivos de la investigación, justificación e importancia; el capítulo II Marco referencial el cual está compuesto por antecedentes de la investigación, bases teóricas y las bases legales; el capítulo III abordaje metodológico conformado por: naturaleza de la investigación, método, nivel y tipo de investigación, escenario de la investigación, informantes claves, técnicas e instrumentos para la recolección de datos, validez y confiabilidad, procedimientos para el análisis e interpretación de la información; el capítulo IV el contexto crítico; El capítulo V el contexto generativo; y finalmente, el capítulo VI las reflexiones finales.

CAPÍTULO I

SITUACIÓN PROBLEMATIZADA

Aproximación al objeto de estudio

El desarrollo cultural y social de las naciones inicia en la mejor formación educativa de sus jóvenes considerados como un sector especial de su población activa, específicamente en la valoración continua de las competencias requeridas por parte de la nueva generación para asumir con plena capacidad los desafíos y los cambios de la sociedad actual, que enfrentan una realidad compleja y cambiante, donde la nueva generación debe afrontar los diversos problemas en los ámbitos tanto económico, social y cultural.

Eventualmente ante los cambios en la sociedad que impacta en la labor educativa, una de las metas propuesta por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020) en su resumen ejecutivo sobre la pandemia COVID-19, se centra en aprovechar las oportunidades para que la educación sea más inclusiva eficiente y resiliente ante la crisis mundial, teniendo como cometido enfrentar la pandemia, gestionar la continuidad de los procesos educativos y mejorar la aceleración de los aprendizajes.

La contingencia pandémica en el escenario mundial ha propiciado una serie de rupturas en todos los ámbitos sociales planteando nuevos paradigmas y retos en el ámbito educativo en especial al intensificar la modalidad virtual en la gestión de los aprendizajes en cualquier nivel académico, específicamente la evaluación educativa en la época pandémica COVID-19 según el Informe de la Comisión Económica para la América Latina. (CEPAL, 2020) “es necesaria la adaptación de los procesos de evaluación para el aprendizaje individual donde el docente tenga presente la retroalimentación modificando sus estrategias con los estudiantes para evaluar el avance en el alcance de las metas educativas” (p.12).

Ante tal situación, las instituciones educativas deben ofrecer oportunidades a los jóvenes desde sus primeras etapas escolares hasta el final de la educación secundaria, diseñando y ofreciendo ambientes de aprendizajes enriquecidos que proporcionen altos niveles de conocimientos. Ante tal hecho, el desarrollo educativo de los estudiantes a nivel de básica secundaria amerita de un seguimiento pedagógico adecuado con una actitud reflexiva y una práctica profesional provista de un enfoque teórico durante la ejecución de los procesos de evaluación, convenientemente con los apropiados métodos y técnicas validados y estandarizados desde los nuevos paradigmas educativos.

En este orden, la evaluación se ha convertido en un proceso fundamental del acto educativo, y de acuerdo con Bravo y Fernández (2000) nació como una necesidad a “principios del siglo XX debido al establecimiento de la enseñanza obligatoria y requerimiento de clasificar a los niños en diferentes niveles” (p.29). Desde esta visión, lo que se pretende es establecer mediante la cultura de la evaluación en las instituciones unas respuestas a la cuestión de en qué medida los estudiantes han alcanzado el desarrollo de los aprendizajes propuestos.

De allí que, la evaluación podría entenderse, entonces, como una forma de medir el éxito o el fracaso del proceso educativo, siendo esta una de las primeras aproximaciones al fenómeno que no nació en la escuela sino en la industria, y que se desarrolló con el objetivo de medir la calidad de los productos y como una forma de hacer los ajustes necesarios para mantener o mejorar dicha calidad. Para Perassi, (2008) “La evaluación no nació en el territorio de la educación, sin embargo, impactó tan fuertemente en la misma que llegó a definir las condiciones de viabilidad del proceso educativo” (p.7). El impacto de medir los aprendizajes considerando la evaluación de las competencias, con el propósito de clasificar lo aceptable y lo no aceptable como juicio validador por parte del docente, permeo de forma tan contundente en la escuela, que ya no se concibe un sistema educativo sin que se haga referencia a la evaluación educativa.

En este orden de ideas, Carrizo (2009) afirma que evaluar es certificar “los conocimientos que los estudiantes han aprendido y los profesores enseñados,

concluyendo los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 63). Etimológicamente, este concepto se acomoda a la concepción de la evaluación solo como un sistema de rendición de cuentas del estudiante, pero además es un concepto simplificado, puesto que se establece como un mecanismo de comprobación al final de un proceso, lo que sería equivalente a tomar un producto y valorar si cumple con los requerimientos de la industria. Es decir, la evaluación vista de esta manera sencilla como la constatación apegada a una lista de chequeo, destinada de forma unidimensional a la sola comprobación y la validación de algunos parámetros establecidos de manera arbitraria en el cumplimiento solo de logros cognitivos, propio de la evaluación tradicional.

Desde otra óptica, para Agudelo, Rojas, Ocampo, y Flavio, (2018), la evaluación no se debe reducir a un simple “instrumento que responda a la compleja pregunta del ¿Qué enseñar?” pues este enfoque “no sólo empobrece la reflexión y la acción misma de evaluar, sino que enajena a los sujetos convidados a ser partícipes de dicho ejercicio” (p. 72). Este mecanismo se limita a enfocar la evaluación no solo desde el currículo, sino llevarla más allá de la comprobación de conocimientos, lo que en opinión de los mismos autores es percibir la evaluación no como “una mera respuesta por el conocimiento, sino más bien una oportunidad y una pregunta por el acto mismo de conocer” (p.72). En otras palabras, una herramienta para valorar el logro de los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza.

No obstante, en el contexto de la educación básica secundaria desde lo postulado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1990 sobre una educación centrada en competencias, se han venido generando transformaciones significativas en los procedimientos para efectuar la evaluación educativa; esto produce un cambio en la concepción de evaluación por procesos a una en términos de competencias orientada a la descripción, análisis y valoración de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y su relación con el entorno. Al respecto Tobón, Pimiento y García (2010) expresa que “el modelo de evaluación por competencias en la educación se ha consolidado como un nuevo corpus teórico para orientar el proceso de evaluación” (p.7). Por ello,

constituye un nuevo paradigma en la evaluación, que admite la valoración integral de los estudiantes que toma en consideración sus necesidades e intereses, conocimientos previos, aspectos socioculturales, expectativas, dudas, entre otros aspectos.

En este orden de ideas, para Santos (2013) “la evaluación por competencias es parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p.37); de hecho, en la práctica pedagógica representa una experiencia trascendental de aprendizaje y formación académica que se centra en evidenciar los logros alcanzados y los diferentes aspectos a mejorar en los estudiantes concerniente a ciertas competencias que se vinculan con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, según criterios preestablecidos y evidencias, en el marco del desempeño relacionados con la actividades tales como interpretación, análisis de información, comprensión, resoluciones de problemas a través del pensamiento lógico matemático, considerando los pilares de educación propuestos por la UNESCO respeto al saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir.

Por consiguiente, la evaluación por competencias se asume en la educación básica secundaria como un proceso de intercambio multidimensional que involucra varios elementos relacionados para lograr comprender el aprendizaje alcanzado por los estudiantes y establecer aquellos aspectos que se deben mejorar entre los que se pueden mencionar los conocimientos previos, competencia evaluada, objetivos del estudiante, el contexto en el cual se efectúa el proceso entre otros. Aunado a ello, la evaluación por competencias tiene entre sus propósitos elevar la calidad de la educación; puesto que permite identificar aspectos a mejorar en los estudiantes y establecer estrategias de enseñanza efectivas. Al mismo tiempo, involucra un proceso de valoración que asume la evaluación más allá de un medio para establecer el nivel de aprendizaje adquirido por el estudiante, sino que busca que sea una experiencia significativa y autentica de aprendizaje.

Sin duda alguna, la evaluación por competencias se asume en la enseñanza y el aprendizaje un proceso de valoración metódica del desempeño académico de los estudiantes que se efectúan a través de la comparación de evidencias y criterios que revelan el nivel de dominio concerniente a una acción determinada ante situaciones

concretas del contexto. Por ende, Moreno (2016) expresa que la evaluación por competencias:

Alude a la necesidad de transitar de una evaluación del aprendizaje hacia una evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje. Se trata de una evaluación cualitativa, centrada en procesos y no solo en productos; que considera la complejidad del aprendizaje, por tanto, contempla distintos contenidos y los valores empleados diversas técnicas e instrumentos. (p.250)

Acorde con lo citado por el autor, la evaluación por competencias tiene como propósito fundamental centrarse en cada uno de los procedimientos que se desarrolla en la práctica pedagógica llevada a cabo por el profesor; por ello, el interés se centra en la selección adecuada cada una de las técnicas e instrumentos que se requiere para que el estudiante logre efectuar trabajos escritos, resolución de problemas, realizar disertaciones con habilidad y dominio del tema o tópico en discusión, desarrollar estudios de casos, portafolio de evidencias.

Aunado a ello, la evaluación por competencias para alcanzar sus objetivos utiliza distintas modalidades de evaluación entre las que se tienen autoevaluación para poder precisar de manera crítica y reflexiva los logros alcanzados y aquellos que no se han alcanzado, la coevaluación con el propósito de tener información por parte de los compañeros de clase sobre el desempeño observado y la valoración de los trabajos efectuados. La heteroevaluación con la participación de agentes externos que dan su apreciación sobre el desempeño del estudiante. En definitiva, la evaluación por competencias se centra en la formación integral y humana valorando las capacidades que posee el estudiante para obtener un aprendizaje significativo.

Por todo lo resaltado, en la actualidad la evaluación por competencias se emplea con mayor énfasis dentro de los sistemas educativos; esto se debe principalmente al vivir en un mundo global interconectado producto del avance de la tecnología, al mismo tiempo caracterizado por la competitividad, productividad y calidad de los servicios. Al respecto para Tobón, Pimienta y García (2010) la evaluación por competencias “es un proceso mediante el cual se recopilan evidencias y se realizan un juicio o dictamen teniendo en cuenta criterios preestablecidos, para dar

finalmente una retroinformación que busca mejorar la idoneidad (p.21); en otras palabras, permite al profesor apoyado en diferentes procedimientos obtener información para valorar los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza por parte de los estudiantes.

Cabe decir, que la evaluación por competencias se orienta por una serie de pasos que dan respuesta a las interrogantes ¿Qué evaluar? (saber, saber hacer, saber ser), ¿Para qué evaluar? (formar y evaluar la idoneidad), ¿Con qué criterios? (logros esperados en las competencias), ¿Con que pruebas? (evidencias concretas de aprendizaje), ¿Cómo determinar el nivel de aprendizaje? (matrices de evaluación), ¿En qué momento evaluar? (diagnostico, formativa, promoción y acreditación), ¿Con que estrategias? (Pruebas, portafolios, simulación entre otros recursos), ¿Cómo informar? (logros aspectos a mejorar y nivel de aprendizaje). Sin duda cada uno de los elementos mencionados proporciona la información necesaria para realizar una evaluación compleja que facilitan determinar el aprendizaje del estudiante.

Por todo lo expresado, la evaluación por competencias le permite al profesor efectuar un proceso de retroalimentación para mejorar la calidad de los procesos pedagógicos; por ser el medio más idóneo para efectuar intercambio de experiencias y opiniones acerca de cómo se está realizado la mediación pedagógica. Al mismo tiempo, facilita identificar las dificultades que afecta el aprendizaje para actuar con eficacia y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza a través de metas acordes con las particularidades de los estudiantes.

Por consiguiente, dentro de la evaluación por competencias se deben considerar aspectos importantes, como el qué evaluar, cómo evaluar, con qué evaluar y cuándo evaluar, pues no es suficiente que el docente enseñe y que sólo sea éste quien evalúe; por el contrario, el estudiante debe ser más partícipe del proceso. Para ello, la consideración de estrategias donde se integre al estudiante para tomar parte activa de su aprender es de suma relevancia; es allí, donde se desarrollarán las finalidades del proceso evaluativo.

Ante esta situación, la evaluación por competencias es un proceso objeto de discusión en el escenario educativo actual, debido a que se le da más importancia a

otras actividades que el profesor efectúa en la cotidianidad escolar que a la evaluación para valorar los aprendizajes adquiridos por el estudiante; que tienen trascendencia en otros procesos de importancia en su formación. Por ello, al desarrollar la evaluación centrado en competencias, se debe considerar cómo aprende el estudiante, cómo lo hace y cuáles son sus fortalezas, al mismo tiempo la mediación del profesor y las acciones que favorezcan al estudiante al construir su aprendizaje.

Sin embargo, desde la óptica de Londoño, Díaz y Cogollo (2020) “la ambigüedad en la concepción sobre el término competencia en la evaluación en la gran comunidad de docentes en el contexto educativo colombiano ha ocasionado el uso indiscriminado en la adopción de un modelo por competencias” (p.1); especialmente en la construcción de los referentes en las pruebas del Instituto para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) para la respectiva evaluación de los estudiantes candidatos a la formación universitaria.

En este sentido, el ICFES ha buscado cambiar esta visión de la evaluación, aplicando pruebas estandarizadas, en un modelo basado en evidencias y que pretende medir las competencias desarrolladas por los educandos. Este modelo ha ido tomando fuerza al interior de las instituciones educativas de educación secundaria, puesto que se pretende “entrenar” a los educandos para que obtengan los mejores resultados, puesto que estos son una “medida” que sirve para clasificar las instituciones educativas, pero además la efectividad del trabajo de los profesores. Igualmente, con la incursión de Colombia en las pruebas PISA, promovidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Al respecto Arismendi y Saa (2018) expresan:

Esta tendencia hacia la medición sigue creciendo, y desafortunadamente en la práctica educativa de una forma sesgada y unidimensional este tipo de evaluación, si bien se centra en la sola comprobación de competencias, ya que el docente percibe el proceso de evaluación solo como un mecanismo de control en su quehacer cotidiano y que no genera cambios educativos orientado al diseño de políticas en la gestión de calidad de acuerdo a la necesidad del país. (p.12)

Cambiar esta visión es imperioso, puesto que, aunque muchos colegios obtienen puntajes altos, estos no se reflejan en el conocimiento de los educandos, situación que puede evidenciar en los altos índices de deserción universitaria, que de acuerdo con lo señalado por Londoño y Otros (2020) ronda en el 42% de la población estudiantil, situación que refleja contradicciones en la evaluación por competencias que se realiza en la educación secundaria en donde se observa un nivel de desempeño académico alto en los estudiantes.

De acuerdo con lo apuntado anteriormente, es evidente que se debe revisar teóricamente el modelo de evaluación vigente, al considerar epistémicamente la formulación de un sistema de evaluación que integren no solo los componentes cognoscitivos, sino todos los aspectos del educando, se hace necesario comprender como ha evolucionado la forma de evaluar, sus objetivos y prácticas como un todo bajo una indagatoria profundamente holística, natural y más interpretativa, con criterios reflexivos y críticos desde la práctica de la evaluación en el aula apreciando la perspectiva del profesor como un agente educativo central. En este sentido Mateus (2021) expresa que:

En el contexto educativo se han venido suscitando diferentes concepciones y procedimientos de la evaluación; en la que se da un cambio de la concepción de evaluación por procesos a una evaluación en términos de competencias orientada a la descripción, análisis y valoración de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y su relación con el entorno. (p.6)

Esta postura, refleja el cambio que se ha generado en la evaluación que pasa de un modelo tradicional centrado en el producto a un estilo de evolución que se interesa por cada uno de los eventos que se realizan hasta llegar al resultado que se centra en el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que exterioriza el educando en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, los resultados no demuestran el uso de una evaluación por competencias al dejar en un segundo nivel el aprender a ser, conocer, hacer y convivir tal como lo indica Matesus (ob.cit) “Se puede decir que la evaluación por competencias es un proceso objeto de

discusión en el espacio educativo puesto que no se está aplicado como debe ser” (p.6).

Al mismo tiempo, es evidente, que a pesar de las reformas la evaluación sigue siendo un equivocado mecanismo disciplinario y de castigo, lo que en definitiva no permite el desarrollo integral de los actores del proceso ni una adecuada evaluación por competencias que valoren el estudiante de forma integral. Al respecto Villamizar (2016) sostiene “la complejidad del hecho evaluativo por competencias, se ven afectado por las prácticas inadecuadas efectuadas por los docentes que solo se concentran en sus opiniones, ideologías, intereses, preferencias y potencialidades fruto de su historicidad pedagógica y contextual” (p.24), en otras palabras, los profesores no ejecutan tareas o procedimientos de evaluación que se centran en resultados y medición omitiendo la autoevaluación, coevaluación tan importantes al evaluar por competencias.

Por otra parte, desde el ministerio de educación nacional se han establecido lineamientos para efectuar la evaluación por competencia acorde con lo estipulado en el decreto 1290 que otorga autonomía a las instituciones educativas para diseñar el sistema institucional de evaluación de los estudiantes y con ello fortalecer el proceso evaluativo para que responda al nuevo paradigma de evaluación y el plan de estudios. Sin embargo, aunque las instituciones han diseñado su sistema institucional de evaluación el mismo no responde a los requerimientos propios de la evaluación por competencias tal como lo expresa Lorenzana (2012) “pese a la importancia que reviste la evolución de los aprendizajes basado en competencias como se estipulo en el decreto 1290 se observa que los programas de estudios rediseñados no precisan un sistema de evaluación que responda al modelo propuesto” (p.9), ósea que, el sistema institucional de evaluación del estudiante en la práctica no responde al enfoque por competencias puesto que se centra más en el resultado que el proceso.

Aunado a ello, los profesores por desconocimiento y poco dominio teórico para aplicar la evaluación por competencias; usan métodos y estrategias tradicionales que se centran en un aprendizaje memorístico, por lo que se omite las premisas del

sistema institucional de evaluación del estudiante. Al respecto Lorenzada (ob.cit) expresa:

Los docentes emplean métodos o procedimientos convencionales de evaluación, en contraposición al nuevo paradigma de evaluación debido al poco conocimiento y la falta de formación específica, necesaria para aplicar los nuevos modelos de evaluación. Esta premisa se fundamentó en el hecho que, la tradición juega un papel predominante y en ese escenario, el quehacer educativo estaba sujeto a las percepciones, creencias e información que los docentes poseían sobre la evaluación y su práctica. (p.10)

En atención a las consideraciones anteriores, en el Colegio Sagrados Corazones contexto objeto de estudio y lugar donde laborara la investigadora después de un proceso de investigación exploratorio se divisa que la evaluación no corresponden con los postulados teóricos y lineamientos emanados por el Ministerio de Educación Nacional a través de la normativa legal y la políticas educativas, puesto que la misma no cumple con los estándares básicos que propone la evaluación por competencias enmarcados en los criterios de autoevaluación y la coevaluación siendo éstos determinantes a la hora de valorar el conocimiento adquirido por el estudiante, que al mismo tiempo propicia confianza, autorregulación y conocimiento regulado del aprendizaje del estudiante, así como su actuación frente a situaciones donde deba tomar decisiones.

A tal efecto, es oportuno traer a colación lo expresado por Rotger (2008), quien asevera: “la autoevaluación ayuda a conocer cuál es la propia percepción del trabajo que realiza la persona tanto individual como en un grupo. Asimismo, desarrolla la capacidad de participación en actividades propiciadoras de aprendizaje, que estimulan y fortalecen la autoevaluación”. (p.39); sin embargo, en la institución educativa objeto de estudio la autoevaluación no se ejecuta con los estudiantes cuando se evalúa cada una de las actividades que se cumplen en clase debido a que sólo se toma en consideración la apreciación del profesor al asignar la calificación correspondiente al evento de evaluación.

Con respecto a la coevaluación, Rotger (ob.cit) señala que este tipo de evaluación dentro del enfoque por competencias: “contribuye en la mejora de las

relaciones en los grupos de trabajo, así como, el afecto y respeto entre los que practican esta forma de evaluar, quizás es la de mayor fuerza para reflexionar y valorar el trabajo grupal” (p.41); por ello, en la práctica pedagógica permite desde la acción evaluadora al profesor y estudiantes identificar avances, logros, esfuerzos y hasta debilidades en un contexto constructivo para avanzar en la consolidación del aprendizaje . Sin embargo, en la cotidianidad escolar en el contexto objeto de estudio, aunque se efectúa en algunas circunstancias la interacción entre el profesor y los estudiantes esta no se toma en consideración al momento de efectuar la evaluación. De lo que se deduce, que la autoevaluación y la coevaluación no tienen importancia ni impacto al momento de efectuar la evaluación de los aprendizajes por competencias.

En concordancia con lo anterior Mateus (2021) expresa que la evaluación por competencias “se encuentra lejos de cumplir con los estándares debido a que no cumple con la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación parámetros establecido para obtener los resultados esperados y determine si el estudiante alcanzó las competencias necesarias en el grado que cursa” (p.16). En otras palabras, para efectuar con eficiencia la evaluación por competencias; además del proceso cotidiano que se efectúa en el aula de clase es fundamental que los profesores utilicen las diferentes formas de evaluación.

Aunado a ello, en las aulas de clase de educación secundaria por la misma dinámica de este nivel del sistema educativo, se evidencia fallas notorias en el proceso evaluativo al no cumplir con cada uno de los aspectos que se plantean en los referentes teóricos y la normativa legal que regulan la evaluación por competencias, esto se corrobora con lo expresado por Díaz (2021):

La práctica evaluativa desde la óptica de las competencias se aleja de las realidades conceptuales propuesta en la teoría y las políticas educativas puesto que el proceso evaluativo del profesor su práctica pedagógica se delimita en comprobar y contrastar de manera insuficiente, los procesos tradicionales de enseñanza, los aprendizajes memorísticos y repetitivos de contenidos y a elaborar informes de evaluación descontextuados y a veces, redactados en términos que lesionan o etiquetan, las características individuales de

los evaluados, lo que incide en la transformación de la realidad donde se desenvuelve el hecho educativo.(p.42)

En tal sentido, la valoración semántica de los significados de la evaluación por competencias en la práctica pedagógica, es precisamente lo que pretende abordar este trabajo investigativo, con el propósito de generar constructos teóricos de la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica; que no solo persiga el entender hasta qué punto los profesores utilizan de forma adecuada la evaluación por competencias y que nivel de conocimiento ha alcanzado el educando. En otras palabras, poder entender que tan efectiva es la evaluación por competencias y que competentes son los estudiantes evaluados, pero sobre todo en qué campo lo son más, no por la idea de clasificarlo, sino de que sigan el camino que los pueda hacerlos más exitosos ante los retos de su entorno a nivel profesional y laboral a futuro.

Ahora bien, una vez detallada la realidad del objeto de estudio, es importante señalar que, de continuar la situación esbozada, es posible que se continúe con una evolución descontextualizada de los postulada y propósitos que se establecen el decreto 1290 para la evaluación por competencias en la educación secundaria debido a que desde la práctica pedagógica no se ejecutan actividades para efectuar una evolución que responda a los requerimientos de la sociedad y los fines de la educación colombiana. En este sentido, para profundizar más en la investigación planteada se presentan la siguiente interrogante.

¿Qué importancia tiene la evaluación por competencias desde las prácticas pedagógicas en la educación básica secundaria?

En relación con la premisa anterior se generan las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los significados que otorgan los docentes a la evaluación por competencias en la educación básica secundaria?, ¿Cuáles son las manifestaciones de la evaluación por competencias desde los actores de la investigación?, ¿Cuáles son los enfoques de enseñanza que sustentan la evaluación por competencias en la práctica pedagógica?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Generar constructos teóricos de la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria

Objetivos Específicos

Develar los significados que otorgan los profesores a la evaluación por competencias en la educación básica secundaria.

Describir las manifestaciones de la evaluación por competencias desde los profesores.

Caracterizar los enfoques de enseñanza que sustentan la evaluación por competencias en la práctica pedagógica.

Formular constructos teóricos de la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria

Justificación e Importancia

Evaluar es un proceso que ha tomado cierta relevancia en la educación debido a que se hace necesario entender hasta qué punto el trabajo realizado ha dado o no los frutos esperados. Desafortunadamente la forma como se enfoca y reenfoca el proceso evaluativo no permite conocer las realidades que se dan en el aula, debido a que esta principalmente se ha encauzado desde el punto de vista de lo cognitivo. Al mismo tiempo, se le ha concebido como un simple castigo como forma de poder, lo que hace que los educandos la consideren, no como una herramienta útil para mejorar el aprendizaje, sino como un instrumento de represión que afecta la formación del estudiante, con la finalidad de aprobar o reprobar, pero no como una forma de entender hasta qué punto lo aprendido es relevante y alejada de ser un insumo para tomar decisiones y una forma de establecer mejoras a partir de los resultados derivados del este proceso.

Por esta razón, Colombia han prosperado en las formas de evaluar estandarizadas, una evaluación que desde los entes gubernamentales se considera que busca entender el nivel de competencias adquiridas, pero que para el entorno escolar no es otra que cosa que una forma de clasificar, no solo a los estudiantes, sino a las instituciones educativas. Esta forma de abordarla ha creado tensiones que difícilmente se están superando y que no permiten que se pueda desarrollar un verdadero proceso.

Esto muestra que la evaluación en Colombia no está dedicada a entender a profundidad todos y cada uno de los aspectos de los estudiantes, sino que se centra en los conocimientos. En este sentido es importante reflexionar sobre la forma como se ha concebido y se concibe la evaluación en el país, de modo que se puedan plantear alternativas que vaya en pro de la mejora significativa de los procesos evaluativos, a fin de iniciar una transformación, que, si bien no se da de forma inmediata, si puede empezar a suscitar inquietudes en las nuevas generaciones de maestros para que dicho cambio empiece a darse.

Debido a esto, es esencial enfocar la atención en la evaluación por competencias por ser asumida como una actividad inherente al proceso de aprendizaje y aprendizaje que se centra en determinar los logros alcanzados y el rendimiento académicos de estudiante desde las competencias. De allí que, Tobón, Pimienta y Gracia (2010) conciben la evaluación por competencias como “un proceso dinámico y multidimensional que implica diversos factores relacionados para comprender el aprendizaje del estudiante y determinar sus logros y aspectos a mejorar, por ejemplo, los saberes previos, la competencia evaluada, las metas del alumno, el contexto, etcétera” (p.116). Por ello, se centra en evidenciar no solo los conocimientos logrados por el estudiante sino también las destrezas, habilidades y capacidades desarrolladas para actuar efectivamente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Valverde, Revuelta y Fernández (2012), sustenta que la evaluación por competencias “es un proceso de recogida de evidencias (a través de actividades de aprendizaje) y de formulación de valoraciones sobre la media y la naturaleza del progreso del estudiante, según unos resultados esperados” (p.51); de allí que, en las practicas pedagógicas la evaluación por competencias, facilita

diferentes escenarios de aprendizaje a los estudiantes para interactuar con sus pares y profesores lo, que permite desarrollar destrezas, habilidades y capacidades integradas encauzadas a la acción para solucionar problemas prácticos o afrontar a situaciones genuinas.

En el mismo orden de ideas, la evaluación por competencias se asume como un proceso que se centra en la valorización del ser humano y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. De allí que, en la práctica pedagógica es un procedimiento significativo, que favorece un proceso reflexivo sobre el aprendizaje del estudiante y la ejecución de estrategias de enseñanza que propicien el aprender a aprender. Por tal motivo, es esencial que la evaluación por competencias se desarrolle con la intención de autorregular el aprendizaje, para proporcionar a los estudiantes diversas habilidades y capacidades para en solventar problemas en esta sociedad del aprendizaje continuo.

Con base en lo anterior, la presente investigación se justifica al tener como propósito formular constructos teóricos de la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria; que pueden proporcionar aportes que sirvan como punto de partida para generar una alternativa de cambio en cuanto a los procesos evaluativos en la educación colombiana. Por consiguiente, a nivel epistemológico se justifica la presente investigación al analizar referentes teóricos de la evaluación por competencias vinculados con los enfoques contemporáneos entre los que se destacan el funcionalista, el conductual, el constructivista y socioformativo. De igual forma en enfoques más actuales entre ellos se tienen: el crítico social y el holístico sistemático que aportan fundamentos teóricos y han tenido mayor impacto en la educación.

De igual forma, se justifica en lo metodológico por apoyarse en el paradigma interpretativo enfoque cualitativo; el cual para Sandin, (2003) “es la investigación que produce hallazgos a los que no se ha llegado por medio de procedimiento estadísticos u otros medios de cuantificación” (p.12). Es decir, que el presente estudio se apoyará en interpretar y comprender la realidad circundante del objeto de estudio sobre los criterios de reflexión, autoconocimiento y autorregulación presentes en la evaluación

por competencias en el nivel de educación básica secundaria. Por lo expresado, se considera un abordaje investigativo antropológico cultural apoyado en el método etnográfico que con sus técnicas e instrumentos investigativos se basan en la subjetividad del docente como rasgo central para la presente investigación desde su experiencia y su función pedagógica de evaluador atendiendo sus visiones personales y significados.

A nivel práctico, se justifica puesto que busca conformar una comunidad educativa más crítica y reflexiva sobre la importancia de la evaluación por competencias en la educación básica secundaria para la formación ideal de los estudiantes con la intencionalidad de retroalimentar los procesos de observación de los aprendizajes alcanzados. Al mismo tiempo al generar constructos teóricos de la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria. Finalmente se justifica la investigación por estar adscrito en el Núcleo de Investigación DITE (Didáctica y Tecnología Educativa), específicamente se encuentra inscrito en la línea de investigación Realidades Didácticas de la Carrera Docente, perteneciente a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes del Estudio

Las investigaciones previas consultadas y seleccionadas dan aportes importantes en diversos aspectos, tales como el aspecto conceptual, la forma como metodológicamente se abordó, y que deja unas conclusiones que permiten reflexionar, por lo que se procedió a seleccionar los trabajos investigación que se acercan al objeto de estudio y que a continuación se presentarán en el contexto internacional, nacional y regional.

En este sentido en contexto internacional Barreto (2016) en Lima, Perú presentó la tesis doctoral titulada *Influencia de la Evaluación Educativa en el Aprendizaje por Competencias de los estudiantes de la facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica*. Esta investigación tuvo como objetivo general Explicar si la evaluación educativa influye significativamente en el aprendizaje por competencias de los estudiantes del quinto ciclo de la asignatura de Emprendimiento de la Facultad de Ingeniería Mecánica, Electrónica y Ambiental de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur –UNTELS, 2014 - II. La metodología se centró en el paradigma positivista enfoque cuantitativo a través de un diseño no experimental. El nivel de estudio fue explicativo causal. La población y la muestra estuvo conformada por 125 estudiantes cuyas edades oscilan entre 22 y 24 años matriculados en el semestre 2014 - II. Para la recolección de los datos se utilizó como técnica la encuesta mediante un cuestionar.

Después del análisis de los datos se concluye que: La evaluación educativa influye en el aprendizaje por competencias en los estudiantes del quinto ciclo de la Facultad de Ingeniería Mecánica, Electrónica y Ambiental de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur. Además, influye en el aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal. El antecedente citado se relaciona con el objeto de

estudio por consiguiente aporta referentes teóricos sobre la concepción de evaluación por competencias, funciones de la evaluación, tipos de evaluación e instrumentos de evaluaciones que se abordan en las bases teóricas de la presente investigación.

Loronzena (2012) presentó la tesis doctoral titulada *La evaluación de los aprendizajes basado en competencias en la enseñanza universitaria*. Esta investigación tuvo como objetivo Diseñar, aplicar y evaluar un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias que permita modificar la práctica evaluativa de los docentes y estudiantes del Departamento de Arte y de Educación Física de la UPNFM. El abordaje metodológico de la investigación, se llevó a cabo a través del paradigma positivista enfoque cuantitativo estudio descriptivo y bajo un diseño pre-experiencial preprueba-postprueba de un grupo; categoría que se contempla dentro de la investigación experimental. Para la recolección de la información se empleó la encuesta en sus dos modalidades: la entrevista aplicada a los docentes participantes del estudio y el cuestionario a los estudiantes quienes fueron expuestos al sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias.

Entre los hallazgos se tiene que a la luz de la fundamentación teórica existente se encuentran algunos vacíos, contracciones y las posibilidades entre realidad del proceso evaluativo y la propuesta en el diseño curricular oficial, particularmente en el plan de estudio de la carrera de Arte. La evaluación se ha convertido en uno de los temas de mayor transcendencia para el estudio de la mejora de la calidad de los procesos educativos. Se evidencia falta de conocimiento y manejo respecto al enfoque curricular basado en competencias. Después del análisis de los datos la investigadora concluye que: la evaluación basada en competencias, se convierte en una herramienta indispensable para orientar de manera correcta y oportuna el quehacer educativo. La evaluación basada en competencias presenta un gran desafío para los docentes de la UPNFM.

El antecedente citado se relaciona con el objeto de estudio por consiguiente aporta fundamentos teóricos relacionados con la evaluación basada en competencias entre los que se tienen conceptualización, caracterizaciones, componentes y los tipos

de evaluación que sirven de soporte para el desarrollo de las bases teóricas de la investigación.

Por su parte García (2010) presentó una tesis doctoral titulada *Diseño y Validación de un Modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad, desarrollada en la Universidad Autónoma de Barcelona*. Esta investigación tuvo como objetivo diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad con la intencionalidad de promover el aprendizaje significativo en los estudiantes universitarios. La metodología se ubicó en el paradigma interpretativo simbólico con la modalidad de estudio de casos en el contexto español mediante tres fases a saber: La primera fase, correspondió al estudio exploratorio realizado entre 2005 y 2007, desarrolla un Estudio de cuatro Casos en titulaciones del contexto catalán que participaron en Planes Piloto. La segunda fase desarrolla un Estudio de Casos en 12 titulaciones del contexto español que comenzaron a implantar los nuevos títulos de Grado en los cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010. La tercera fase se diseña y valida el modelo para el desarrollo de la evaluación por competencias en titulaciones universitarias. A lo largo de todo el proceso de investigación se consulta a numerosos y reconocidos expertos del contexto nacional e internacional.

Entre las conclusiones, se sugiere la necesidad de continuar profundizando en el tema, realizar análisis y seguimientos longitudinales de los Casos y extender el estudio a otros contextos. Al mismo tiempo, que el docente debe integrar las competencias en su evaluación como un modelo propio que se adapte al contexto más ajustado a su realidad. El antecedente mencionado se relaciona con el objeto de estudio; por ello aporta bases conceptuales de la evaluación por competencias desde diferentes perspectivas que permiten obtener un visión amplio del objeto de estudio.

En el contexto nacional Díaz (2021) en la Universidad Santo Tomas presentó una tesis doctoral titulada *Efectos formativos y formadores de la evaluación en educacion física desde la perspectiva de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educacion media. Caso de una IED de Bogotá*. Esta investigación tuvo como objetivo comprender hermenéuticamente los efectos formativos y formadores de la evaluación en Educación Física desde la voz y las experiencias de sus

protagonistas, para tener los fundamentes necesarios en la construcción de futuras propuestas evaluativas con características formativas y formadoras en colegios del sector público de Bogotá.

La metodología de la investigación se ubicó en el paradigma cualitativo enfoque epistemológico es hermenéutico apoyado en un estudio de caso. Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la observación, la entrevista y el análisis de documentos y como instrumentos la entrevista semiestructurada y diario de campo para la descripción etnográfica. Los informantes fueron 57 docentes de básica, media secundaria que laboran en el colegio Distrital Gerardo paredes localizado en la ciudad de Bogotá. En antecedente sugerido se vincula con el objeto de estudio; por consiguiente, aporta referentes teóricos sobre: la definición de evaluación de los aprendizajes, teorías y enfoques de la evaluación según House (1994).

Por su parte Vargas, (2014) en la Universidad de Manizales presentó una tesis doctoral titulada *Prácticas Evaluativas en la Educación Básica Primaria en el Municipio de Pereira*. Esta investigación tuvo como objetivo comprender los significados que tienen los diferentes actores de las instituciones educativas sobre las prácticas evaluativas de los docentes de la Educación Básica Primaria. La metodología se ubicó en el paradigma interpretativo enfoque cualitativo método teoría fundamentada. Para la recolección de información se utilizó una entrevista semiestructurada, la observación y grupos focales. Los informantes clave fueron docentes de 4 de la institución objeto de estudio. El procesamiento de la información se realizó mediante la codificación abierta, la categorización axial y selectiva, lo cual permitió la construcción de las categorías centrales con respecto a los sentidos y las prácticas evaluativas.

Entre los hallazgos de la investigación se tienen que las prácticas evaluativas no han tenido los cambios que se ha propuesto desde los procesos de formación de formadores y desde inclusive la misma normativa, puesto que los profesores continúan con prácticas evaluativas tradicionales y hegemónicas propias de modelos pedagógicos o estilos de enseñanza basado en relaciones de verticalidad y de

imposición de conocimiento. El antecedente citado se vincula con el objeto de estudio, por consiguiente, aporta fundamentos teóricos vinculados con la conceptualización de evaluación, características, objetivos e importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, suministra referentes teóricos vinculados con la evolución histórica de la evaluación en Colombia y enfoques teóricos relacionados con la praxis educativa.

Por su parte Barrios (2021) en la Universidad Simón Bolívar presentó una tesis doctoral titulada *Evaluación de los aprendizajes para el desarrollo de la comunicatividad*. Esta investigación tuvo como objetivo construir una didáctica para la transformación de la evaluación de los aprendizajes, en función del desarrollo de la comunicatividad de los estudiantes, en la educación básica primaria. El paradigma que sustenta la investigación es el sociocrítico. En este sentido las técnicas e instrumentos utilizados fueron círculos de discusión, observación participante, entrevista en profundidad, análisis documental reflexivo, corpus de entrevistas, guías orientadoras, diarios de campo, matrices de sistematización documental.

Entre los hallazgos de la investigación se tienen que la evaluación se implementa como una vía metodológica en los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como acción calificativa final del proceso. Existe apropiación de la evaluación como practica generadora de diálogos multidimensionales en los procesos comunicativos. Dentro de la evaluación existe reconocimiento y tratamiento del estudiante como ser humano integrado, como resultado de la articulación entre evaluación de los aprendizajes y la comunicatividad. Al mismo tiempo concluye que existe cambio de actitud del docente referente a sus prácticas evaluativas del aula.

En antecedente mencionado, se vincula con el objeto de estudio puesto que se centra en la evaluación en el contexto de la educación básica; por ello, aporte elementos teóricos vinculados con la evaluación de los aprendizajes. Asimismo, provee fundamentos metodológicos al ubicarse en el paradigma sociocrítico tal como se ubica la investigación en desarrollo.

En el contexto local Villamizar (2016) presento una tesis doctoral denominada *Discursos épocales y practicas evaluativas en instituciones públicas y privadas con*

resultados superior y bajo en las pruebas SABER. La investigación tuvo como objetivo Determinar las relaciones que han hecho posible la instalación, la regulación, la normalización y la transformación de la evaluación educativa y sus prácticas desde los discursos apócalas en Colombia, para identificar los enunciados y acontecimientos que han constituido los sujetos de las Instituciones educativas públicas y privadas. La investigación se centró en el paradigma cualitativo enfoque documental, además se enmarca dentro del enfoque hermenéutico interpretativo. El escenario se localizó en seis (6) instituciones públicas y ocho (8) Instituciones privadas. Los informantes fueron 16 docentes que laboran en las instituciones educativas seleccionadas. Para recolecta la información se utilizó la entrevista, la observación y el análisis documental.

Entre los hallazgos se tienen que las practicas evaluativas que realizan los sujetos se constituye bajo el discurso de la sociedad industria, de la incoación y del conocimiento, bajo su marco de subjetividad generan espacios que delimitan la práctica evaluativa desde el discurso que se impone. Las practicas evaluativas que ejecutan los profesores en las instituciones educativas difieren en cuanto a los indicadores propuestos a nivel internacional por ello se evidencia incoherencia en las practicas evaluativas. En antecedente se vincula con el objeto de estudio; de allí que aporta aspectos teóricos relacionados con el devenir histórico de la evaluación en Colombia, normativa legal que regula la evaluación en el contexto escolar.

Bases Teóricas

Referentes teóricos que sustentan la evaluación por competencias

Antes de ahondar en la evaluación por competencias es oportuno reflexionar sobre lo que son las competencias. De allí que, dentro de las diversas definiciones sobre las competencias un concepto concreto lo plantea Moreno (2010) de la siguiente manera “conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la

integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, utilizando eficazmente en situaciones reales (p.5). En otras palabras, constituyen aquellas características propias de la personalidad de un sujeto que se exteriorizan a través de su comportamiento y desempeño exitoso en el contexto donde interactúa con sus pares. Aunado a ello, las competencias son la aptitud del individuo para ejercer una misma función en diferentes contextos con base en los requerimientos de calidad que demanda su entorno, la cual se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades, expresadas en el saber, hacer, es decir, la capacidad real para lograr un objetivo o un resultado en un ambiente laboral dado.

Macías (2009) expresa que “las competencias constituyen características permanentes en las personas, las cuales se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo, están relacionadas con la ejecución exitosa en una actividad, sea laboral o de otra índole” (p.26), es decir, las habilidades para realizar las tareas y los roles requeridos según los estándares esperados. Por ello, son fundamentales en la práctica pedagógica puesto que les proporcionan a los profesores las herramientas necesarias para el proceso de enseñanza.

Por su parte, Cajiao (2010) define las competencias como “la integración de atributos que imprimen énfasis a la capacidad humana para innovar, enfrentar el cambio y gestionarlo anticipándose, preparándose para él” (p.25), esto significa que es una compleja estructura de atributos personales que son indispensables para el trabajo en circunstancias concretas, que combinan cualidades, valores, conocimiento, actitudes y habilidades con las múltiples actividades a desempeñar acorde con el contexto y la labor que se cumple en cualquier espacio de la sociedad.

Ahora bien, en el ámbito educativo, este término implica mayor profundidad, extensión, precisando la forma en la cual se movilizan sus componentes, por ello se considera que, en la educación secundaria dentro de la evaluación los profesores para demostrar su dominio deben ser expertos en las tareas, contenidos de la malla curricular, así como las destrezas necesarias para el uso de técnicas e instrumentos de

evaluación acorde al contenido y los objetivos académicos trazados en la planificación de la enseñanza.

En consecuencia, para trabajar bajo el enfoque por competencias en el contexto escolar; es ineludible adecuar la práctica pedagógica en torno a las necesidades e intereses del estudiante; para ello, los profesores de educación secundaria deben tener en cuenta: el diseño curricular que contiene los contenidos programáticos acorde a cada uno de los grados, considerar las necesidades cambiantes de la sociedad, así como las perspectivas de empleo presentes y futuras. Por tal razón, para el alcance de la formación integral, es apropiado la consideración de las habilidades del estudiante en el proceso de su capacitación de forma continua, previendo las eventualidades marcadas por los cambios permanentes del contexto local y nacional, y de acuerdo a su realidad lograr el desarrollo que le permita el desenvolverse a futuro con éxito.

En específico, la caracterización conceptual del término competencia en el argot educativo y por ende en la evaluación delinea la siguiente descripción según lo propuesto por Muños y Araya, (2017)

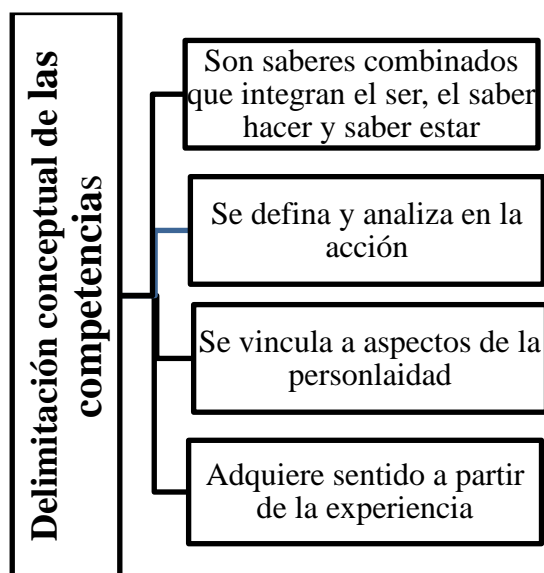


Gráfico 1. Delimitación conceptual de las Competencias. Tomado de Muñoz y Araya (2017)

En tanto, el anterior cuadro señala que las competencias están integradas por una serie de componentes, que deben contextualizar el saber y el hacer en primer término, que permita el desarrollo en la práctica como parte del crecimiento personal, adscrito a una singular vivencia significativa en la interacción con la realidad, tanto en la escuela como fuera de ella. Desde esta perspectiva, las competencias en el contexto escolar tienen como propósito según Venegas (2011) “enfrentar los cambios que se generan en el ámbito escolar para la adaptación de las nuevas realidades, con capacidad de reacción para prever los riesgos y la incertidumbre, con una visión holística, más que fragmentada o parcial” (p.41).

De allí que, la educación dentro del enfoque por competencias se centrar en un proceso dinámico y multidimensional ejecutado desde la práctica pedagógica. Debido a esto, las competencias promueven una visión amplia del crecimiento individual con el manejo de múltiples elementos y recursos recibidos en el aula, y que responde a las oportunas exigencias y retos que cambian de forma constante de acuerdo a un mundo cambiante el cual experimenta el estudiante.

En otro orden de ideas, un concepto que merece ser analizado es la evaluación. En este sentido, para Zambrano (2014) “la evaluación es un concepto polisémico, dado que se emplea en diversos campos, uno de los cuales es el educativo” (p.12); esto implica, que dentro de este proceso para determinar el logro de los objetivos planteados en la enseñanza y el aprendizaje se centre en observar, examinar, describir y apreciar las actividades realizadas en la práctica pedagógica. Además, sirve para guiar la toma de decisiones conforme los resultados obtenidos.

Ahora bien, para Gimeno, (2009); la evaluación es “un proceso sistemático de reflexión sobre el quehacer educativo que proporciona información acerca de cómo se va desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de reajustar, si fuera necesario la actuación docente y los aprendizajes de los alumnos”. (p. 7). Es decir, un procedimiento continuo; que se realiza a partir de una reconstrucción integral del aprendizaje para efectuar modificaciones en función de los resultados derivados de la enseñanza. Por ello, la evaluación se debe asumir como una acción reflexiva que

oriente la práctica pedagógica y facilita la concreción de los fines educativos en los estudiantes.

De manera semejante, Feinstein, (2007) manifiesta que la evaluación es vista como:

Un proceso interactivo de valoración continua de los progresos de los alumnos, fundamentado en objetivos de aprendizaje de etapa y los planteados por los docentes en la planificación que toma en cuenta los contenidos programáticos y el nivel de evolución del estudiante. (p.78)

Acorde con lo citado por el autor, la evaluación es un procedimiento metódico reflexivo e interactivo, que admite proporcionar una apreciación sobre el desarrollo de las potencialidades, destrezas y habilidades de los estudiantes para establecer estrategias que garanticen el logro de los objetivos generales y específicos en cada una de las áreas del conocimiento establecidos en el Currículo. Igualmente, la evaluación permite apreciar las potencialidades de los estudiantes; producto de las experiencias de aprendizaje vividas, vinculadas con la intervención de diferentes actores educativos y sociales.

Ahora bien, Mateo (citado en Zambrano, 2014) considera que la evaluación es “un proceso complejo orientado a recoger evidencias respecto al aprendizaje de los alumnos de manera sistemática para emitir juicios en post de un mejoramiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje” (p. 12). Conforme lo citado en este concepto, se destacan algunos aspectos que deben ser analizados por separado. En primer lugar, es un proceso donde se recoge evidencias, esto significa que cuando se evalúa uno de los propósitos es poder recolectar la información pertinente, que sirva como elemento de juicio para entender hasta qué punto se han alcanzado los objetivos. En este punto es importante destacar la idea de medir el alcance de objetivos, lo que lleva a pensar que cuando se evalúa se debe tener claro los propósitos por los cuales se realiza dicha evaluación.

Además, otro término importante es la naturaleza “sistémica” de la evaluación, al vincularlo a la existencia de un método definido para recolectar la información, de modo que dicha información sea creíble de forma objetiva. La

credibilidad es un punto clave, puesto que, si la información no es fidedigna, entonces la evaluación pierde su sentido y no es relevante para valorar lo que se pretende medir. De igual forma, la emisión de juicios es otro aspecto clave, porque para que recoger información, si a partir de ella no se van a sacar conclusiones.

La última parte del concepto, es quizá la más importante, ya que hace referencia a la mejora, pero no solo desde el ámbito del evaluado, sino también del evaluador, en lo que tiene que ver con la práctica desarrollada en el aula. De igual forma, de acuerdo con esta idea, la evaluación debe propender por el mejoramiento de los evaluados. La información recolectada debe ser la base de un proceso de retroalimentación, de modo que se puedan entender las falencias y superarlas.

En este mismo sentido parafraseando Zambrano (ob.cit:13), en la evaluación se distingue dos grandes corrientes, aquella que se centra en los resultados y la que tiene como eje los procesos. La primera se concentra en la emplea de procesos estandarizados para su ejecución que procede del ministerio de educación nacional de educacion y la segunda la que busca “la percepción global de la información y favoreciendo la aplicación de las conclusiones obtenidas mediante la evaluación de realidades educativas inmediatas por ello parte del contexto y la cotidianidad escolar.

Por su parte, Cajiao (2010) afirma que “el concepto de evaluación, lejos de tener una definición cerrada y definitiva está en constante evolución, siendo abierto y dinámico” (p. 75). Esta idea se centra en la creencia de que el concepto se enriquece constantemente de las ideas provenientes de distintas disciplinas, lo que hace que se enriquezca y fortalezca. Pero muy a pesar de la idea de concepto dinámico, el autor hace referencia a los dos tipos de evaluación expresados por Mateo (citado en Zambrano, 2014), la centrada en los resultados y la que tiene como eje los procesos. Sin embargo, es importante acotar que Farran (ob. cit.) incorpora un tercer modelo de evaluación no solo centrados en los procesos y en los resultados, “sino también en decisiones que se tomen a partir de la información recopilada y la mejora que implica” (p. 76). Como se puede apreciar, esta última idea es interesante, puesto que además de los procesos y los resultados, estos últimos son utilizados para establecer mejorar, que en últimas es el camino que debe seguir todo proceso educativo.

En concordancia con lo anterior, se tiene la evaluación por competencias considerada como una acción propia del proceso de aprendizaje, que se concentra en establecer los logros esperados en cada área del conocimiento y el rendimiento académicos de estudiante desde las competencias preestablecidas. De allí que, para Rodríguez y Ibarra (2012) “es un proceso que abarca el conocimiento, las habilidades, y predisposiciones requeridas para apoyar el aprendizaje que se compone de elementos básicos como: participación activa del estudiante, retroalimentación prospectiva y tareas auténticas” (p.25). En efecto, se concentra en comprobar no solo el conocimiento alcanzado por el estudiante sino también las destrezas y habilidades logradas, el nivel de interposición y la capacidad para proceder de forma efectiva ante las situaciones que se le presenten durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Tobón, Pimienta y Gracia (2010) señalan que la evaluación por competencias es “un proceso dinámico y multidimensional que implica diversos factores relacionados para comprender el aprendizaje del estudiante y determinar sus logros y aspectos a mejorar, por ejemplo, los saberes previos, la competencia evaluada, las metas del alumno, el contexto, etcétera” (p.116); esto significa que la evaluación dentro del enfoque por competencias, se concreta a recolectar evidencias a través de la práctica pedagógica; mediante actividades didácticas precisas, así como la formulación de apreciaciones sobre el progreso y rendimiento académico del estudiante.

Por lo señalado, es transcendental detallar algunos procesos inmersos en la evaluación por competencias a la luz de las posturas teóricas de Tello, (2016), Santos (2013), y Gimeno, (2009) por su importancia en la práctica pedagógica y la evaluativa que ejecuta el profesor en el aula de clase, entre ellas se tienen: la observación, la toma de decisiones y la emisión de juicios.

En este sentido, la observación, según Ríos (2004) “es un proceso que permite centrar la atención en lo que rodea nos rodea es la base para detallar atributos, cualidades, propiedades o características” (p.46). Es decir, el medio del cual se vale el profesor para evaluar los diferentes indicadores en correspondencia con los contenidos conceptuales de cada una de las áreas del conocimiento del diseño

curricular. Por ello, en el aula de clase al evaluar por competencias el profesor se puede apoyar en diversos aspectos del estudiante tales como el habla, la escritura, gestualidad, las emociones y sentimientos. Por consiguiente, en la evaluación por competencias con la observación se debe ir más allá de los que se capta a simple vista, en el desarrollo de la práctica pedagógica que demanda una agudizada actuación de los sentidos, así no sólo con un nombre o una sola actuación se expresan juicios sobre el alumno.

Por su parte, *la toma de decisiones como* lo establece Cajiao (2010) “es la capacidad que tiene el ser humano para decidir entre dos o más actuaciones, está muy ligada con la libertad de hacer las cosas”. (p.103). Ósea que, durante la evaluación el profesor por ser el encargado de dirigir el proceso; tiene la potestad para decidir qué aspectos o indicadores va evaluar de los estudiantes (habilidades, concomimientos, conductas, actuaciones, entre otras). En síntesis, el profesor tiene en todo momento debe tomar decisiones y si éstas no están fundamentadas puede cometerse fallas al momento de dar los juicios del aprendizaje.

Con relación, a *la emisión de juicios* en la evaluación es importante emitir conjeturas cuando se tiene potestad sobre algo que acontece. Es discutible que alguien efectué señalamientos sobre situaciones o acontecimientos no posea la suficiente razón para decirlo. De allí, Ochoa (2013), expresa “que la emisión de juicios sólo puede ser responsabilidad de quien realmente vive un hecho” (p. 69); por ello, en la evaluación por competencias la emisión de juicios se deriva de las diversas técnicas e instrumentos destinados para tal fin. De modo que, trae consigo una postura crítica del profesor a partir de diversas actividades en donde los estudiantes participan y emiten opiniones con criticidad. Además, el docente debe buscar la mayor cantidad de información antes de emitir un juicio sobre el aprendizaje del estudiante.

En correspondencia a lo anterior, la evaluación por competencias que realiza el profesor en la práctica pedagógica ha de considerar que el estudiante sea interactivo, capaz de emitir opiniones, autorregulador de su saber y con posturas críticas sobre su actuación en el contexto escolar. Por tal motivo, para Santos (2013) el profesor en su práctica pedagógica debe propiciar el diálogo, la comprensión y la

mejora en la evaluación. Ante lo cual, el diálogo permitirá ir dando juicios de valor, por ello es importante que se garantice la libertad de opinión, pues cada quien tiene una forma específica de emitir sus ideas., de ahí, la necesidad de reorientar en todo momento la evaluación y propiciar espacios para la crítica, reflexión y solución de problemas.

Ahora bien, para Ruiz (2008) la evaluación por competencias “se orienta a evaluar el desempeño de los estudiantes teniendo como referencia evidencia e indicadores, buscando determinar el grado de desarrollo en tres dimensiones afectivo-motivacional, cognoscitiva y actuacional” (p.3). Cabe decir, que se fundamenta en elementos de carácter formativo; por ello, toma en consideración lo psicosocial independiente del contexto sociocultural. También, involucra un proceso de participación, crítica y reflexión por parte de los actores educativos teniendo como punto de referencia los indicadores previamente establecidos por el profesor.

Prácticas Evaluativas en el proceso de enseñanza

Cuando se hace referencia a las prácticas evaluativas en el proceso de enseñanza se pueden abordar desde diferentes puntos de vista. Como afirma Castillo y Rodríguez (2014)

Las prácticas evaluativas se abordan a partir de diferentes temáticas como son la evaluación de aprendizaje, el discurso del poder, la concepción de la evaluación, las técnicas e instrumentos de evaluación, el docente y sus prácticas evaluativas y la influencia de las competencias en la evaluación. (p.52)

Aunque ampliando las perspectivas, es importante profundizar un poco en el concepto dado por estos autores. En primer lugar, las practicas evaluativas como evaluación de aprendizaje, remiten a un tipo de práctica directamente relacionada con la comprobación de aprendizajes, es decir, verificar hasta qué punto los educandos han adquirido o no, un cierto grado de conocimiento. En segundo lugar, como discurso de poder, tienen que ver con la forma que tiene el profesor para mantener el control y por lo tanto se produce un dominio en lo que debe aprenderse, pero sobre

todo en usarla como un mecanismo de control, que es una forma tradicional de entender la evaluación. Pero este poder, no solo se da dentro del aula, sino que es una forma en que las estructuras externas a la escuela, encargadas de la educación, establecen los criterios de calidad bajo los cuales se deben regir el sistema, como se había apuntado con anterioridad, un sistema de selección natural de los más aptos.

Un ejemplo que puede dar claridad a esta idea del discurso de poder, a nivel nacional, son las pruebas de estado, que permiten decidir quienes ingresan al sistema de educación superior y quiénes no. En un sentido similar la prueba PISA, establecen un escalafón de los países que pertenecen a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), que de alguna forma direccionan hacia donde debe ir la educación de dichos países, de modo que puedan fortalecerse para ser competitivos dentro de la organización.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de evaluación, estas determinan el camino a seguir dentro del proceso, puesto que, dependiendo del tipo de instrumento utilizado, será la forma como se concibe la evaluación y los fines que persigue, pero esto depende también de la formación en evaluación que tenga el evaluador y la forma como este la concibe. En este sentido, es claro que la visión que tiene el evaluador del proceso incide directamente sobre el proceso. En conclusión, las prácticas evaluativas tienen diversas aristas, que deben ser consideradas en conjunto para poderlas entender, porque si teóricamente se hacen separación entre las diversas temáticas, en lo práctico, se produce una amalgama de todas ellas y de esta forma se configura el modo como cada individuo evalúa, siendo esta forma única en cada evaluador, independientemente de que existan o no parámetros para evaluar. En último lugar se tienen las competencias evaluativas es decir aquellas habilidades y capacidades que posee el profesor para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

No obstante, la práctica evaluativa tiene diferentes connotaciones, lo que hace de ellas un concepto que debe mirarse con sumo cuidado, debido a que cada punto de vista cambia la forma como deben concebirse. En este sentido Castillo y Rodríguez (2014) afirman que:

Toda práctica se constituye en una experiencia temporal, por lo tanto, debe estar sujeta al análisis y a la revisión sistemática de una manera crítica, contribuyendo al desarrollo de procesos formativos a partir de la reflexión constante, lo que permite tanto la inmersión de los profesores en su mundo de concepciones como la visibilización de sus propias prácticas, apoyando su transformación de manera razonada, pertinente y viable. (p.52)

Por lo citado, la práctica evaluativa está condicionada por el contexto y el educado como ser temporal lo que implica una reflexión profunda, debido a que su naturaleza cambiante depende de muchos factores. Es aquí donde se puede afirmar que las prácticas evaluativas se encuentran directamente relacionadas con la finalidad por las cuales se realizan. En tal sentido, para poder entender las concepciones de los docentes sobre evaluación, es importante en primer lugar comprender que se entiende por concepción. Al respecto, Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, (2006), desde la perspectiva de la psicología cognitiva se entienden las concepciones como:

Un elemento esencial para comprender la psique y el comportamiento humano, ya que hacen referencia a las representaciones de las personas del mundo que les rodea. Esto significa que las concepciones son un sistema de creencias, con la particularidad que cada persona tiene sus propias concepciones del mundo que lo rodea. (p.98)

De modo que, las concepciones hacen referencia al sistema de creencias que tienen los educadores sobre lo que esta es y cuáles son sus fines. Pero estas concepciones, al igual que la idea de prácticas evaluativas son cambiantes, puesto que estas son influidas por diversos elementos, en especial por el entorno donde se desenvuelve el profesor. Para poner un ejemplo, no es lo mismo evaluar en una institución donde el nivel de exigencia es alto, que en uno donde hay hambre, pobreza y donde los niveles de exigencia son bajos. En este orden de ideas, Farran, (2017) expresa que las personas, “por naturaleza, construimos nuestro pensamiento a partir de ideas, opiniones y creencias originada en nuestras propias experiencias. En función de las vivencias, cada ser humano concibe y construye en su mente el mundo de forma distinta al resto de personas (p.84); por consiguiente, las creencias de las

personas inciden en la forma en que se comporta e interacciona en su contexto natural a lo largo de su vida.

Así mismo, es relevante entender como cada ser humano tiene su propio sistema de creencias y estas son influenciadas por el medio externo, se hace evidente que la forma como evalúan los docentes se encuentra directamente influenciadas por la forma como fueron evaluados y estas concepciones permiten la construcción de una serie de imaginarios sobre el mundo circundante. Al mismo tiempo, en los escenarios educativos emergen diversos modelos para llevar a cabo el proceso de evaluación que se aplican acorde con la intención o propósito del profesor en su práctica pedagógica.

Ahora bien, dentro de los modelos existentes en la práctica evaluativa de acuerdo a Mora (2004) se enumeran los siguientes:

Cuadro No. 1 Modelos de Evaluación

| Modelo | Descripción |
|--------------------------------------|--|
| La pseudoevaluación | Se dirigen a obtener conclusiones a través de una evaluación para obtener influencia sobre el sujeto evaluado, o determinar una imagen positiva del mismo. |
| La cuasievaluación | Responde a cuestiones de interés en vez de determinar un valor objetivo de algo. |
| Evaluación verdadera | Emitir un juicio para el perfeccionamiento de algo |
| El método holístico de la evaluación | Valoración de un objeto considerando su estado total considerando su contexto |

Fuente: Tomado de Mora (2004)

De acuerdo con lo presentado, en el cuadro N° 1 los diversos modelos de evaluación plantean de forma implícita el valor del juicio al otorgar en su conjunto como apreciación docente consideraciones éticas y morales acerca del desempeño del estudiante para su promoción y su avance en el sistema educativo. Por tanto, independientemente del modelo evaluativo; es primordial por parte del docente apoyar el reto asumido por el estudiante en su función de evaluador, orientador y experto en el área de conocimiento para el buen desempeño en las competencias que

el estudiante puede desplegar en su contexto, al perfeccionar su arte considerando sus fundamentos cognoscitivos y de los valores adquiridos a lo largo de su formación. Del mismo modo, Frye y Hemmer (2012) expone los siguientes modelos educativos comunes de evaluación

Cuadro No. 2 Modelos de Evaluación Comunes.

| Modelo | Descripción |
|---|--|
| Modelo Experimental y Cuasiexperimental | Modelo de carácter reduccionista de diseño controlado en los programas educativos basado en la observación de la conducta de las personas. |
| Modelo de Evaluación de Kilpatrick | Busca la satisfacción del aprendiz sobre un programa educativo. Mide el aprendizaje basado en el programa. Busca el cambio de comportamiento en el contexto del programa. Valora los resultados del programa a lo largo de su aplicación |
| Modelo Lógico | Centra su atención en las relaciones entre los componentes del programa y el contexto del programa basada en un plan racional de la evaluación basado en entrada, salida y las actividades. |

Fuente: Tomado de Frye y Hemmer (2012)

Sin duda alguna, cada uno de los modelos de evaluación que se exhiben en cuadro anterior; presentan contrastes en vista de las particularidades y características de los mismos. De allí que, el modelo experimental y cuasiexperimental se centra en observar la conducta de los sujetos como norma apoyada en los programas de estudio, y un modelo alternativo que considera las relaciones textuales y contextuales desde lo curricular adaptando las actividades que debe desarrollar los aprendices vista como un sistema. En consecuencia, el carácter sistémico y donde se obedece técnicamente la norma sin flexibilidad y la adopción de una evaluación abierta puede sesgar inconscientemente la práctica evaluativa del docente sin reflexión y considerando las capacidades reales del estudiante.

Con base en lo anterior, las practicas evaluativas en la enseñanza, además de evaluar los conocimientos, fija su atención en precisar el nivel de dominio conseguido por el estudiante en el proceso de aprendizaje para la adquisición y desarrollo de las competencias preestablecidas por el profesor, asumiendo que la competencia no es visible y que ello es fundamental utilizar estrategias de evaluación adecuados para lograr conocer sus manifestaciones, evidencias y actuaciones puesto que lo que sí está claro es que es evaluable.

En ese mismo orden de ideas, Brown (citado en Farran y Torrecilla, 2017) considera que los profesores tienen cuatro grandes concepciones sobre la evaluación que se presenta en el en el proceso de enseñanza, tal como se presenta en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 3 Las cuatro concepciones sobre evaluación según Brown

| Concepción | Concepto |
|--|---|
| La evaluación como mejora | Comprendida como una actividad que proporciona información útil para transformar la práctica docente, así como el aprendizaje de los estudiantes. |
| La evaluación como sistema de rendición de cuentas en la escuela | Entendida como un instrumento para que los docentes demuestren que realizan correctamente su trabajo y que éste sirva para que los estudiantes alcancen los estándares educativos planteados y sea, por lo tanto, de calidad. |
| La evaluación como rendición de cuentas del propio estudiante | Considerada como el momento en el que los estudiantes demuestran sus aprendizajes y el grado de consecución de los objetivos planteados. |
| La evaluación como un proceso irrelevante | Concibiendo la evaluación como un proceso poco útil para el aprendizaje ya que solo sirve para calificar y clasificar al alumnado, lo cual afecta a su auto concepto y no ayuda a su aprendizaje. |

Fuente: Adaptado de Farran y Torrecilla (2017)

De acuerdo al cuadro anterior, existen diferentes concepciones sobre la evaluación; por ello los profesores no se inclinan por una sola, sino que se apoyan en todas lo que genera una mezcla que ha permanecido en el tiempo. Cabe destacar, que en cada concepción no se toma en consideración el entorno donde los profesores se desenvuelven, situación que otros investigadores si consideran relevante.

En este mismo orden de ideas, las concepciones sobre la evaluación como proceso y las prácticas evaluativas de los profesores prevalecen los siguientes aspectos: Los docentes consideran a la evaluación como un proceso útil para la toma de decisiones., los docentes consideran que la evaluación permite al estudiante demostrar su aprendizaje y rendimiento., los docentes piensan que la evolución es importante pero no necesaria para el aprendizaje e irrelevante. En esencia, los docentes conciben el proceso de evaluación de manera reduccionista en su accionar profesional cotidiano, como una herramienta propia para la toma de decisión en el aula, pero no la consideraran imprescindible en el proceso de aprendizaje para el bienestar general del educando.

Evaluación por Competencias como elemento innovador educativo.

La evaluación por competencias comprende según Andrade y Lira (2015) “un proceso activo con múltiples dimensiones vinculadas a las características del estudiante, para el logro de su comprensión y la anhelada consolidación de sus logros, considerando el proceso y los resultados de forma integral a nivel cualitativo y cuantitativo” (p.25). Esto hace, que la evaluación por competencia se asuma como un proceso innovador en la práctica pedagógica, que demanda el uso de estrategias de evaluación trasformadoras que respondan al qué, cómo, conqué y cuándo evaluar. Al mismo tiempo, considera al estudiante un ser integral en su totalidad que posee un conjunto de conocimientos, valores y actitudes que al conjugarse propician un aprendizaje significativo.

No cabe duda, que la evaluación por competencias en el contexto de la educacion secundaria; se asume como una innovación en el ámbito pedagógico, que propicia ambientes de aprendizaje transformadores. En donde, el estudiante pasa a ser

el centro del proceso pedagógico, por consiguiente, el profesor se debe enfocar en un estilo de enseñanza novedosa e innovadora que considere los diferentes estilos de aprendizaje y sobre ellos seleccionar las técnica e instrumentos de evaluación apoyado en el desarrollo cognitivo del estudiante para que sea un ente activo durante el proceso evaluativo que utilice sus conocimientos de forma creativa para solucionar problemas reales.

En este sentido, un modelo de evaluación innovador según García (2011) presenta las siguientes competencias:

Competencia para el aprendizaje permanente: El logro del aprender a aprender para afrontar demandas de una realidad compleja y aportar soluciones.

Competencia para el Manejo de la información: Uso de estrategias para la construcción de conocimiento por medio de la información en diversos ámbitos y contextos culturales.

Competencia para el Manejo de situaciones: Consiste en la toma de decisiones para enfrentar riesgos ante un mundo en incertidumbre.

Competencia para la convivencia: Capacidad para relacionarse dentro del entorno que habita para el logro de metas en el trabajo en equipo.

Competencia para Vida en sociedad: Relacionado con el ejercicio del juicio crítico de acuerdo a los valores sociales y culturales.

Cabe decir, que cada una de las competencias enuncias por García en la evaluación desde la innovación: propician elementos importantes para el desarrollo de una práctica pedagógica; que generan espacios de aprendizaje para la construcción de conocimientos contextualizados con la realidad del estudiante, que es compleja y al mismo tiempo con incertidumbre. Lo que demanda capacidad para interactuar en armonía con los entes que se encuentra en el entorno para alcanzar metas mediante el aprendizaje colaborativo que se obtiene al trabajo en equipo. Al mismo tiempo propiciar el desarrollo de competencias para la vida en sociedad ajustada a los principios y valores culturales del entono.

De todo esto se desprende, que en una evaluación innovadora centrada en las competencias demanda el uso de técnicas e instrumentos acordes con la cotidianidad

escolar por lo que Barrales, Villalobos, Landín, y Pérez (2012) considera el uso de los siguientes instrumentos:

Portafolio: el contendor de evidencias que permite la evaluación de los procesos de los productos presentados.

Rubrica: guía para otorgar las puntuaciones basadas en criterios negociados y que permite la retroalimentación con el evaluado.

Bitácora: registro de las actuaciones del evaluado en la resolución de problemas para la facilidad de observación.

Lista de cotejo: Técnica de observación que registra la ausencia o presencia de comportamientos esperados.

En función a lo anterior, es importante puntualizar que cada una de las técnicas presentadas propician el desarrollo de una evaluación por competencias innovadora; que se apoya en diversas estrategias por lo cual el profesor debe manejar una serie de recursos en la evaluación para el registro de las evidencias como procesos o productos del desempeño del estudiante. En tal sentido, como parte de la evaluación de las competencias existen diversas metodologías para su concreción en el aula, que ofrece una serie de fases que, según Villalobos, Landín, y Pérez (2012) son las siguientes:

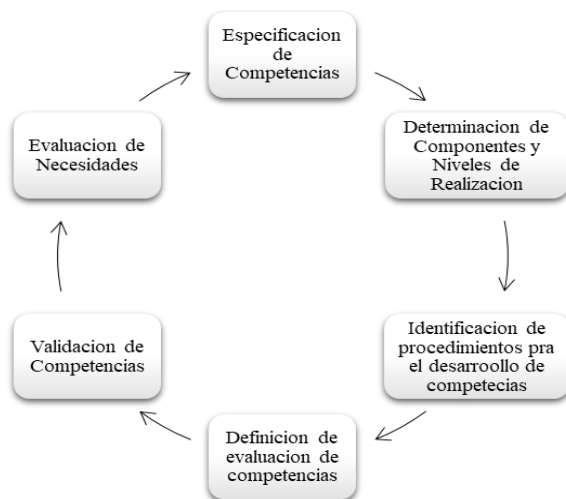


Gráfico 2. Fases para la evaluación por competencias. Tomado de Villalobos, Landín, y Pérez (2012)

Las anteriores fases comprenden una propuesta metodológica desde la experiencia docente, para la formación en competencias planteando formalmente un recorrido que sugiere el diagnóstico y la especificación de las competencias en base a las necesidades educativas del estudiante con el propósito de favorecer su mejor desenvolvimiento dentro de su contexto de vida.

En concreto, parafraseando a Ríos y Herrera (2017:54) la evaluación por competencias con un diseño holístico pretende contribuir en mejorar los aprendizajes en la medida necesaria aplicado una diversidad de instrumentos y de agentes educativos en los procesos de diagnóstico, retroalimentación contextualización registro y evidencias observadas a fin de establecer relación entre los conocimientos adquiridos en contextos reales para la toma de decisiones

Prácticas Pedagógicas

La práctica pedagógica, radica en la ejecución de diversas acciones entre las que se pueden mencionar estrategias didácticas, métodos de enseñanza, técnicas y actividades enfocadas al logro de los objetivos formativos mediante la mediación del profesor, durante el proceso de enseñanza. En donde se le atribuye un rol protagónico al estudiante como ente esencial en el desarrollo la acción didáctica. De allí, para Duque, Vallejo y Rodríguez (2013); la práctica pedagógica se concibe como “las acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante” (p. 18). Por ello, es un proceso reflexivo e interactivo; en donde el profesor se apoya en una serie de recursos concretos de la acción educativa para ejecutar el proceso de enseñanza en el contexto escolar.

Por su parte, Ochoa (2013) sostiene que la práctica pedagógica “está orientada a cumplir los propósitos educativos, para ello el docente debe ser una persona comprometida con su labor (p.81). Por consiguiente, el profesor debe tener una adecuada formación académica, que le proporcione habilidades y destrezas para el uso apropiado de recursos educativos innovadores, igualmente, poseer dominio de una serie de competencias que le permitan ejecutar una enseñanza de calidad, a través

de una práctica pedagógica eficaz y eficiente para lograr cumplir con una formación integral de los estudiantes. Además, la práctica pedagógica admite al profesor centrar la atención de tres tipos de saberes (disciplinar, académico, pedagógico) que al combinarse dan respuesta a las siguientes interrogantes ¿Qué enseñar?, ¿cómo enseñar? ¿Con qué enseñar?

En este sentido, la primera interrogante se vincula con los contenidos conceptuales propuestos en el diseño curricular. La segunda interrogante se centra en las estrategias, técnicas y actividades que se pueden utilizar para el desarrollo de la praxis pedagógica, por último, el con qué enseñar se enfoca los recursos materiales y tecnológicos que se requieren para la enseñanza. Al mismo tiempo, la práctica pedagógica demanda el uso de una didáctica que se centralice en el saber ser y hacer, lo que demanda enfocar el proceso de enseñanza en los aprendizajes propuestos por la UNESCO tales como aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir.

Para Avalos (2002); “la práctica pedagógica se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p.109). De ahí que, en el desarrollo de la práctica pedagógica hace uso de la planificación del aprendizaje, diseño de estrategias de enseñanza, selección de recursos materiales y tecnológicos, distribución de actividades acorde con el nivel cognitivo de los estudiantes y el tiempo requerido para que alcancen las competencias establecidas en el plan de evaluación. Igualmente se concibe la práctica pedagógica como el espacio idóneo para superar dificultades y adquirir experiencia producto de las actuaciones efectuadas como docente.

Sin duda alguna, la práctica pedagógica se concentra en las acciones que el profesor efectúa para suscitar el aprendizaje significativo de los estudiantes, proceso que involucra tener en cuenta según Zacagnini (2008) una serie de elementos entre los que se destacan:

Desarrollo profesional docente y producción de conocimientos validos que se fundamenten en saberes científicos culturales y educativos, a fin de propiciar aprendizajes significativos en los alumnos y diversificar el uso de estrategias pedagógicas que

coadyuven la construcción y elaboración de aprendizajes, desde las individualidades de los alumnos para fomentar en sus acciones la curiosidad, la investigación, la motivación para incrementar la participación activa en clase (p.302)

Acorde con lo citado por el autor, todos los procedimientos relacionados con el desarrollo de la práctica pedagógica del profesor de educación secundaria, involucran una formación profesional con sólidos conocimientos que apoyen su labor educativa, utilizando estrategias didácticas de enseñanza que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes, además propiciar una atención individualizada de los educandos que propicie la construcción significativa de conocimientos, a partir de la motivación y el interés, se trata de ofrecer espacios para el aprendizaje acordes a las necesidades de los estudiantes.

No obstante, cuando se alude a la práctica pedagógica desde la postura de Trujillo (2017): “representa una práctica más allá de la simple actividad, superando los reduccionismos que la circunscriben a experiencias aisladas” (p.22); es otras palabras, la práctica pedagógica es multifacética; puesto que se encuentra inmersa en un marco conceptual que se apoya en diversas teorías que nutre la acción pedagógica que ejecuta el profesor en el aula de clase. Por esta razón, en la práctica pedagógica convergen diversos paradigmas y modelos educativos con el propósito de integrar el que hacer interdisciplinar y transdisciplinar, de modo que la sea una actividad efectiva y reflexiva con miras a lograr la calidad educativa. En este orden de ideas, cabe resaltar que la práctica pedagógica tal como lo señala Sayago (2018); posee una serie de propósitos entre los que se destacan:

a) propiciar el desarrollo profesional del profesor, producto de la transformación de la propia práctica pedagógica a la luz de los cambios del contexto educativo., b) Generación conocimiento válido que se sustenta en el cúmulo de saberes científicos, pedagógicos, didácticos, educativos y culturales propios del contexto., c) propiciar desde el proceso de enseñanza procesos individuales y colectivos enfocados en la construcción y reconstrucción del pensamiento crítico reflexivo y la teoría., d) actualización constante y racional de nuevas teorías en el campo educativo., e) generar nuevos modelos y enfoques pedagógicos acorde las teorías del aprendizaje actuales., f) transformar desde el

contexto escolar la realidad que no responde a los intereses de los estudiantes y el colectivo para satisfacer el desarrollo sociocultural del contexto (p.46).

Lo referido por Sayago, resalta que la práctica pedagógica tiene implícita una serie de acciones; que al combinarse propician la capacitación y actualización profesional de los profesores; para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje acorde con las nuevas tendencias pedagógicas producto de las innovaciones educativas. Al mismo tiempo, asume como propósito transformar el rol del docente y del estudiante puesto que el proceso debe girar en torno a las necesidades e intereses de ambos, por ello, es esencial el uso adecuado de métodos y técnicas de enseñanza para la generación y transformación del conocimiento en especial en la educación secundaria.

De todo esto se desprende, que en la práctica pedagógica existen dimensiones implícitas que proporcionan mayor globalidad, una visión conjunta y al mismo tiempo elementos que colocan en evidencia su alcance e impacto. Por consiguiente, es oportuno examinar algunas dimensiones que suministran mayor claridad de las prácticas pedagógicas, así como de los roles asumidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de los actores educativos. En este contexto para Zabala (2009); existen cuatro dimensiones fundamentales que al vincularlas permiten una adecuada articulación con la práctica pedagógica.

Dimensión doctrinal: se relaciona con el modelo de formación en el cual se formó académicamente el docente. Este modelo, procede de las políticas educativas circunscritas en el diseño curricular de las universidades encargadas de la formación académica de los futuros profesionales de la docencia.

Dimensión curricular, se vincula con los estilos de enseñanza que se ofrecen al estudiante además que significa enseñar. Desde esta dimensión se derivan los componentes de la formación docente, formación especializada, formación específica y formación pedagógica y los ejes transversales.

Dimensión organizativa está relacionada con la forma de organizar la gestión dentro del aula de clase para cumplir con todas las actividades planeadas.

Dimensión personal está asociada con la capacidad que posee el docente para conocerse a sí mismo desde su labor pedagógica, para lograr identificar sus fortalezas y debilidades, cualidades y defectos, necesidades y motivaciones en el campo profesional.

Con relación a cada una de las dimensiones detalladas de la práctica pedagógica, se concluye que estas al ser articuladas proporcionan una visión global que permite direccionar cada uno de los roles implícitos en el proceso de enseñanza dirigido por el profesor. Por otra parte, se considera un punto de apoyo, para ejecutar la praxis pedagógica en todos los espacios del contexto escolar.

Enfoques de enseñanza según los modelos pedagógicos

En la práctica pedagógica es fundamental el modelo de enseñanza que utiliza el profesor ya que de este depende la calidad de los aprendizajes que logren alcanzar los estudiantes. De allí que, para Ochoa (1999) un modelo pedagógico “es una representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”. (p.32). En otras palabras, se vincula a las teorías del aprendizaje y estilo de enseñanza asumido por el profesor en su cotidianidad escolar.

En ese mismo orden de ideas, Sevillano (2005); expresa que los modelos pedagógicos son “esquemas a través de los cuales se intenta dar interpretación de qué es, como es y por qué es así la enseñanza. Esquemas en los que queda plasmada y cristalizada una teoría educativa” (p.27). Cabe decir, que un modelo pedagógico trata de responder de manera sistemática y coherente a las interrogantes que se formula el profesor antes de ejecutar la enseñanza por lo que se plantea ¿qué tipo de persona desea formar?, ¿Qué experiencias de aprendizaje considera que se requieren para la formación del estudiante?, ¿Qué teorías o enfoques de enseñanza posibiliten un aprendizaje significativo?, ¿Qué métodos y técnicas puede utilizar para alcanzar mayor eficacia en la enseñanza y el aprendizaje?. Al tener las respuestas de cada una

de las preguntas planteadas se tiene claridad del enfoque o modelo pedagógico más idóneo para desarrollar su práctica pedagógica.

Por todo lo expresado, acordó con lo aludido por Ochoa (1999), Sevillana (2011) y Trujillo (2017) para la práctica pedagógica en la educación básica secundaria se pueden asumir los siguientes modelos o enfoques de enseñanza:

Modelo tradicional. El proceso de enseñanza bajo este modelo pedagógico se centra en las conductas que el estudiante exterioriza durante el proceso formativo ejecutado en la práctica pedagógica del profesor. Para Trujillo (2017) este modelo es “verbalista el profesor dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con estudiantes receptores de información que aprenden oyendo, observando y repitiendo. Es así, como el niño adquiere la herencia cultural de la sociedad, representada en un maestro como autoridad (p.28). En efecto, con este modelo se busca modelar el carácter del estudiante a través de la disciplina que el profesor instaura en el aula de clase. También garantizar que el estudiante reciba un cumulo de contenidos que debe memorizar, para ello es fundamental el estímulo que se promueve a través de la recompensa.

Cabe resaltar que en el modelo tradicional se toma en consideración los siguientes aspectos metas y objetivos instruccionales que se centran en la formación del carácter, la relación entre el maestro y alumno es vertical, el método de enseñanza es transmisioncita imitación del buen ejemplo por parte de alumno, los contenidos son disciplinarios, desarrollo de cualidades innatas a través de la disciplina.

Modelo romántico: Este modelo pedagógico desde la perspectiva de Sevillano (2005) “no se interesa el contenido del aprendizaje ni el tipo de saber enseñando, pues lo que cuenta es el desenvolvimiento espontáneo del estudiante en su experiencia natural como el mundo que lo rodea... (p.33), por ello, es un modelo que centra su interés en el contexto pedagógico en las necesidades e intereses del estudiante para que puedan desarrollarse plenamente y logre desarrollar diferentes habilidades y destrezas que le permita obtener un aprendizaje significativo.

El profesor que desarrolle su práctica pedagógica bajo este modelo de enseñanza, debe liberarse de sus prejuicios, afectos, de la enseñanza memorística que

se centra en el contenido más que en el estudiante. Cabe resaltar que el modelo romántico se toma en cuenta metas de máxima autenticidad, espontaneidad y libertad individual. La relación se centra en el alumno el maestro es auxiliar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El método suprime los obstáculos y situaciones que inhiban la libre expresión del estudiante. Los contenidos no se planifican acorde a un orden específico se dan en función de los intereses del estudiante. La clase se desarrolla en un ambiente natural, espontáneo en completa libertad.

Modelo conductista: desde la postura de Ochoa (1999) “este modelo se centra en el modelamiento metódicos de la conducta de los individuos. En esencia, se centra en el control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzadores en forma minuciosa” (p.38); en otras palabras, el modelo pedagógico conductista se basa en el desarrollo de objetivos terminales encaminados a la observación de conductas medibles. Por ello, se ejecutan actividades dirigidas a los alumnos y que durante su desarrollo el profesor se apoya en estímulos, respuestas, reforzadores positivos (premios) y negativos (castigo) con el fin de modificar la conducta. Los programas de refuerzo más corrientes son variables.

Es importante resaltar que para el modelo conductista la meta de todo proceso de enseñanza y aprendizaje se encamina al modelamiento de conductas. En tal sentido, el profesor planifica actividades pedagógicas en las cuales el estímulo y los reforzadores se utilizan para el logro de objetivos de aprendizaje fijados en función de los intereses del profesor sin tomar en consideración lo que desea el estudiante. Por lo mencionado, este modelo de enseñanza toma en consideración los siguientes aspectos: selección y organización de los objetivos generales y específicos. Elección y organización de contenidos fundamentales en correspondencia con cada uno de los objetivos trazados. Diseño de las actividades de instrucción para cada uno de los procesos de aprendizaje. Selección de los recursos y medios de aprendizaje para optimizar el logro de los objetivos. Elaborar técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje.

Modelo cognitivo constructivista: El modelo se fundamenta en diversas teorías de aprendizaje entre las que se tienen cognitiva, aprendizaje significativo,

procesamiento de la información, sociocultural, teoría de sistemas; de ellas se desprenden los principios, recomendaciones estratégicas, prácticas pedagógicas sobre modos de actuar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, principios que determinan la didáctica a utilizar. Para Trujillo (2017) este modelo pedagógico es “esencialmente activo, ya que cada información es asimilada y depositada en una red de conocimientos que existen previamente en el sujeto, el aprendizaje es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias. (p.12).

En tal sentido, un elemento fundamental de este modelo pedagógico es apoyarse en los conocimientos previos plantea una interacción mutua entre el profesor y el estudiante lo que ocasiona una reciprocidad dialéctica entre los conocimientos de cada uno de los actores de tal manera que permite llegar a la creación de nuevos conocimientos para alcanzar un aprendizaje significativo.

Social-cognitivo: según Ochoa (1999) este modelo propone “el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. El desarrollo del estudiante es progresivo y secuencial pero impulsado por el aprendizaje de las ciencias”. (p.50); de hecho, como este modelo pedagógico se promueve una interacción comunicativa entre los estudiantes y el profesor que contribuye al desarrollo de la capacidad crítica y la argumentación. Al mismo tiempo, el modelo social-cognitivo procura que los estudiantes aprendan a pensar, fortalecer sus esquemas mentales y operaciones mentales que le permite resolver problemas académicos y de su entorno sociocultural.

Para Trujillo (2017) “en este modelo de enseñanza el estudiante debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar” (p.14); es decir, que el proceso de enseñanza y aprendizaje el ambiente sociocultural es determinante para la adquisición y el desarrollo del saber. El profesor debe propiciar ambientes de aprendizaje creativos e innovadores donde se enfrente al estudiante a situaciones para que pueda confrontar, realizar conjeturas y reflexionar.

Fundamentación paradigmática del objeto de estudio

Dimensión Ontológica

La dimensión ontológica es el punto de partida filosófico y conceptual que imprime valor e importancia a la investigación cualitativa, por consiguiente, contempla la naturaleza de los procesos y sujetos que constituyen la problemática, la cualidad de las organizaciones sociales, normativas y sus múltiples relaciones que se generan entre el investigador y el objeto de estudio. De allí que para Fernández (2011) la ontología “se ocupa de establecer las categorías fundamentales o modos generales de ser de las cosas; una especificación formal de una conceptualización compartida, hace referencia a la necesidad de especificar de forma consciente los distintos conceptos que conforman una ontología” (p.89).

Acorde con lo citado por el autor, la ontología se centra en analizar el comportamiento de objeto de estudio, la forma como este ha evolucionado a través de un lenguaje de representación formalizado. Basado en la concepción del ser humano como sujeto que construye y reconstruye su realidad social. Razón por la cual, la tipificación de un paradigma se origina al conocer cuál es la creencia que mantiene el investigador con respecto a la naturaleza de la realidad que se investiga; entonces, lo que puede conocer del fenómeno estudiado es como son y cómo funcionan realmente las cosas en su contexto natural, solo aproximándose a la realidad. De esta manera, es un constructor y reconstructor del ámbito investigativo al ubicarse en una realidad social como proceso histórico, en donde su acción continuamente produce y reproduce el mundo material, social y cultural en el cual vive.

Por consiguiente, el hombre constantemente está inmerso en un proceso de indagación para descubrir el mundo que le rodea, por lo que va más allá de su propia naturaleza, se plantea fenómenos, situaciones, hechos, objetos y comportamientos humanos que necesita clarificar. Aunado a ello, el ser humano es social lleno de

inquietudes, ansiedades, conflictos internos y con una motivación intrínseca de descubrir la realidad de la sociedad en el cual se desenvuelve. Por estas razones, la presente investigación está relacionada con la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria; debido a que la educación tiene como misión ineludible la preparación del hombre para que enfrente acertadamente las exigencias de la sociedad.

En este orden de ideas, parafraseando a Carrero (2001; 46) la educación vista como un derecho humano, encuentra dificultades en su aplicación, por limitaciones materiales y falta de políticas adecuadas; de esta manera, se cree eminentemente que la evaluación por competencias, demanda cambios desde las practicas pedagógicas a la par de las transformaciones en el sistemas educativo colombino; puesto que se evidencia que la evaluación en las instituciones educativas de educacion secundaria han dejado de aplicar los protocolos y procedimientos que corresponden con una evaluación por competencias; situación que ha generado problemas para una adecuada evaluación de los estudiantes.

De allí, que para el Ministerio de Educacion Nacional (2022) la evaluación en la educación básica secundaria

No es una tarea aislada del proceso formativo, por tanto, ella debe estar vinculada y ser coherente (conceptual, pedagógica y didácticamente) con toda la propuesta educativa que ha definido el Establecimiento Educativo. La evaluación deberá alinearse con la misión, propósitos, modelo o enfoque pedagógico. Tal actividad implica que, en el momento de diseñar el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes, este debe articularse con el PEI, no sólo por su incorporación en él, sino por la correspondencia que debe existir entre el enfoque de enseñanza y el enfoque de evaluación.
(p.2)

Este planteamiento refleja la importancia de la evaluación por competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por ello, ocupa un lugar privilegiado en la práctica pedagógica que ejecutan los profesores, para indagar sobre el avance de los estudiantes en aprendizajes específicos, acorde con cada uno de los contenidos del plan de estudios de las áreas académicas. En este sentido, es indudable que la evaluación, con toda su complejidad, constituye una herramienta esencial en la labor

docente en todos los niveles del sistema educativo, y la clave pedagógica que permite establecer una ruta segura para el avance de los estudiantes de acuerdo con sus propias expectativas en relación con su contexto.

Por esto, la evaluación por competencias es concebida como un proceso de formación que se apoya en diversas técnicas e instrumentos; para apreciar el progreso de los estudiantes en función de criterios preestablecidos por el profesor vinculado con temas o tópicos de cada área del conocimiento. Además, permite contrastar el desempeño real y efectivo de las competencias que debe alcanzar un estudiante en un lapso o período determinado, vinculadas con aprendizajes, conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes para alcanzar una competencia. Por tal razón Vargas (2017) señala que

La evaluación es un elemento necesario desde lo pedagógico para tener en cuenta al momento de emitir un juicio de valor, por ello debe ir articulada íntimamente con la propuesta metodológica, puesto que permite que el estudiante y profesor tengan un diálogo permanente y potencialicen el desarrollo de las metas propuestas desde el saber. (p. 29)

Por lo citado, la evaluación por competencias es parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje que permite verificar el avance de los objetivos propuestos por cada aspecto del proceso de planificación, por ello se debe efectuar de manera permanente, de tal forma que los estudiantes puedan saber cómo evoluciona su proceso de aprendizaje. Por tanto, debe estar al servicio de la mejora del aprendizaje del estudiante, lo que hace posible que el profesor en su quehacer utilice la evaluación con el propósito de lograr un progreso significativo en el rendimiento académico; además para orientar tanto la enseñanza como el aprender del estudiante.

En este orden de ideas para Zabalza, (2009) la evaluación por competencias “es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes” (p.53). Es decir, una valoración desde lo cualitativo sobre el estudiante apoyándose en

indicadores de evaluación que juega un papel determinante al momento de establecer discreciones acerca del progreso y avance a través de los aprendizajes adquiridos durante el acto educativo y se ejecuta habitualmente para la obtención de información más general y circundante de las actividades académicas.

Con base en lo anterior, resulta oportuno acotar que la evaluación por competencias, además de evaluar los conocimientos, centra su atención al nivel de dominio alcanzado por el estudiante en el proceso de aprendizaje para la adquisición y desarrollo de la competencia, asumiendo que la competencia no es perceptible y que por eso es esencial emplear estrategias de evaluación enfocadas a conocer sus manifestaciones, evidencias, actuaciones o logros, porque lo que sí está claro es que es evaluable.

Dimensión Epistemológica.

La fundamentación epistemológica busca estudiar el fenómeno para interpretarlo y comprenderlo. No obstante, un objeto de estudio puede enfocarse bajo diferentes paradigmas que permiten conducir a diversas apreciaciones que dependen del marco conceptual y metodológico, a través del cual pueden observarse. La teoría y la aplicación de la ciencia, es un requerimiento el uso de la epistemología para poder interpretar y conocer una realidad.

Para Vásquez (2011), la epistemología “es la doctrina de los fundamentos que presenta el conocimiento como el producto de la interacción del hombre con su medio e implica un proceso crítico a través del cual se ordena el saber hasta llegar a su sistematización” (p. 178). En otras palabras, se le contextualiza como la teoría del conocimiento científico y se caracteriza por su método, puesto que se refiere al conjunto de procedimientos por medio de los cuales el investigador selecciona conceptos, categorías, ideas, con las cuales construir el objeto problema de investigación. Incluye la identificación de una situación problemática, la formulación del problema, la identificación de sus fuentes, el planteamiento de los objetivos, la construcción del marco teórico, la búsqueda y el análisis de los antecedentes de la investigación, la fundamentación de la relevancia de la investigación, entre otros.

Dentro del saber, es fundamental que el docente ajuste su saber a la realidad del aula, los procesos y progresos del estudiante; por lo tanto, la finalidad, es descubrir a través de la reflexión sobre la evaluación por competencias que ejecuta el profesor sus debilidades y fortalezas, y observar el objeto de estudio como un todo integral que va formando y construyendo unidades de análisis. Para descubrir y profundizar en la naturaleza del estudio, sobre su realidad, sus sistemas de relaciones, su estructura dinámica, interpretando su comportamiento y dar su criticidad desde sus acciones dentro del escenario de estudio, implica que sus funciones se van a ejecutar donde realmente sea importante.

Ahora bien, la realidad del objeto de estudio ve su interés dirigido al significado de las acciones humanas y de la práctica social vinculada con la práctica pedagógica ejecutada por el profesor en la educación secundaria. Es la interconexión de los elementos, saber del docente que investiga, y el aula como un centro de investigación entre el docente y los estudiantes, donde la lógica permite al investigador entender, interpretar y desarrollar su criticidad a partir de lo que pasa con el objeto de estudio.

En este sentido, la tarea se traslada desde el análisis de las transformaciones sociales hasta el ofrecimiento de respuestas a los problemas derivados de estos. Los parámetros esenciales son los siguientes: está dirigida a la aplicación, se encamina al análisis de las transformaciones sociales y básicamente a la implicación de los investigadores, en la solución de la relación investigador-objeto de problemas de estudio, a partir de la autorreflexión y la criticidad necesaria en la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación secundaria.

Lo importante y necesario es que los profesores sean críticos del proceso de evaluación por competencias que ejecutan, que relacione la realidad del aula con la realidad social en que se desenvuelven los estudiantes; por eso, no existe una verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que el profesor le da a las situaciones en las cuales se encuentra la realidad del aula, esta realidad social del entorno se construye partiendo de la referencia del mismo profesor, de su entorno institucional y del contexto que le rodea.

Asimismo, desde el punto de vista epistemológico, esta investigación se enmarca en las teorías cognitivas, humanista, constructivistas e interaccionistas. Así, el interaccionismo ve que las personas son organismos activos, quienes, por sus propias acciones ponen en movimiento, construyen e inician los actos de desarrollo y formación. Ahora bien, el cambio que es inherente a los seres humanos es interno y externo al mismo tiempo; el organismo tiende a cambiar sus estructuras internas hasta llegar a un equilibrio que será momentáneo hasta que se presente otra situación que involucre al individuo activamente en su aprendizaje. Por lo tanto, el conocimiento en sus orígenes nunca proviene exclusivamente del objeto ni del sujeto, son de las interacciones que tiene lugar entre el sujeto y el objeto; para Piaget (1980), los niños construyen el conocimiento en forma activa a medida que van organizando la información que proviene del medio, basado en la interpretación y la criticidad desde sus esquemas internos.

Por otra parte, desde el enfoque constructivista, se dan dos tipos de actividades que son independientes: una de adquisición de conceptos y otra de formación de construcción y de modificación de la estructura mental para obtener conocimiento, a las cuales Piaget denomina, asimilación y acomodación. Así, el docente tiene que plantear situaciones, que le permitan a los niños descubrir por sí mismo o descubrir con la ayuda del docente y otros niños, los aspectos nuevos de los objetos; también, es el responsable de coordinar intercambios significativos entre los niños para que puedan constituir experiencias productivas para ellos. En consecuencia, hay que respetar que el niño, es él mismo protagonista de su propio proceso de aprendizaje, y éste sólo es posible en interacción con los demás niños, adultos y objetos del entorno.

Parafraseando a Coger y Hilgard (1991:175) dentro de la teoría epistemológica su interés central lo constituye el investigar acerca de cómo es el saber y el conocimiento en el estudiante; dónde este puede conocer el mundo, gracias a su manipulación y exploración guiadas, y por la estructura mental o por las representaciones que él tiene de cómo funcionan las cosas. De igual manera, la teoría cognitiva es concebida como un proceso continuo tanto de organización como de

reorganización de estructuras mentales, de forma tal que cada nueva etapa es generada de las anteriores. Este proceso sigue una secuencia definitiva, pero el ritmo con que cambia y los cambios que originan, permiten gran variedad en el patrón de desarrollo cognitivo del estudiante, y a este nivel la interpretación y la criticidad juegan un papel muy importante.

Dimensión Axiológica

En relación a dimensión axiológica, la presente investigación tendrá su sustento en la axiología, del griego axios, “lo que es valioso o estimable”, y logos, “ciencia”, como parte de la filosofía que estudia la naturaleza de los valores y su influencia; analizando los principios que permiten considerar que algo es o no valioso, y considerando los fundamentos de tal juicio.

En el caso concreto de esta investigación, se refiere al valor que se le atribuye a la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica ejecutada por el profesor de educación secundaria, lo cual presupone formas de relación asumidas personal y colectivamente que requiere condiciones organizativas para promover el trabajo conjunto, pero también actitudes de compromiso profesional.

El caudal de información en las cuales se encuentra inmerso el mundo actual, producto de la globalizado y el avance tecnológico en todos los campos del saber; han impactado las diferentes disciplinas del saber; así como, los aportes realizados por la neurofisiología, lo que obliga a los profesores a una revisión profunda en cuanto al proceso de evaluación por competencias que ejecuta en su práctica pedagógica y el sistema de valores en el cual se fundamenta. Las nuevas teorías privilegian al hombre como sujeto dinámico interactuando con su medio, apuntando hacia la construcción de una educación social, que permita superar la distancia entre sujeto – objeto, entre teoría y práctica, entre escuela y comunidad. Los valores en que sustenta esta investigación: responsabilidad, honestidad, respeto, puntualidad, compañerismo, solidaridad, comprensión y proactividad.

Los saberes y pensamientos, los valores espirituales, éticos y morales pudieran ubicarse entre nuevas y viejas concepciones del curriculares, pero el asunto en asumir

desde las distintas concepciones del profesor, una actitud hacia el compromiso social de trabajo individual, colectivo y al fortalecimiento de un pensamiento crítico y autónomo en las futuras generaciones, en los diferentes espacios del contexto escolar, pero con mayor atención en las aulas de clase en la educación secundaria. Para ello, se necesita un profesor investigador y buscador de nuevos saberes.

En este sentido, Pérez (2009) considera que, “el profesor que ha dejado de aprender, se convierte en un obstáculo para el aprendizaje de sus alumnos” (p. 147); por consiguiente, en la nueva era del conocimiento del siglo XXI en la educación secundaria se requiere un profesor participativo, creativo, solidario, comprometido consigo mismo y con su entorno. Donde él tenga su filosofía propia, acompañada de estrategia de crecimiento personal y profesional, donde se ejecute acciones para adecuar el currículo al momento histórico y al contexto en que se desenvuelven los estudiantes.

Si se desarrolla una filosofía comenzará a captar sus ideas en la medida en que se concuerden con su lógica y razonamiento, con su argumento razón e interpretación de su praxis; donde, se integre saberes, conocimientos, investigaciones, procesos y avances de los estudiantes y no dejando dogmatizar por otros, sino que tenga carácter y criticidad propia sobre sus acciones en el aula, donde su ética y su moral cumpla con comprender y consolidar las bases del individuo del mañana, y este aprenda en medio de sus dificultades y vaivenes existenciales, encontrarle sentido a su vida y encaminarla desde muy temprana edad con un proyecto de vida sustentable.

Con estos señalamientos, es preciso transformar la vida del aula y de la institución educativa, de modo que, pueda vivenciar prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, la investigación, así como otro tipo de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen a la búsqueda, el contrasté, la criticidad, la iniciación, atención y respeto a la diversidad, la creación del educando en formación y desarrollo, que lo lleven a un crecimiento de manera integral, en lo personal, académico y profesional.

Bases Legales

Las bases legales en un trabajo de investigación patrocinan el fundamento jurídico que se vincula con el objeto de estudio. Para Palella y Martins (2012); “la fundamentación legal o bases legales se refieren a la normativa jurídica que sustenta el estudio. Desde la carta Magna, las leyes orgánicas, las resoluciones, decretos entre otros” (p.55). por ello, en la presente investigación se toman como bases legales la Constitución Política de Colombia (1991), la ley 115 de febrero 8 de 1994.

En consecuencia, la Constitución Política de Colombia (1991) concretamente en el Artículo 67 que expresa:

La educación es un derecho de la persona y un derecho público que tiene una función social; con ellas se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del estado, sin perjuicio de cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, la financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la Ley. (p.31)

Cabe decir que, el estado colombiano garantiza a los niños, niñas y adolescentes una educación gratitud y de calidad, que le permita asedar al conocimiento. Para ello, desde los entes encargados de la educación proporcionará los

recursos económicos requeridos para garantizar el acceso y cobertura de los cuidados al sistema educativo.

De igual forma, la investigación se apoya en la ley 115 (1994) que establece toda la normativa afín con la evaluación de los aprendizajes en el Capítulo 3 por esta razón el artículo 80 establece que la:

Evaluación de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo. El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio... (p.18).

En otras palabras, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se rige por los lineamientos emanados por Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que funciona al mismo tiempo con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior con la intención de establecer los indicadores de evaluación a la par de las estadas de las pruebas SABER en el contexto nacional y las pruebas PISA en el contexto internacional.

En lo que respecta al decreto 1290 (2009) que reglamenta la evaluación de los aprendizajes y promoción de los estudiantes en los diferentes niveles de la educación básica y media, el artículo 3 establece el propósito de la evaluación institucional de los estudiantes al respecto se tiene entre los propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje para valorar sus avances., 2.
- Proporcionar la información básica para consolidar o reorientar los

procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante., 3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presentes debilidades y desempeños superiores en sus procesos formativos. , 4.Determinar la promoción de los estudiantes., 5 Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional. (p.)

De acuerdo, al decreto en su artículo citado el sistema educativo y la disposición profesional del docente debe garantiza un proceso de evaluación inclusivo considerando en su práctica pedagógica los intereses y el desarrollo formativo integral del estudiante en su experiencia de aprendizaje durante formación formal.

CAPITULO III

ABORDAJE METODOLÓGICO

El siguiente capítulo está destinado a presentar todos los aspectos que se relacionan con el abordaje metodológico de la investigación para Arias (2012) radica en el “conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas” (p.16); en otras palabras, constituye la guía que indica cada uno de los procedimientos a ejecutar para la obtención de los objetivos propuestos por la investigadora. De allí que se detalla la naturaleza de la investigación, método, diseño y tipo de investigación, escenario de la investigación, informantes clave, categorización de los informantes, técnicas e instrumentos para recolectar la información, validez y confiabilidad, procedimiento para el análisis de la información.

Naturaleza de la Investigación

La indagación del hecho social se centra en la exploración e interpretación de los sujetos que se encuentran dentro del contexto en su dinámica cotidiana, mediante el uso de la investigación cualitativa al respecto Vasilichis (2006); sostiene que la misma “se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada”(p. 33).

De tal modo, que en la presente investigación se consideró apropiado el uso del enfoque cualitativo por la naturaleza del objeto de estudio seleccionado; lo que permitió efectuar una exploración de como el profesor culturalmente y de acuerdo a sus significaciones aborda la evaluación con el enfoque por competencias, desde la interacción intersubjetiva con sus estudiantes.

En tal caso, el abordaje metodológico de la investigación se asumió de forma natural bajo el enfoque cualitativo; por ello, con los datos obtenidos se realizó el

análisis e interpretación de forma natural y subjetiva, como es propio del paradigma pospositivista. En tal sentido Martínez (1999) sostiene que el mismo “se orienta al rescate del sujeto y su importancia a partir de la inserción del observador en un contexto con su riqueza de actitudes, intereses, valores y creencias para darle sentido a la red de significados” (p.45), de allí que, el paradigma pospositivista permitió a la investigadora interactuar con los informantes clave y lograr precisar sus apreciaciones sobre la evaluación por competencias.

Por lo mencionado, el estudio se enmarcó dentro del paradigma interpretativo, donde el conocimiento según Martínez (2009) “es el resultado de las investigaciones de la dialéctica o diálogo entre el conocedor y el objeto conocido” (p.43); de hecho existe una correspondencia entre la investigadora y el objeto de estudio, puesto que, en este proceso se estableció una correspondencia comunicativa sujeto-objeto en donde actúan y confluyen diversos factores culturales, sociales presentes tanto en los informantes clave de la investigación como en el contexto donde se efectuó el estudio los cuales directamente ejercitaron su influencia en el proceso investigativo.

En correspondencia con lo anterior, este paradigma es seleccionado, puesto que el objeto de estudio se presenta como una realidad cambiante y dinámica donde la investigadora y el objeto de estudio establecen relación para conseguir una visión más clara del conocimiento; acerca de la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria. En este orden de ideas, Pérez, (2004) afirma que el paradigma interpretativo “es una alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. (p. 26); en otras palabras, el paradigma interpretativo permitió comprender desde una visión más amplia la evaluación por competencias.

Es decir, que los fenómenos se estudian a partir de una realidad vivenciada por el sujeto que comunica o que comparte sus experiencias, en este caso la evaluación por competencias. Por tanto, el estudio se inscribe en este paradigma pues se recogen datos in situ en contestación a esta perspectiva, la interpretación es un

elemento decisivo para comprender el contexto y le permitió a la investigadora interactuar claramente con la vida de los profesores informantes clave, generando múltiples valores que constituyen la realidad, lo cual representa una oportunidad para acercarse al descubrimiento, conocimiento y valorización social con la cual se construye la evaluación por competencias.

Método

Acorde con lo expresado por Rodríguez, Gil y García (2002), el método en una investigación se relaciona con “la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta” (p.40). es decir, el modo o manera de proceder a través de una serie de procedimientos preestablecidos con anterioridad para abordar el objeto de estudio. Es así como, en correspondencia con la metodología y las características propias de la investigación cualitativa, se adopta la etnografía como método puesto que el estudio se enfocará en las distinciones culturales intrínsecas significativas para los miembros objeto de estudio. Al respecto Hurtado y Toro (2007), sostienen que la etnográfica se centra en la:

Descripción y comprensión del modo o formas de vida de las personas a quienes se estudia, representando de manera responsable cada uno de los aspectos que caracterizan y definen al hombre y su cultura, interesándose especialmente por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa, cómo construye su vida y como la destruye también. (p.359)

Acorde con lo expresado por el autor, a través del método etnográfico el etnógrafo (investigadora) participa, abiertamente en la vida cotidiana de las personas durante un período de tiempo relativamente extenso, con el propósito de ver lo que acontece en el contexto en donde se ubica el objeto de estudio, escuchando lo que se dice, preguntando cosas, o sea recolectando todo tipo de datos posibles para poder tener una visión amplia sobre el fenómeno que se ha elegido estudiar en este caso la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación secundaria. Asimismo, se puede precisar que la etnografía como método de

investigación reconoce la relación intergrupal de individuos que viven y trabajan juntos como una unidad de sociales.

Por lo descrito, para este estudio se seleccionó el método etnográfico para examinar, percibir y comprender en el interior del individuo, desde la subjetividad. En este sentido, la unidad de análisis etnográfica en el estudio la representan los docentes del Colegio Sagrado Corazón ubicado en la Ciudad de Cúcuta, Norte de Santander conjuntamente con todas las interrelaciones que se dan entre los actores que forman el grupo, así como, sus percepciones, creencias y valores.

Por todo lo expresado, es transcendental subrayar que el método etnográfico es una de las mejores rutas metodológicas para alcanzar una síntesis disciplinar emergente que proporciona información valiosa producto de la observación y la interpretación descriptiva de dogmas, rutinas y tejidos sociales de los sujetos presentes en escenario donde se ubica el objeto de estudio. En fin, al centrar el estudio en el método etnográfica les aporta interpretación sociocultural a los datos. Al respecto Martínez (2009) expresa que la etnografía:

Tiene un carácter holístico y pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y a su vez este método investigativo, permite estudiar a un grupo de personas en su propia vivencia, hecho que posibilita realizar una descripción transparente de los sucesos que atañen el fenómeno estudiado. (p.30)

De allí, que la meta principal de este método consiste en captar el punto de vista, el sentido, las motivaciones, intenciones y expectativas que los actores otorgan a sus propias acciones sociales, proyectos personales o colectivos y al entorno sociocultural que los rodea. Dentro del mismo orden de ideas, se puede acotar que la etnografía tiene como propósito crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención más concreta radica fundamentalmente en contribuir a la comprensión de un grupo social con características similares es este caso los profesores de educación secundaria que laboran en el Colegio Sagrado Corazón.

Ahora bien, para el desarrollo de la investigación se trabajó cada una de las fases del método etnográfico que son:

Selección del diseño: En esta fase se inició con un plan de trabajo flexible para acercarse al fenómeno o comunidad a estudiar en este caso al Colegio Sagrado Corazón; con ello se efectuó el primer contacto con los profesores de la institución educativa de los diferentes grados.

La determinación de las técnicas: en esta fase se tomó se procedió a precisar las técnicas e instrumento adecuado para efectuar la recolección de los datos tomando en cuenta las vivencias de las personas implicadas, siendo la entrevista en profundidad y observación participante la técnica seleccionada por ser las más adecuadas y utilizada en estudios etnográficos.

El acceso al ámbito de investigación o escenario: aquí se procedió a la integración de la investigadora en el ámbito de estudio, es decir el Colegio Sagrado Corazón para observar el escenario, y establecer la relación entre los individuos y con los objetos.

La selección de los informantes: en esta etapa se establecen las relaciones abiertas con quienes van a ser los informantes, en búsqueda de un reporte que al final representa el vínculo de confianza y receptividad. Por ello, se procedió a establecer conversaciones informales con los profesores con la intención de precisar su disposición para aportar información relacionada con el objeto de estudio en este caso de la evaluación por competencias. Lo que permitió seleccionar seis profesores como informantes clave.

La recogida de datos y la determinación de la duración de la estancia en el escenario. El proceso normal de observación es selectivo, con un análisis de datos después de cada recolección de información, teniendo en cuenta la identificación de las categorías, es decir, se realizará un chequeo y revisión de datos aún en proceso de recolección de los mismos. Por ello, la investigadora por laborar en colegio Sagrado Corazón dispuso del tiempo requerido para recolectar la información con cada uno de los informantes claves a través de una entrevista y la observación durante el desarrollo de las clases.

El procesamiento de la información recogida: este análisis se realizó simultáneamente con la recolección de la información, observada e interpretada

paralelamente. Para el procesamiento de la información en esta investigación se transcribió los resultados de las entrevistas en una tabla que contiene el código del informante y la respuesta que emitió en cada pregunta. Igualmente se procedió a transcribir las notas escritas que se podrán apreciar posteriormente en el siguiente capítulo de estudio, para aportar la certificación requerida para la investigación.

La elaboración del informe: para la realización del informe etnográfico se estableció con claridad el fundamento teórico y empírico que sustentan el constructo teórico resultante de la investigación.

Nivel y tipo de investigación

Por las particularidades del método seleccionado para el estudio; el nivel de la investigación es interpretativa, puesta que se permite registrar las características más significativas de personas, colecciones sociales, comunidades, organizaciones entre otros. De allí que para Mejías (2002) consiste en un “conjunto de perspectivas teóricas mutuamente interrelacionadas que comparten orientaciones metodológicas en la práctica de la investigación cualitativa” (p.25), cabe decir que desde este nivel de investigación se interpretó los eventos o fenómenos como se manifestaron en su contexto natural. De tal forma, que para el caso del presente estudio es el Colegio Sagrados Corazones de la Ciudad Cúcuta, Norte de Santander y dentro de él los profesores de educación secundaria, los cuales proporcionaron la información requerida por la investigadora, de primera fuente para el desarrollo de la investigación.

Por otra parte, el nivel de la presente investigación por sus particularidades es de campo. En este sentido para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016), este tipo de investigación consiste en:

El análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. (p.18)

Cabe decir que, la investigación de campo permitió a la investigadora ubicarse en el contexto donde se encuentra el objeto de estudio para recolectar los datos de forma directa tal como acontece en la realidad. Por ello, es de vital importancia; puesto que la información recolectada a lo largo de la investigación se recibió de los sujetos del estudio; en este caso de los profesores de educación secundaria del Colegio Sagrado Corazón. Al mismo tiempo Martínez, (2009) indica que los estudios de campo “se basan en informaciones o datos primarios, obtenidos directamente de la realidad. Su innegable valor reside en que permite cerciorarse al investigador de las verdaderas condiciones en que se han conseguido sus datos” (p.94), lo que el objeto de estudio fue observado de manera directa en el lugar donde ocurre; por ese motivo la naturaleza de las fuentes determina la manera de obtener los datos.

Escenario de la investigación

El escenario en una investigación de tipo interpretativo más que el espacio geográfico, es la grafía en la que acontece una situación social específica que admite la integración por parte de personas, sus relaciones propias y todo lo material presente en el momento. Así el escenario de la presente investigación se selecciona de forma intencional puesto que es un espacio conocido por la investigadora lo que garantiza disponibilidad para el desarrollo y cumplimiento de los objetivos propuestos.

En palabras de Taylor y Bogdam (1990), "el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador tiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses..."(p.39). Por ello, el escenario representa el ambiente físico en donde se desarrolla la realidad problemática para investigar, debido a que admite al investigador observar directamente el objeto de estudio.

Por consiguiente, el contexto donde se efectuó la investigación es el Colegio Sagrados Corazones institución caracterizada por la formación religiosa y técnica propiedad del Instituto religioso Hijas de los Sagrados Corazones. Esta institución,

educativa se ubica Calle 11 # 1 – 58 barrio la Playa municipio San José de Cúcuta Comuna 01, Departamento Norte de Santander. Ofrece los niveles de preescolar, educación básica, educación media académica y media técnica. Especialidad: Bachiller Académico y Bachiller Técnico en Comercio Internacional. Ofrece una jornada completa que se rige por el calendario A y un ámbito educación formal.

Misión: el Colegio Sagrados Corazones de San José de Cúcuta es una Institución Educativa formal, católica fundamentada en la fe, la razón y el amor, que orienta a sus estudiantes en la formación por competencias, desde el sistema preventivo, comprometidos en ofrecer un ambiente agradable y seguro para todos los miembros de la comunidad educativa.

Visión: El Colegio Sagrados Corazones de San José de Cúcuta en el año 2021 será reconocido como institución de excelencia educativa donde se promueva el bienestar y el desarrollo humano a través de procesos de investigación y la implementación del bilingüismo en respuesta a la globalización actual.

La Institución desde su filosofía, ha procurado propiciar en el proceso educativo, el sistema preventivo de San Juan Bosco, basado en la presencia continua de los educadores y fundamentado en la razón, religión y amor, el cual busca ofrecer a nuestros niños y jóvenes un ambiente de familia, sereno y comprometido con el deber, estudio y trabajo

Informantes clave

En una investigación bajo el enfoque cualitativo los informantes clave son los sujetos que suministran datos trascendentales de sus vivencias para ser examinados e interpretados. Según González (2010) los informantes claves son “los sujetos con conocimientos especiales sobre una temática y que tiene buena capacidad de información” (p.62). Cabe decir aquellas personas que se localizan en el contexto objeto de estudio; por lo que viven y divisan el fenómeno. Al mismo tiempo, Hernández, Fernández y Baptista, (2007), consideran que: “los informantes claves

son individuos con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información" (p.136); es decir entes que por su conocimiento del objeto de estudio pueden proporcionar información valiosa al investigador.

Por lo mencionado, para la investigación que se llevará a cabo se considera oportuno seleccionar 6 profesores que hace vida en la institución educativa objeto de estudio.

Categorización de los informantes clave

Cuadro No 4 Categorización de los informantes clave

| Informante | Código | Años de servicio | Título universitario | Grado |
|-------------------|---------------|-------------------------|-----------------------------|--------------|
| Docente 1 | D1 | > 10 años | Licenciado | 11 |
| Docente 2 | D2 | > 10 años | Licenciado | 11 |
| Docente 3 | D3 | > 10 años | Licenciado | 11 |
| Docente 4 | D4 | > 5 años | Licenciado | 11 |
| Docente 5 | D5 | > 5 años | Licenciado | 11 |
| Docente 6 | D6 | > 5 años | Licenciado | 11 |

Nota: Pulido (2022)

Técnicas e instrumentos para recolectar la información

En una investigación dentro del paradigma interpretativo es indispensable seleccionar la técnica e instrumento adecuados para alcanzar los objetivos propuestos; por ello, es fundamental para su elección considerar ciertos elementos. En este sentido Egg (2011) considera factores como: “la naturaleza del fenómeno que se pretende estudiar, el objetivo o propósito del estudio; los recursos financieros disponibles; el equipo humano que ha sido posible constituir y la cooperación que se

espera tener de la gente” (p.78), de allí que, para los fines de la presente investigación y en correspondencia con el método se utilizó la observación directa y la entrevista en profundidad.

En atención a lo señalado Martínez, (2009) considera que “dentro del enfoque cualitativo la observación se convierte en una herramienta vital a la hora de llevar a cabo este tipo de estudios. Su objetivo es el de obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento de tal y como éste se produce” (p.78). Cabe decir, que la observación representa una manera sencilla y accesible para obtener información de forma directa en el contexto, es decir el escenario donde está sucediendo la situación problema que motiva el estudio, en el mismo sentido cuando esta observación es directa se convierte en una técnica sistemática debidamente estructurada.

En tal sentido, para la recolectar la información se utilizó como instrumento el registro de notas de campo, la cual radica en efectuar asientos de los hechos que se acontecen en el entorno que permite a la investigadora encontrar respuesta a los objetivos preestablecidos y con ello generar constructos teóricos de la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria.

Con relación a la entrevista, su uso radica en que permite a la investigadora información de corte subjetivo en la que se involucran creencias, actitudes, sentimientos, opiniones. Para Tejada (1997) “es una técnica, que, desde un marco interpretativo, hace posible la recogida de datos para profundizar en los aspectos deseados, mediante la incorporación de matices del contexto y del marco de interpretación del entrevistado” (p.104), de hecho, permite la recolección de datos a través de preguntas dirigidas a los informantes mediante un dialogo interactivo donde el investigador conoce el contexto, los aspectos interpersonales, culturales y sociales dentro de la conversación con los actores sociales implicados en el estudio. Por lo dicho, para la ejecución de la entrevista en la investigación se va utilizó un guion de preguntas para orientar el diálogo con cada uno de los informantes clave.

Validez y confiabilidad

Validez

En lo que respecta a la validez de la investigación es adecuado traer a colación lo señalado por Martínez, (2009) quien manifiesta “un estudio tiene validez si al observar, medir o apreciar una realidad, se observa, se mide o se aprecia esa realidad y no otra cosa” (p.119). En otras palabras, la validez en una investigación de corte cualitativo se determina por el grado en que los resultados de la investigación reflejan la claridad de una realidad. En este sentido, la validez del estudio se determina a partir de los siguientes aspectos a) La información se recogerá en diferentes momentos del estudio; b) La investigadora ocupará su rol en el proceso de investigación interactuando con los informantes claves y actores; c) La información se recolectará de tres fuentes y se aplicará la técnica de la triangulación; d) El grupo en estudio quedó constituido por 6 profesores de educación básica secundaria de Colegio Sagrado Corazón ubicado en la Ciudad San José de Cúcuta Norte de Santander Cúcuta Colombia

Confiabilidad:

Referente a la confiabilidad se considera aquella que es estable, segura, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro. La confiabilidad tiene dos caras, una externa y otra interna; hay confiabilidad externa cuando investigadores independientes, al estudiar en tiempo situaciones diferentes, llegan a los mismos resultados; hay confiabilidad interna cuando varios observadores, al estudiar la misma realidad, concuerdan en sus conclusiones. Dada la naturaleza particular de la investigación etnográfica y la complejidad de las realidades que estudia, no es posible repetir o replicar un estudio en sentido estricto, cómo se puede hacer en muchas investigaciones experimentales. Debido a ello, la confiabilidad de estos estudios se logra usando otros procedimientos rigurosos y sistemáticos.

Procedimiento para el análisis de la información

De acuerdo con Martínez, (2002), “para realizar este proceso es necesario conocer el significado de análisis, que en su origen etimológico quiere decir separar o dividir las partes de un todo con el fin de entender los principios y elementos que lo componen.” (p. 79). En otras palabras, el análisis de la información consiste en efectuar un proceso de reducción, clasificación y síntesis de los datos recolectados con el propósito de tener una visión completa del objeto de estudio.

Por su parte, desde la postura de Torre (2001), este análisis “es un proceso cíclico y sistemático, integrado en todas las fases del proceso” (p. 90). Por lo indicado, en las investigaciones de corte cualitativo la información obtenida es muy valioso, puesto que procede de un diálogo cada uno de los informantes clave. Por ello, se analiza mediante agrupaciones de informaciones comunes para tratar de captar aspectos o realidades. Para Martínez (2009) “la categorización y teorización son dos procesos que constituyen la esencia de la labor investigativa, donde se sintetiza la información aportada en ideas concretas para luego estructurar las categorías y subcategorías” (p. 68).

Con base en lo citado para el análisis de información se cumplirá con los siguientes pasos o fases:

Obtener la información. Mediante la entrevista semiestructurada y observación directa.

Capturar, transcribir y ordenar la información: la captura de la información se hace a través de diversos medios, para efecto de la presente investigación, en el caso de entrevista a través de un registro electrónico (grabación en formato digital) que después de ser recolectada se procedió a transcribir en una tablea cada una de las respuestas emitidas por los informantes. En el caso de las observaciones, mediante un registro de notas de campo tomadas por el investigador.

Codificar la información: codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador.

Por lo descrito, en la presente investigación, se revisó cada respuesta dada por los participantes en la entrevista, tomando en cuenta las frases o aspectos comunes para formar contenidos temáticos estructurados en ideas centrales con carácter emergentes. Esto permitirá la formación de un patrón coherente de aspectos de interés para el estudio. La forma asumida para este análisis es la considerada por el autor antes referido, consistiendo en varias etapas: Transcripción de las entrevistas, resaltar las palabras y frases relevantes y significantes, Categorizar con una expresión el contenido de cada unidad temática.

En este sentido, una vez recolectada la información se procede a transcribirla y organizarla para poder proceder a la categorización. Como refieren Polit y Hunger (2000): "el primer paso en el análisis de datos cualitativos es organizarlos. La principal tarea de esta organización es desarrollar un método para clasificar la información" (p. 44). En la presente investigación se utilizó la categorización, dado que en los estudios cualitativos se tiende a utilizar categorías concretas. Para realizar la categorización de la información se realizará un primer nivel de interpretación que consistirá en el análisis del contenido, en donde se interpretaran los datos de cada uno de los informantes participantes en la investigación.

Para finalizar la fase de análisis dentro del diseño metodológico establecido, el paso a seguir es la triangulación, ante ello los autores Polit y Hungler (ob.cit.) indican que "aumenta la probabilidad que los resultados de estudios cualitativos sean creíbles, entendiendo la triangulación como el uso de referentes múltiples para llegar a conclusiones acerca de lo que constituye la verdad" (p.46) En el caso de la presente investigación la triangulación, se efectuó con la de contrastación de los resultados de las entrevistas, las anotaciones de la observación y la revisión teórica acerca de la evaluación por competencias, para luego generar constructos teóricos de la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria.

CAPÍTULO IV

CONTEXTO CRÍTICO

En el presente capítulo se hace referencia al análisis de la información obtenida a partir de las técnicas e instrumentos de recolección de información aplicados a los informantes claves de la investigación. El enfoque epistemológico empleado para tal fin fue el cualitativo, desde una visión interpretativa de la realidad, que se asume como sistemas complejos e interrelacionados desde el análisis del objeto de estudio. Este permitió describir los hechos, generar conocimientos y entender el fenómeno estudiado.

Aquí se entiende la investigación cualitativa como alternativa de investigación que surge del paradigma interpretativo en el cual su tarea principal no es construir teorías científicas que puedan comprobarse experimentalmente, sino construir informes interpretativos que capten la inteligibilidad y coherencia de la acción social revelando el significado que tiene para aquellos que la realizan. Respecto al método de investigación, la construcción de la realidad no puede observarse directamente; sólo puede deducirse de los patrones de actividad, tal como se expresan tanto en la conducta verbal como en la no verbal, en especial en las actividades, roles y relaciones en los que la persona interviene.

Desde la perspectiva de Ruiz (2008) “el enfoque cualitativo ha recibido denominaciones como investigación naturalista, holística fenomenológica, interpretativa, etnográfica o paradigma emergente” (p.106). Por ello se le puede considerar como una investigación que extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, notas de campo, narraciones, relatos entre otro y permite al investigador tener acceso a una variedad de información que posteriormente es interpretada.

Ahora bien, los enfoques cualitativos como lo expresa Martínez (2006):

Parten de supuestos básicos de que la realidad está constituida no solo por hechos observables y externos, sino por significados y

símbolos e interpretaciones elaboradas por los sujetos en sus interacciones con los demás. Se asume que existen diversas realidades subjetivas, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. (P.43)

Por ello, para interpretar el mundo se requiere considerar el contexto, los cuales implican tomar en consideración la historia, la política, la diversidad cultural y lingüísticas. Así mismo las particularidades de los entes que interactúan en el espacio geográfico seleccionado. Los aspectos culturales que los caracterizan. De allí que para Taylor y Bogan (2007) la investigación cualitativa se caracteriza por: ser inductiva, el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, los investigadores tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, para el investigador todas las personas y escenarios son valiosos; por lo tanto, cuyo procedimiento es esencial para aproximarse de manera representativa la compleja realidad social.

Por su parte, el enfoque naturalista etnográfico que está relacionado con el objeto de estudio, permite describir y captar la esencia que pueda caracterizar el fenómeno de la práctica evaluativa, en tal sentido Según Hurtado y Toro, (2007), la etnografía consiste:

... en la descripción y comprensión del modo o formas de vida de las personas a quienes se estudia, representando de manera responsable cada uno de los aspectos que caracterizan y definen al hombre y su cultura, interesándose especialmente por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa, cómo construye su vida y como la destruye también. (p.359)

Por consiguiente, se puede decir que el método etnográfico simplemente es un método investigación social, aunque sea poco común puesto que trabaja con una amplia gama de fuente de información. Es por ello, que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas, o sea recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que ha elegido estudiar.

A tal efecto, Martínez, (1998), manifiesta que este tipo de investigación tiene un carácter holístico y pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y a su vez este método investigativo, permite estudiar a un grupo de personas en su propia vivencia, hecho que posibilita realizar una descripción transparente de los sucesos que atañen el fenómeno estudiado. De allí, que la meta principal de este método consiste en captar el punto de vista, el sentido, las motivaciones, intenciones y expectativas que los actores otorgan a sus propias acciones sociales, proyectos personales o colectivos y al entorno sociocultural que los rodea.

Dentro del mismo orden de ideas, se puede acotar que este método investigativo (etnografía) permite visualizar una imagen concreta de lo que ocurre en el aula de clase, institución educativa y el papel que juega el docente en cada uno de los acontecimientos diarios, lo cual facilita contribuir la comprensión del fenómeno estudiado. Así mismo, la intención básica de toda investigación etnográfica es tratar de comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas, sin instrucción alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos.

La recolección de información se realizó a partir de observaciones y entrevistas en profundidad, a seis docentes del Colegio Sagrados Corazones ubicado en Cúcuta Norte de Santander, quienes permitieron compartir experiencias de aula, a fin de analizar los procesos que siguen los docentes al desarrollar su práctica evaluativa como vía para generar constructos teóricos acerca de la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria. Luego de obtenida la información se procedió a seleccionar y agruparla para contrastar y triangularla a fin de aproximarse más a la complejidad de la práctica.

Aquí la práctica evaluativa se visualiza como es el conjunto de acciones que permiten valorar la cotidianidad del aprendizaje, la enseñanza y las relaciones complejas que se generan en el contexto escolar, para su transformación y mejora. La investigación sobre esta realidad generó información, que requirió elaborar formatos de transcripción, para que durante el proceso reiterativo de la lectura facilitara la

identificación de coincidencias y particularidades en los eventos observados y en las expresiones de los docentes; así, fueron surgiendo unidades de significados que dieron origen a la construcción de categorías y subcategorías de análisis de la información, en las que se permitió describir las características o eventos que forman parte de la realidad. Con la intención de presentar la información y garantizar la confidencialidad de los informantes se asignó código a cada docente: DCSC. De igual manera se identifica con la letra E la entrevista y O la observación el cual se antepone antes de la codificación del informante clave.

Este proceso sistemático generó la construcción de dimensiones, categorías y las subcategorías que permiten aproximarse a las ideas, intenciones y percepciones sobre el proceso de evaluación de los docentes las cuales son las siguientes: Dimensión Concepción y creencias de evaluación por competencias. Categoría Concepción y creencias de evaluación por competencias; subcategorías: concepto de evaluación, propósito, importancia, funciones y tipos de la evaluación. Dimensión Procedimientos evaluativos Categoría procedimientos evaluativos; subcategorías: Planificación, Estrategias de evaluación, Técnicas, Actividades e Instrumentos, criterios e indicadores. Categoría Modelos que sustentan la evaluación; subcategoría: Modelos. Dimensión Apreciaciones del docente Categoría actitud del docente; subcategoría: disposición. Tal como se da a conocer en el siguiente gráfico.

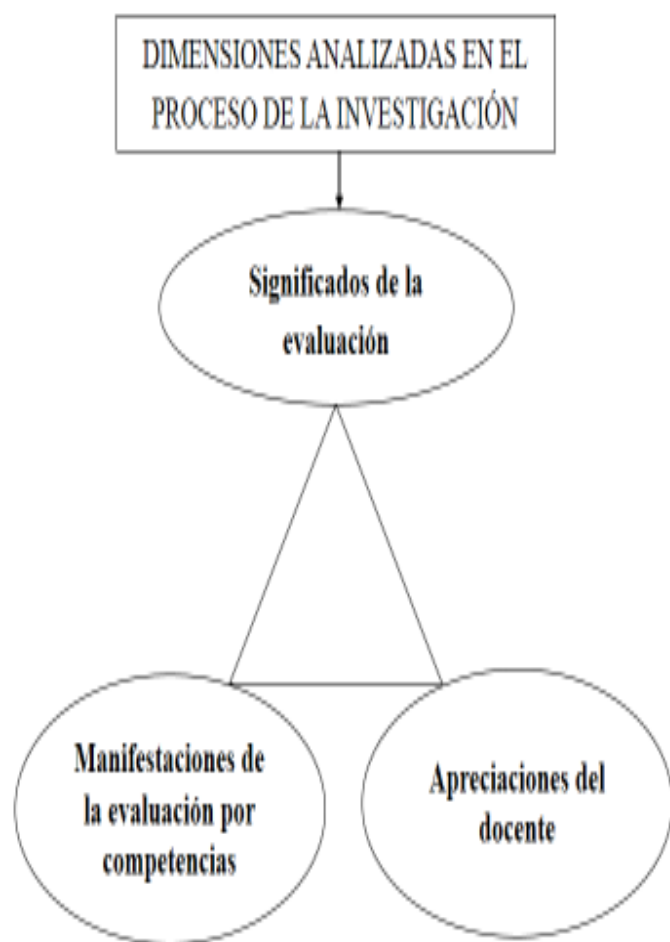


Grafico 3. Dimensiones analizadas en el proceso de la investigación. Pulido Marzo 2022

SISTEMA DE CATEGORÍAS

Cuadro N° 5

Sistema de categorías

| Sistema de categorías | | | |
|--|---|---|---|
| Unidad de significado | Dimensión | Categoría | Subcategoría |
| Evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la Educación Básica Secundaria | Significados de la evaluación | Concepción y creencias de evaluación por competencias | Concepción de evaluación Propósito Importancia Funciones Tipos |
| | Manifestaciones de la evaluación por competencias | Procedimientos evaluativos | Planificación Estrategias de evaluación Técnicas Actividades e Instrumentos Criterios e indicadores |
| | | Modelos que sustentan la evaluación | Modelos |
| | Apreciaciones del docente | Actitud del Docente | Disposición |

Fuente: Pulido, (2022)

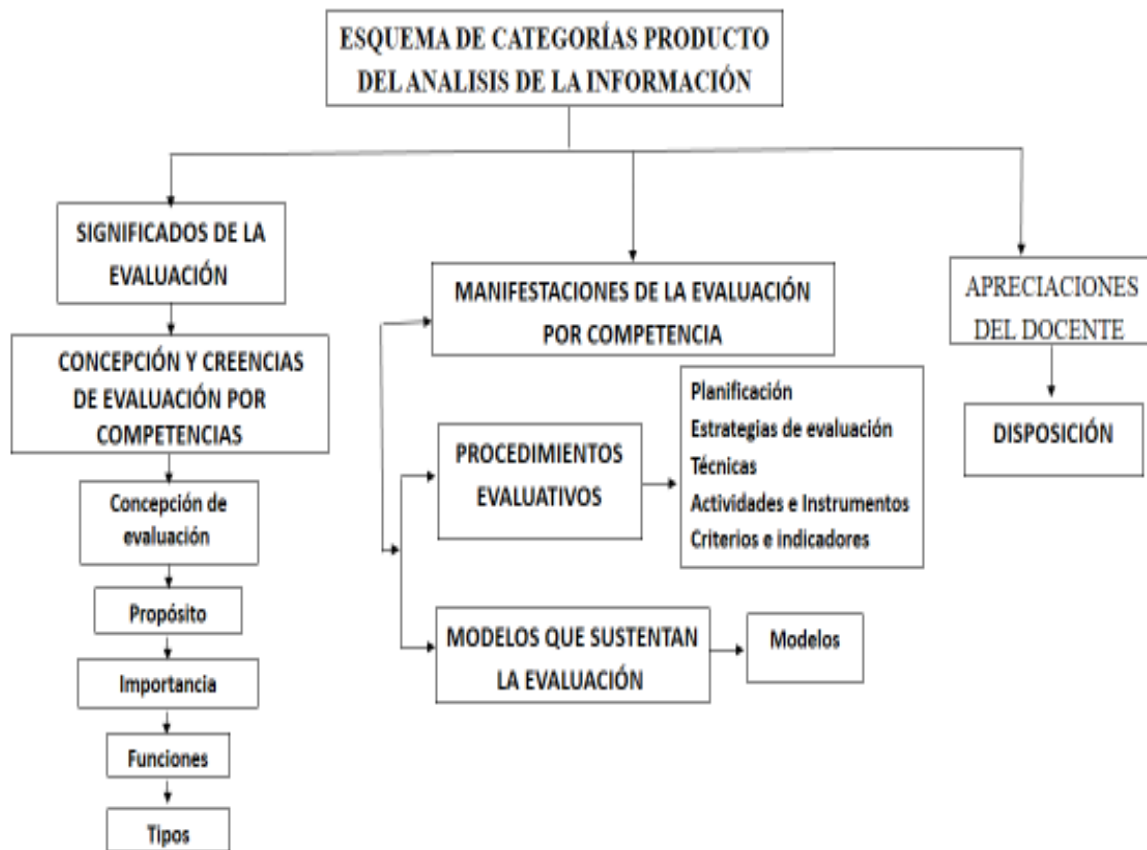


Gráfico 4. Esquema de Categorías producto del análisis de la información. Pulido Marzo 2022

Categoría Concepción y creencias de evaluación por competencias

En esta categoría la concepción de evaluación por competencias, la evaluación tiene como fin atender el desarrollo de todas las dimensiones humanas caracterizándose por identificar las implicaciones de las actividades y experiencias de aprendizaje en el estudiante; es decir, los aspectos del desarrollo personal y proceso de aprendizaje donde se concentran de manera integrada las finalidades de las áreas y el perfil del egresado como resultado de una evaluación integral con criterios pertinentes, definición de logros esperados en relación con estos criterios y con la aplicación de distintas actividades, instrumentos y procesos para evaluar.

En la práctica evaluativa se concreta y se reflejan creencias, opiniones, hábitos y costumbres de los docentes, practicadas en la jornada de clase, lo que hace de ésta un contexto exclusivo donde se dan simultánea e interactivamente los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La presente categoría se da a conocer la información suministrada por los docentes en las entrevistas y las observaciones efectuadas en su quehacer cotidiano; sus experiencias acerca de cómo se desarrolla la evaluación, permiten aproximarse a las ideas de los docentes en relación con el concepto de evaluación, específicamente la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la Educación Básica Secundaria. De esta categoría se derivan las subcategorías tituladas: concepto de evaluación, propósito, importancia, funciones y tipos de la evaluación. Los estudios sobre el pensamiento del profesor han determinado la incidencia de las concepciones del docente en su quehacer pedagógico; es decir los conceptos, creencias que el docente tenga en relación con los procesos que media incidirán en las decisiones que asuma y en las prioridades que establezca en su hacer pedagógico. Al respecto Prieto (2008) afirma:

Es preciso, asimismo, desarrollar investigaciones sobre las creencias de enseñanza y de evaluación que están informando las prácticas docentes para develar las disonancias, contradicciones y repercusiones posteriores en sus estudiantes. La construcción de este cuerpo de conocimientos facilitaría la transformación de las prácticas, facilitando el desarrollo, al mayor nivel posible, de las habilidades de los estudiantes, facultándoles para elaborar construcciones cognitivas complejas, organizar y supervisar sus propios aprendizajes y proseguir adecuadamente y sin mayores obstáculos sus estudios en los siguientes niveles escolares. (p. 139)

Sub categoría Concepción de Evaluación

La categoría evaluación presenta las acepciones del término evaluar que coexisten y se entretajan en el quehacer docente y por consiguiente en la práctica evaluativa; lo que evidencia diferentes ideas sobre la esencia de la evaluación: su objeto, las intencionalidades, los procedimientos utilizados y funciones. Estas, develan las concepciones que tienen los docentes de Educación Secundaria acerca del desarrollo de la práctica evaluativa, en consecuencia, sus opiniones reflejan el conocimiento teórico acerca de la evaluación, derivado quizá del proceso formativo,

de la revisión curricular, de su experiencia docente y/o su reciente actualización; tal como se evidencia en los siguientes testimonios:

Un proceso que se realiza en el aula de clase donde se recogen evidencias a través de diferentes actividades de aprendizaje que se planifica tomado en cuenta los contenidos de la asignatura, observando el progreso del estudiante en cada momento y cómo pone en práctica sus conocimientos que va adquiriendo en la asignatura (Entr.DCSC -1)

La evaluación por competencias permite desarrollar en los estudiantes capacidades amplias que a su vez aprenden y desaprenden para así aplicarlos en su vida cotidiana identificando sus fortalezas y debilidades a mejorar, que como docente debo proponer las estrategias y recursos adecuados para su proceso formativo. Por esto la, evaluación por competencias es un proceso que se lleva a cabo en clase todo el tiempo (Entr.DCSC -2)

La evaluación ofrece posibilidades para fortalecer y consolidar los aprendizajes, así como los logros de los objetivos o propósitos en cualquier campo de estudio. La evaluación es una actividad continua que siempre se realiza en clase con los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque todo debe ser evaluado. (Entr.DCSC -6)

Las concepciones de evaluación aquí planteadas son complejas, coincidentes y diversas a la vez, porque cada docente posee sus propias características, personales, profesionales y contextuales, lo que hace le otorguen la diversidad semántica. En este sentido, los informantes en sus aportes plantean elementos teóricos relacionados con la perspectiva interpretativa de la evaluación como valoración democrática, su continuidad, permanencia; y el reconocimiento de ésta como parte integrante de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, los informantes hacen referencia a lo significativo, que representa el proceso de evaluación el estudiante, cuya valoración se expresa por los resultados obtenidos en los aprendizajes, con menos énfasis por la valoración de los procesos o por sus autores: docentes, padres y representantes.

Las definiciones sobre evaluación planteadas por los profesores se refieren a un todo indiferenciado, es decir, aluden indistintamente los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, aunque es justificable porque los procesos que se suceden

en el aula son globales y difíciles de separar, es obvio que se trata de procesos diferentes con intencionalidades específicas y coherentes con las aspiraciones de la escuela, las metas formativas. Sin embargo, los docentes asumen, de manera intuitiva estos procesos, y los califican como procesos globales, lo cual podría dificultar la evaluación desde el punto de vista de la transformación de la realidad educativa.

Los docentes también plantean como sujetos de la evaluación, a los estudiantes y como objeto de la misma: los avances y progresos en el desarrollo del conocimiento, sus aprendizajes; es de hacer notar que el interés que poseen, está dirigido a evaluar los contenidos conceptuales, y actitudinales que les permitirá un desarrollo moral y espiritual, además de considerar la evaluación como un proceso que les lleva a los estudiantes para averiguar sobre sus aprendizajes y ayudarlos a orientar y/o transformar sus debilidades.

Concebir la evaluación como un proceso útil para valorar el aspecto académico, se manifiestan en las siguientes afirmaciones:

La evaluación por competencias en la Educación Básica Secundaria es la demostración de las habilidades que el estudiante ha desarrollado a lo largo de su vida estudiantil y que le permiten enfrentarse a la oportunidad que se le presentan. Igualmente es un conjunto de procedimientos que se desarrollan paso a paso de acuerdo al tema que se está abordando en clase (Entr.DCSC -4)

La evaluación por competencia es aquella que demuestra las aptitudes (hacer) que conforman las conductas observables como respuesta a los estímulos en un entorno real. Se trata de primar aquello que hace una persona (frente a lo que es). Se trata de destrezas y habilidades aplicadas. En esta actividad se toman en consideración los objetivos que se tienen trazados en la asignatura y con ello poder alcanzarlos. (Entr.DCSC -5)

Para los informantes referidos con anterioridad, la evaluación se define, en el primer caso, a una acción instrumental delimitada al registro de los avances y progresos, precisión más ajustada a la acción de llenar los instrumentos de evaluación, tal como lo plantean (Guerra, 1995, Mateo, 1986, Litwin, 2012) cuando se trata de valorar los progresos de los niños para reorientar la mejora de la enseñanza

y el aprendizaje, de manera natural enmarcadas en la enseñanza, sin aislarse del clima de la clase, ritmo y tipos de actividades, como construcción de valores para integrar a los participantes a una cultura de la evaluación. De igual forma de acuerdo con lo manifestado por los informantes clave, se muestra la definición de evaluación como proceso, donde reitera este término, sin definirlo en forma clara, este proceso tiene como intención registrar los progresos de los estudiantes.

Los conceptos de evaluación y aprendizaje son asumidos por los docentes de manera indistinta, define la evaluación con el término aprendizaje; aun cuando es cierta la estrecha relación de estos dos términos, son términos diferenciados, la evaluación es un proceso sistemático donde se recoge información acerca del aprendizaje en este caso, y el aprendizaje es un proceso intrínseco que se desarrolla en la persona a partir de sus vivencias personales, intelectuales, sociales. Es decir, la evaluación cruza la enseñanza y el aprendizaje, esto se refleja cuando la docente afirma que a través de la evaluación verifican lo planificado y ejecutado.

Como lo afirma Álvarez, (2003) se producirá una ruptura epistemológica cuando el docente con su forma de ver e interpretar el conocimiento, no está consciente del trasfondo epistemológico que significa actuar de manera coherente y comprometida, acorde con su naturaleza. En cuanto a la evaluación la confusión conceptual provoca conjugar fuentes epistemológicas diferentes y hasta antagónicas que en vez de contribuir con la mejora genera mayores conflictos que obstaculizan los procesos evaluativos.

La variedad de concepciones sobre evaluación que manifiestan los informantes clave revela que todos los elementos que intervienen en la evaluación tienen que ser considerados para tener una mejor, completa e integral evaluación en el estudiante. En este sentido, el docente debe observar en detalle los procesos que vive el niño, ser acucioso sobre las necesidades detectadas, los talentos, características relevantes, gustos, intereses, aspectos potenciales que posee el alumno a fin de considerar ampliamente la complejidad que significa evaluar.



Grafico 5. Sub-categoría: Concepción de Evaluación. Pulido Marzo 2022

Subcategoría propósito de la evaluación.

Esta subcategoría se genera a partir de la reflexión sobre las intervenciones de los informantes quienes manifestaron el propósito de evaluación que guían la práctica evaluativa. A continuación, se exponen los testimonios de los informantes acerca de su intención para evaluar:

El propósito de la evaluación de competencias está más enfocada a la respuesta que como estudiante da ante una situación aplicando aquellos conocimientos contruidos y desarrollados durante su proceso escolar teniendo presente lo requerido por las entidades competentes como el ministerio de educación. (Entr.DCSC -2)

Tener conocimientos sobre el avance y progreso del estudiante para poder verificar si los objetivos previstos se están alcanzando; además permite determinar si los estándares de calidad educativa que la Institución educativa tiene se logran y con ello obtener

buenos resultados en las pruebas saber a nivel departamental (EDCSC -3)

El propósito de la evaluación por competencias es observar o medir la forma en que el estudiante se desenvuelve ante situaciones o contextos presentados. Y con ello poder determinar el nivel académico de los estudiantes de acuerdo a las calificaciones obtenidas. (Entr.DCSC -4)

Conocer la eficacia de la formación, y determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares y los aprendizajes que se esperan del estudiante. (Entr.DCSC -1)

La evaluación por competencias es un proceso de evidencias a través de actividades de aprendizaje, es decir respecto a habilidades y aptitudes que el estudiante demuestra durante su desempeño académico cuando realiza cada uno de los trabajos asignados en la clase. (Entr.DCSC -6)

Diseñar instrumentos en los que el estudiante demuestre en la práctica, una reorientación del concepto y del proceso de lo aprendido, donde el objetivo principal no puede limitarse a determinar lo que el estudiante sabe sobre un determinado contenido de la materia, sino que debe valorar en qué grado el estudiante posee y domina una determinada competencia. (Entr.DCSC -5)

Lo expresado por los informantes clave, induce a pensar que la evaluación tiene como propósito elaborar un juicio formal sobre el desempeño del estudiante, esto es, considera todo juicio debe basarse en registros evidentes que en un momento dado le permita mostrar el progreso del estudiante y también la docente afirma no confiar en la memoria, pues al emitir el juicio debe estar respaldado por lo escrito; considerada así una evaluación formal.

También se evidencia que la evaluación entre sus propósitos tiene la de verificación de conocimientos, semejante a la intención enunciada en las diferentes concepciones que asume el docente, aquí dependiendo de la concepción del docente se tienen intenciones de medir la cantidad de conocimiento, énfasis en la valoración de los resultados en lo cognitivo conceptual, así como también, la importancia en los

procesos que se generan durante el proceso evaluativo. De igual forma, los docentes consideran desde diferentes perspectivas, el propósito de evaluar sobre lo que hace el docente, aunque reflejan a través de las entrevistas la verificación de esfuerzos u objetivos y manifiestan que no es solamente evaluar a los estudiantes en lo cognitivo, afectivo y motriz, sino sobre la importancia de evaluar para mejorar su práctica.

Al respecto Santos (2013) señala: “La evaluación, planteada en profundidad, es un proceso que pone en cuestión todas nuestras concepciones sobre la enseñanza y la educación” (p. 140). En efecto la evaluación de los alumnos es un sistema de metaevaluación de la actividad del profesor. La evaluación concebida así realmente transformaría la práctica evaluativa y, por tanto, la pedagógica.

Como se observa en esta subcategoría, el propósito de la evaluación va desde la comprobación de acciones, aspectos y objetivos de docentes y estudiantes; hasta la reflexión sobre la mejora de su práctica, lo que indica que se diversifican las intenciones aproximándose a los enfoques cuantitativo y alternativo de evaluación.

Por otra parte de acuerdo con las informaciones manifestadas por los informantes clave, la evaluación también la entienden como un proceso de valoración continúa de los progresos de sus estudiantes, fundamentados en objetivos de aprendizaje planteados en las planificaciones cotidianas; en este contexto, entre los propósitos que surgieron de los datos recolectados son: detectar en los estudiantes sus intereses, actitudes, aptitudes, conocimientos previos, ritmos y estilos de aprendizaje para a partir de esa información, poder planificar y adecuar el proceso de enseñanza a sus posibilidades reales e individuales; determinar el avance del aprendizaje que van alcanzando los alumnos respecto a su adquisición e interiorización de los contenidos propuestos en los diseños curriculares; identificar las limitaciones o dificultades que tienen los estudiantes para poder orientarlos, estimularlos y sugerirles propuestas de acción que le sean útiles para la consolidación de los aprendizajes; fortalecer la interacción entre el docente y el estudiante que permita el intercambio de ideas sobre el trabajo y la responsabilidad que corresponde a cada uno en el proceso de aprendizaje.

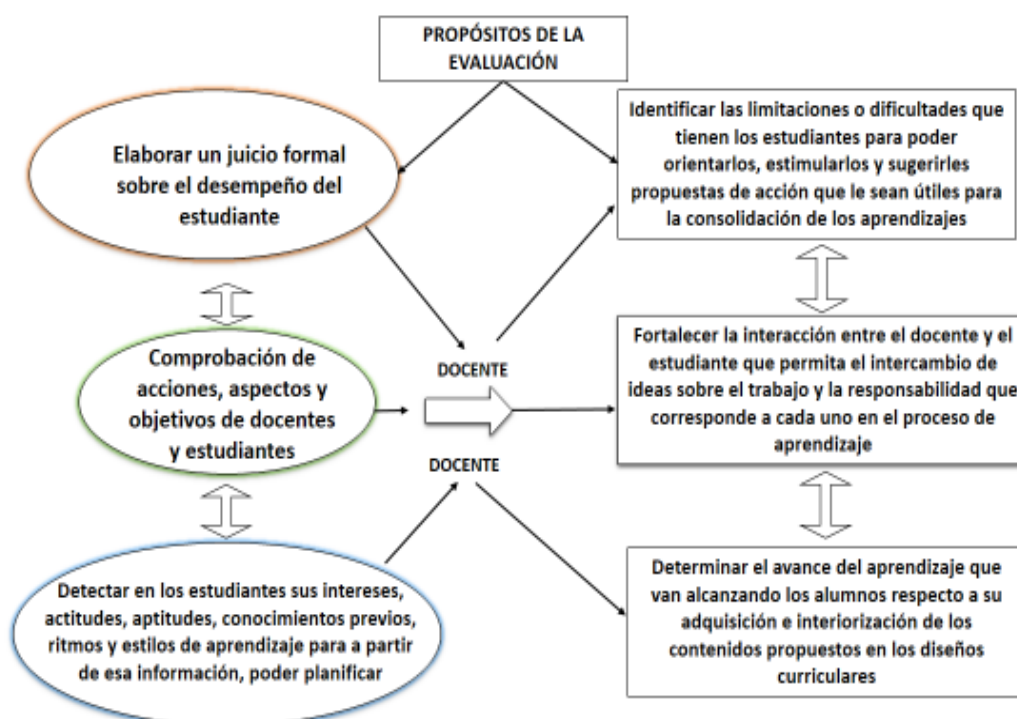


Grafico 6. Sub-categoría: Propósito de la evaluación. Pulido Marzo de 2022

Subcategoría Importancia de la evaluación.

En atención a los planteamientos que vienen exponiendo los informantes clave en el proceso de investigación, la evaluación se concibe como un proceso interactivo de valoración continua, que permite recoger y analizar evidencias sobre experiencias previas y los alcances progresivos del estudiante en relación con las competencias básicas derivadas de los objetivos trazados por el docente en su proceso de enseñanza. Para ello, según las informaciones recolectadas se toman en cuenta las condiciones en que se realiza el aprendizaje, el desarrollo evolutivo del aprendiz y los criterios e indicadores que permitan establecer la distancia entre lo planificado y lo alcanzado por el estudiante, para propiciar la toma de decisiones consensuadas a fin de orientar, retroalimentar y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto, en cuanto a la importancia de la evaluación los informantes claves manifestaron lo siguiente:

... permite desarrollar en los estudiantes habilidades, conocimientos y valores que les permitan comprender, transformar e interactuar con el mundo en el que viven. Concebir a la educación como un proceso que se desarrolla de manera permanente en interacción con el mundo, en donde el estudiante debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado en su paso por el sistema educativo. (Entr.DCSC -1)

Desde la evaluación por competencias se generan aportes significativos en la formación integral del estudiante ya que se desarrolla la crítica, la empatía, la valoración a las diferencias, el sentido común, la reflexión y la objetividad (Entr.DCSC -3)

La evaluación es un elemento clave para garantizar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, permite ver si se están alcanzando los objetivos y el ritmo de evolución de niño y del joven. (Entr.DCSC -6)

... cuando se evalúa se evidencia si se logra o no una competencia y cada competencia que un estudiante alcanza le deja siempre aprendizajes significados y conocimientos que puede aplicar en su contexto lo que permite formar un estudiante integral que se pueda desenvolver con facilidad además de enfrentar problemas que puede solucionar (Entr.DCSC -4)

Consecuente con los aportes de los informantes, la importancia de la evaluación es una forma de comprender y proyectar la construcción del conocimiento del estudiante, tomando en cuenta los significados personales, creencias, modelos interpretativos que favorezcan la explicación de sus puntos de vista, así mismo el contraste con otros y con momentos de su propia experiencia.

Por lo tanto, la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene como importancia fundamental despertar el interés hacia el mejoramiento del desarrollo de los estudiantes, servir de instrumento de investigación y reflexión para proporcionar un potencial formativo en cada uno de los agentes que interactúan en el proceso educativo, proporcionar medios que permitan detectar dificultades en los procesos de enseñanza aprendizaje, reconsiderar fines, métodos y técnicas que contribuyan a mejorar la práctica pedagógica y evitar conflictos y bloqueos en los

alumnos, promover la autoformación personal como estímulo positivo para valorar progresos y esfuerzos.

Estas funciones se relacionan con lo establecido por Coll (2007) quien señala que la importancia de la evaluación está en: “responder a situaciones que se dan en el aula, tomando en cuenta la experiencia vivida del estudiante e identificando lo que limita el aprendizaje para poder consolidar un aprendizaje significativo y duradero” (p.78).

También durante el proceso de recolección de información e cuanto a esta subcategoría los informantes manifestaron lo siguiente:

Es importantes, ya que mediante aquellas competencias los estudiantes demuestran y desarrollan un sin número de potencialidades que permiten un aporte significativo en su desarrollo personal involucrando estas capacidades y destrezas ante los contextos o situaciones que se enfrente como ser humano en su entorno. (Entr.DCSC -2)

La importancia es que considerar todos los dominios del aprendizaje, es decir, los conocimientos, las habilidades o desempeños y las actitudes del estudiante en el logro de una competencia, además le permite al estudiante determinar su propio progreso y así identificar sus áreas fuertes y débiles. En la parte integral los estudiantes evaluados por competencias deben ser capaces de demostrar actitudes, comportamientos y la vivencia de valores que los ayudarán ser personas competentes y satisfechas. (Entr.DCSC -5)

Tal como vienen señalando los informantes de la investigación, como importancia de este proceso, es necesario que las actividades de evaluación tengan sentido para los alumnos, es decir, que puedan entender la función que cumple dentro del proceso de construcción del conocimiento, sintiéndose con ello motivados para resolver sus propias inquietudes. Por lo tanto, es preciso tener en cuenta que toda actividad de evaluación debe valorar el uso funcional que el estudiante hace de los aprendizajes adquiridos en la cotidianidad escolar.

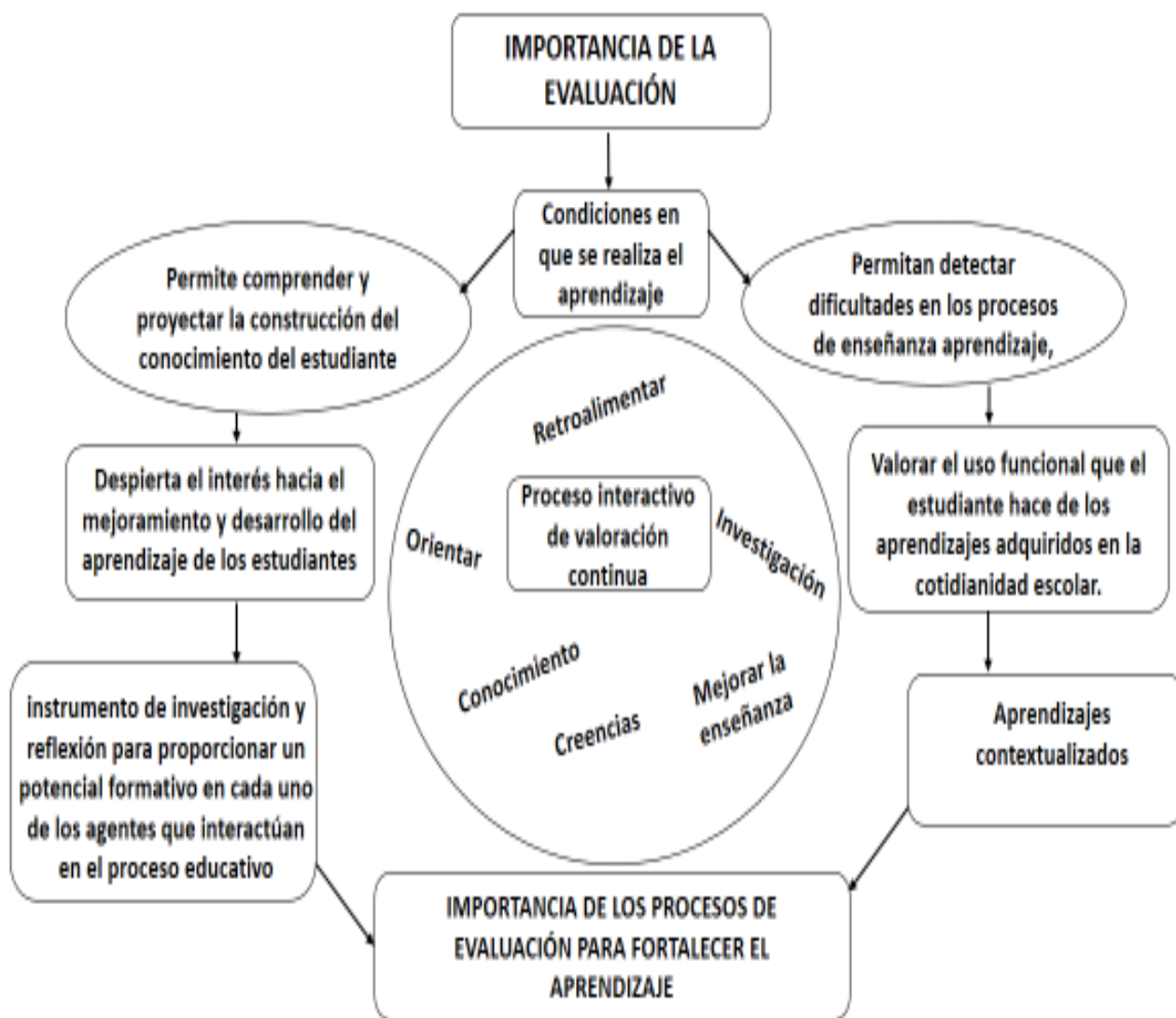


Grafico 7.. Sub-categoría: Importancia de la evaluación. Pulido Marzo de 2022.

Subcategoría Funciones de la evaluación.

Las funciones explícitas e implícitas que tiene la evaluación se definen, caracterizan y clasifican de acuerdo con el modelo que se utilice. Las funciones explícitas de la evaluación se encuentran en las teorías que la sustenta y en los documentos legales como el currículo, normativa, entre otros; así como en las intencionalidades de evaluación que la oriente. Álvarez (2003) plantea:

Parte de la confusión en la evaluación del rendimiento de los alumnos se debe a la mezcla de funciones que se le asignan a la evaluación educativa. Es evidente que desempeña muchas y muy variadas, más de las que formalmente se reconocen: formación, selección, certificación, ejercicio de la autoridad, mejora de la práctica docente; funciones relacionadas con la motivación y la orientación; funciones administrativas académicas de promoción o de recuperación; de información y de retroalimentación de control. (p.24)

Las diversas funciones entonces se relacionan directamente con las intenciones o fines de la evaluación, lo que permite interpretar la claridad y coherencia del docente al evaluar, que en los testimonios analizados no es evidente y que llega a caracterizar la concepción de evaluación que poseen los docentes.

Las funciones implícitas se refieren a las que emergen de la práctica evaluativa cotidiana, las que prevalecen en su práctica y que muestra las reales intenciones conscientes o inconscientes para evaluar. A continuación, se muestran opiniones y experiencias que los docentes compartieron durante la investigación.

Proporcionar datos que le permitan evaluar el desempeño personal del estudiante. Orientar planes individuales de desarrollo y de formación y plantear estrategias para la solución de problemas. (Entr.DCSC -1)

La evaluación por competencia involucra los conocimientos del saber hacer o saber estar, es decir la aplicación o puesta en práctica de aquellos conocimientos construidos a lo cual como docentes debemos otorgar espacios pertinentes para su formación y desarrollo del conocimiento. (Entr.DCSC -2)

Esto dependerá de lo que se necesite evaluar. La evaluación cumple diferentes funciones en función de lo que se esté cualificando y, en cada caso, se utilizarán instrumentos diferentes. Una de las cualidades que se puede evaluar por competencias es la participación, el aprendizaje la integración con otras dimensiones de otras asignaturas y sobre todo la aplicabilidad de los conocimientos para resolver situaciones. (Entr.DCSC -5)

Al revisar los testimonios anteriores, las funciones implícitas que se evidencian se pueden definir como explorativas, pues en la descripción del testimonio se muestra como los docentes objeto de estudio, dan a conocer experiencias y conocimientos para el desarrollo de la subcategoría funciones de la evaluación

Para ir generando el proceso de triangulación, se aplicó la técnica de la observación, por lo tanto, en esta subcategoría se pudo observar lo siguiente:

La docente lee sobre una historia a los estudiantes, pero estos no prestan atención, (la docente inicia una conversación con otra docente), luego empieza la lectura, diciéndoles a los estudiantes que la historia se titula: el pajarito conservacionista, les pregunta a los estudiantes: “¿ustedes saben que es ser conservacionista?” algunos estudiantes respondieron: “no”. Luego ella les pregunta: ¿tienen idea de que es ser conservacionista?” los estudiantes respondieron que no y un estudiante dijo que, si sabía, la profesora al escuchar esto le dijo: a ver dígame que es ser conservacionista el estudiante no dijo nada, un estudiante mencionó que era cuidar las cosas, otro dijo que era cuidar los árboles. (Obs.DCSC -5)

Al analizar la información suministrada por los informantes a través de la entrevista aplicada, así como también, producto de los datos obtenidos en la observación, se tiene que en el Currículo se establece la función explorativa de la evaluación como la revisión de las experiencias de los estudiantes acerca de los temas o que se pretenden desarrollar, con la intención de orientar la enseñanza y la toma de decisiones necesarias que permitan formación integral de los estudiantes.

Otra de las funciones es la diagnóstica que tiene como característica fundamental profundizar en la información recogida en la explorativa y definir las necesidades, se muestran a continuación en las siguientes expresiones:

Proporcionar información sobre los conocimientos que los estudiantes logran, identificar debilidades y fortalezas de los estudiantes, permitir a los profesores el uso de diferentes técnicas e instrumentos para medir el rendimiento académico (Entr.DCSC -5)

Las funciones de la evaluación por competencias en el estudiante de la educación Básica Secundaria son: Desarrollar en el estudiante un

pensamiento crítico, Promover el interés por el conocimiento, Incentivar la autorreflexión. (Entr.DCSC -3)

Entre las funciones de la evaluación planteada por el Ministerio de Educación Nacional en los diferentes programas de estudio se pueden encontrar la de exploración, diagnóstico, orientación, información, retroalimentación y promoción. La exploración consiste en revisar las experiencias educativas de los estudiantes en relación con los objetivos educativos contextualizados; el diagnóstico es la profundización de la primera función, conocer la situación de aprendizaje y potencialidades en que se encuentra el estudiante; la orientación refiere la organización de las posibles acciones pertinentes con el diagnóstico, donde participan el docente, estudiante y la familia en la transformación de la realidad detectada; y así se logrará procesar la información y los conocimientos en el estudiante. En cuanto a la función retroalimentación, se centra en el uso de la información para tomar las decisiones pertinentes con la realidad lo que permite reorientar y fortalecer las acciones educativas necesarias. Estas funciones se muestran contextualizadas en los testimonios anteriores, donde las docentes informan sobre los progresos de los estudiantes a los representantes y su corresponsabilidad en el proceso educativo.

A lo anterior se añade que solo la función diagnóstica, realimentativa y orientativa son las que se demuestran en los testimonios anteriormente expuestos, y presentan características similares a las establecidas por el MEN pues manifiestan que indagan sobre las necesidades, detectan las debilidades y toman decisiones sobre éstas, para compartir responsabilidades con los representantes, lo que indica una incipiente concepción democrática de la evaluación.

Además de acuerdo con las informaciones de los involucrados en la investigación, se pueden identificar cuatro funciones derivadas del proceso de evaluación las cuales son las siguientes. Función educadora: esta implica la responsabilidad del profesor como mediador dentro del proceso de formación integral de la personalidad del estudiante; función instructiva e informativa: esta función motiva y facilita los aprendizajes escolares en el ámbito de los conceptos, los procedimientos y las actitudes; función orientadora: está referida a la atención

personalizada de cada estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje; función de estímulo y motivación: esta función tiene como objetivo asesorar al estudiante sobre dificultades que se le puedan presentar en su proceso de formación y así logre adquirir y consolidar un mejor aprendizaje.

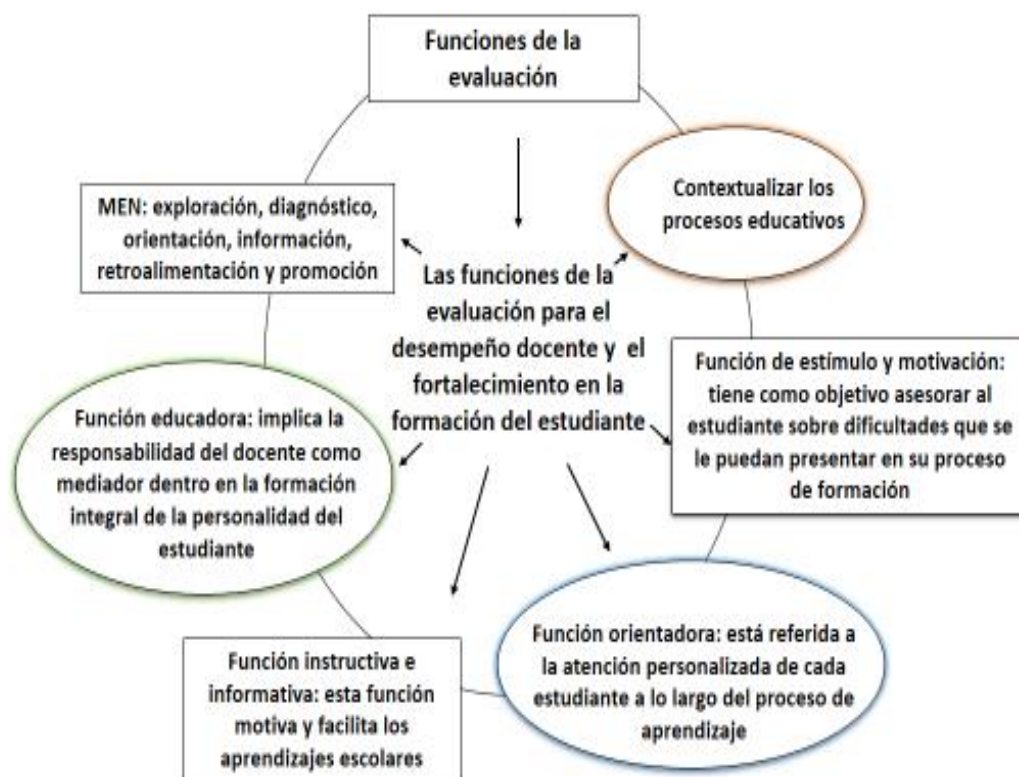


Grafico 8. Sub-categoría: Funciones de la evaluación Pulido Marzo de 2022

Subcategoría tipos de evaluación

Como se viene observando en la construcción del discurso, la evaluación educativa se trata de un proceso muy específico en el cual se manejan técnicas y metodologías científicas de gran complejidad; sin embargo, la evaluación de los aprendizajes es algo que corresponde principalmente a los profesores. Por lo tanto, en el análisis de esta subcategoría se hace una presentación de los diversos tipos de evaluación que mencionaron los informantes que utilizan para verificar el avance de los estudiantes. Cabe destacar que los aportes de los involucrados hacen referencia a

los lineamientos o propuesta de evaluación que presentó el Ministerio de Educación Nacional en el 2008.

Dentro de las informaciones suministradas por los informantes clave con respecto al tipo de evaluación dieron a conocer lo siguiente:

Empleo las siguientes evaluaciones Diagnóstica, formativa, sumativa y evaluación referenciada en criterios. (Entr.DCSC -1)

Implemento la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa durante el proceso educativo de los estudiantes en los encuentros pedagógicos. (Entr.DCSC -2)

Aplico evaluación sumativa, diagnostica, formativa durante todo el proceso de enseñanza (Entr.DCSC -4)

En los testimonios se muestra que dentro de los tipos de evaluación que manifiestan los informantes están en función al propósito de la evaluación los cuales son la evaluación sumativa y la evaluación formativa. En lo que respecta a la evaluación sumativa está según Cajiao (2010) esta:

...pretende confrontar de manera más o menos precisa unos resultados de aprendizaje esperados con los que efectivamente puedan mostrar los estudiantes al final de un curso o proyecto. De esta manera se llega a modelos de “calificación” basados en aciertos y errores que permiten determinar si un niño o niña aprueba una asignatura. Se dice que es sumativa en la medida que un conjunto de pruebas sucesivas, realizadas a lo largo de un período de tiempo, pueden ser acumuladas hasta lograr un promedio de aciertos. Algunos autores también denominan normativa a este tipo de evaluación, pues se hace a partir de unos criterios generales que definen una “norma” u un “estándar” con respecto a los cuales, según el caso, se comparan los resultados obtenidos. (p. 65)

Con esta concepción se cumple con la función administrativa de la evaluación, para ello se toma la información proporcionada por la evaluación continua contenida en los registros acumulado producto de los instrumentos aplicados para tal fin, y así verificar el alcance de competencias en el estudiante. Este tipo de evaluación se considera para el alcance de aspiraciones y como un recurso que permite tomar

decisiones para el mejoramiento, la superación de interferencias, la ubicación y promoción de los estudiantes.

En concordancia con lo expresado por los informantes clave y los referentes teóricos expuestos, la evaluación sumativa permite lograr lo siguiente:

a) Obtener una visión global del progreso del alumno en atención a las competencias básicas del grado.,

b) Analizar cuál es la situación real de los alumnos en el alcance de las competencias.,

c) Informar a los alumnos para asumir la responsabilidad en la continuidad de su proceso con conocimiento de sus posibilidades e interferencias, y posibles causas de estas, a fin de motivar a sus intereses, aumentar su autonomía, protagonismo, reorientar su proceso de aprendizaje y propiciar la autoformación.,

d) Determinar las competencias básicas de grado alcanzadas por los alumnos, para tomar decisiones sobre su ubicación en un grado determinado y o no la promoción del alumno al grado inmediatamente superior.

En lo que respecta a la evaluación formativa Cajiao (2010) la define como:

...conjunto de ejercicios, pruebas y actividades orientadas a confrontar al estudiante con su propio aprendizaje, de manera que pueda identificar los avances que ha logrado y hacer actividades de refuerzo o correctivas para mejorar los aspectos en los cuales aún tiene dificultades. Usualmente, este tipo de evaluación no tiene como propósito fundamental definir si se aprueba o reprueba una asignatura, sino obtener diagnósticos más individuales que puedan ser tomados como punto de partida para nuevas actividades pedagógicas. (p. 65)

Tomando como referencia la postura del autor citado, este tipo de evaluación, cumple con la función motivadora y orientadora de la evaluación. Tiene como propósito observar, registrar, investigar y reflexionar constantemente con el alumno su proceso de aprendizaje, para iluminar lo que está ocurriendo, ofrece retroalimentación inmediata y planificar acciones necesarias para estimular y mejorar dicho proceso.

En este sentido la evaluación formativa tiene carácter dinámico y continuo, y está estrechamente vinculada con las actividades de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, a través de esta tal como lo señala Flórez (1999) se logra lo siguiente:

- a) Conocer los progresos de los alumnos
- b) Determinar las causas de sus deficiencias y éxitos
- c) Propiciar situaciones donde se manifiesten rasgos del alumno como hábitos de trabajo, dedicación, responsabilidad, disposición, interacción del grupo, entre otras.
- d) Analizar con sentido crítico la participación en el trabajo del alumno, profesor padres o representantes y demás miembros de la comunidad educativa.
- e) Acumular juicios descriptivos, que permiten evidenciar los progresos y las limitaciones que requieran una atención personalizada e beneficio del aprendizaje del estudiante
- f) Identificar los avances de los estudiantes relacionados con las competencias del grado
- g) Considerar las evidencias para tomar decisiones consensuadas que permitan de manera inmediata orientar y retroalimentar las construcciones realizadas en el proceso en el momento que se realicen los juicios valorativos.

Por otra parte, un informante hace referencia también al tipo de evaluación según su propósito y lo relaciona con la evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa y expreso lo siguiente:

Tipos de evaluación hay varias oral, escrita cuantitativa o medición, cualitativa donde se evalúa también el proceso y no solo el resultado. También se utiliza el sí o no, falso verdadero por competencias resolver pequeños problemas para reforzar el aprendizaje, encerrar y círculo, extraer de un artículo la idea principal, y otras. (Entr.DCSC -6)

Este informante con su argumento demuestra que existen rasgos marcados en la concepción de evaluación como medición, esta afirmación se refleja también en sus argumentos cuando usa los términos medir y reforzar. Este testimonio también indica

que existen avances en la transformación de esta concepción hacia la cualitativa, muestra de ello cuando hace mención en sus aportes a la evaluación cualitativa, específicamente donde hace referencia a que se evalúa también el proceso y no solo el resultado.

Sin embargo, con su afirmación muestra la preferencia de evaluación cuantitativa, relacionada con la verificación de logros planificados, comprobación de las intenciones de enseñanza del docente y la medición de los aprendizajes. Le da importancia a la ejecución o no de las actividades, obvia abiertamente la revisión de la calidad del trabajo, explica como lo hace, confirmando que soslaya los procesos que usan los niños para elaborar la actividad.

En este sentido se evidencia una concepción positivista de la evaluación del aprendizaje en el estudiante, sustentada en una pedagogía por objetivos: comprobatoria de resultados; la racionalidad crítica plantea una pedagogía crítica como construcción social del conocimiento cuyo proceso es dinámico y social que requiere juicio y deliberación. Estas características son poco evidentes en las muestras de los testimonios analizados.

Al realizar la triangulación producto de las observaciones efectuadas se puede deducir que los informaste también reflejan un tipo de evaluación denominada por modalidad y depende de quien la realiza entre estas se encuentra la autoevaluación, la evaluación externa. Esta concepción en la práctica, se plantea a continuación:

La profesora, inició la clase preguntando a los estudiantes si sabían sobre lo que se celebra el 28 de febrero y les dijo que era la fecha de la batalla de Cúcuta, una fecha de héroes. Luego preguntó de nuevo ¿qué sucedió el 28 de febrero de 1813? La respuesta no se dio, por este motivo, comenzó a explicarles. Les indicó que la clase de hoy trata sobre lo ocurrido el 28 de febrero de 1813, muchos estudiantes aún estaban revisando el material didáctico que la docente elaboro para trabajar en la plataforma institucional. Luego la profesora les pidió que trabajaran en el cuaderno de la asignatura y siguió con la clase...La profesora hace gran variedad de preguntas mientras; como: ¿en qué institución educativa se encuentran? ¿En qué ciudad?, ¿municipio? ¿De qué departamento? ¿País? ¿Continente? y ¿planeta? los niños le respondieron voluntariamente de forma correcta y ella los felicitó... La profesora comenzó a dictar el título

del tema a los estudiantes: 28 de febrero, Batalla de Cúcuta, la profesora posteriormente preguntó a los estudiantes de qué se trataba la lectura que le había asignado que consultaran del material (guía pedagógica) y como no respondieron, sobre lo que había leído les pidió hacer un resumen y subirlo a la plataforma institucional... Después solicitó a un estudiante efectuar la lectura y a los demás estudiantes escuchar atentamente la lectura, la profesora preguntó a los estudiantes: ¿qué entendieron sobre el tema? Y ellos comenzaron a hablar sobre los sucesos de la batalla; la profesora comenzó a leer un artículo sobre el 28 de febrero y les habló a los estudiantes sobre los aspectos más impotentes de la batalla de Cúcuta. Los estudiantes participaban en la clase, estaban muy atentos, cada pregunta sobre el tema la contestaban diligente y acertadamente y la profesora los incentiva a participar. (Obs. DCSC -3)

Esta docente observada en su trabajo de aula da a conocer una concepción de evaluación que se distancia de lo expresado en la entrevista, puesto que muestra escasa conciencia sobre la valía de la evaluación para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como lo afirma Litwin (2012) muchas prácticas educativas se edificaron a partir de confusiones y como resultado de concebir la evaluación como el estímulo más importante para el aprendizaje.

Por consiguiente, pudiera interpretarse que la utilización frecuente de preguntas exploratorias y de verificación de contenidos durante las lecturas realizadas y otras actividades de clase, tienen como fin controlar la ejecución exitosa de los: resúmenes, dibujos, copias y disciplina, lo que implica el uso constante de la revisión del cuaderno y los trabajos en el aula, pudiera apuntarse como evaluación cuantitativa.

Como lo afirma Ascona y Quipildor, (2005) “los interrogantes presentados en la clase, los exámenes escritos, los repasos, trabajos prácticos, las correcciones son prácticas evaluativas que pueden ser utilizadas en términos de control o como datos empíricos para la mejora de la enseñanza” (p. 163).

Al triangular la información acotada en esta subcategoría, es de hacer notar que, el informante sigue un procedimiento de enseñanza estructurado en fase de estimulación, desarrollo de contenidos (copia, dictado, dibujos) y un cierre que viene

generalmente anunciado con la recolección de trabajo, por el inicio de la clase del especialista o por el llamado a almorzar de los estudiantes. Al inicio, se centra en la participación oral de los estudiantes, un momento de incentivación, donde la interacción profesor estudiante a través de preguntas y su relación con otras áreas estimulan la atención y concentración sobre el tema, sin embargo, la mayor cantidad de tiempo de la clase es destinado a la copia de la información escrita por el profesor en el pizarrón.

Se puede inferir que de la concepción de enseñanza transmisionista, explicativa, bancaria y reproductiva, se deriva la de evaluación caracterizada por la intención de corregir, verificar y comprobar la ejecución, es decir, hace énfasis en el producto. Se muestra, que los profesores prescinden del potencial que posee la evaluación formativa, que no es solo detectar y corregir el error, es búsqueda del origen del error, identificación de los procesos cognitivos, afectivos, sociales y contextuales que impiden o favorecen el aprendizaje y la consecuente toma de decisiones que permitiría la transformación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Santos (2013); al respecto plantea:

Los resultados han de ser tenidos en cuenta dentro del proceso evaluador. Pero no solamente los resultados. Los presupuestos de los que se parte, las condiciones que se tienen, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento esfuerzo, son también elementos que deben evaluarse... porque ellos mismos constituyen el objetivo de la mirada evaluadora. (p.17)

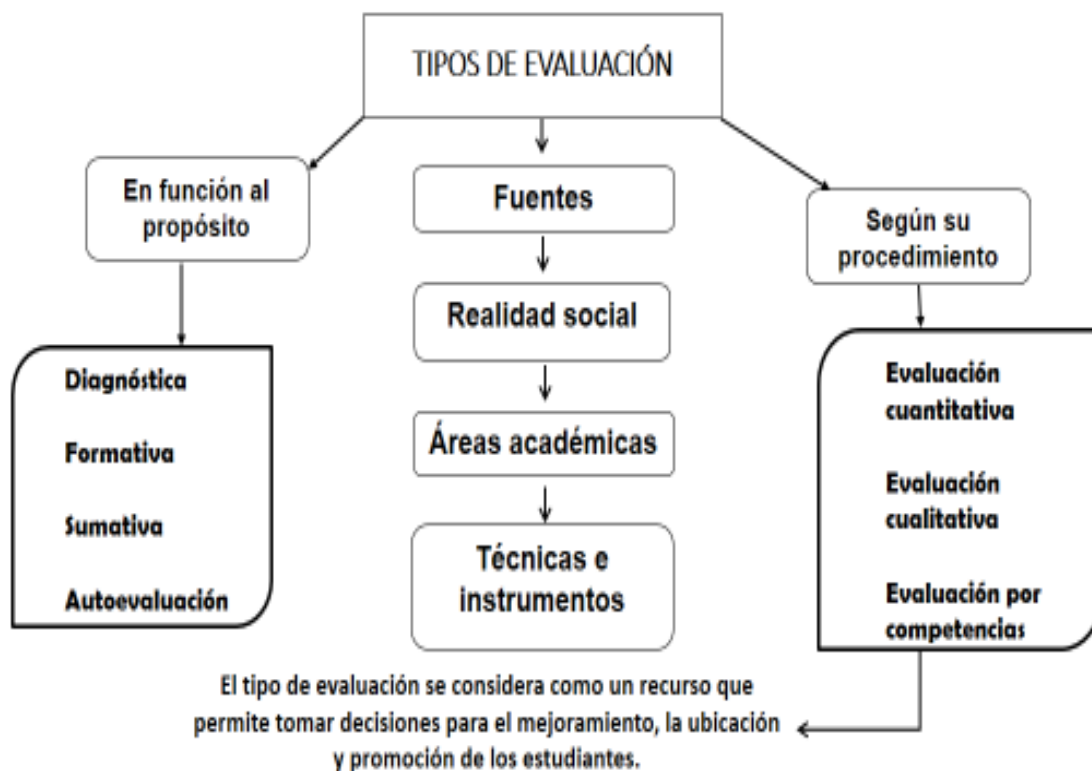


Grafico 9. Sub-categoría: Tipos de evaluación. Pulido Marzo de 2022.

Categoría Procedimientos Evaluativos

Los procedimientos de evaluación concretan las intenciones del profesor para evaluar los aprendizajes a los estudiantes, como uno de los objetivos de la investigación es analizar los procesos que siguen los profesores, al desarrollar su práctica evaluativa, como una vía para aproximarse a las teorías implícitas que caracterizan y orientan el quehacer evaluativo, surge esta categoría por las coincidencias y especificidades de la información referida por los participantes durante la observación y entrevista.

Para facilitar el acercamiento a la realidad y las intenciones de investigación en esta categoría se plantean cuatro sub- categorías a saber: Planificación, Estrategias de evaluación, Técnicas, Actividades e Instrumentos, y Criterios e indicadores.

En este sentido Gimeno; (1993) afirma:

...que de alguna manera la enseñanza se realiza en un clima de evaluación, en tanto que las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos a realizar y en los productos de ellas esperados y, por tanto, se puede afirmar que existe un cierto clima de control en la dinámica cotidiana de la enseñanza, sin que necesariamente deba manifestarse en procedimientos formales que, por otro lado, son muy frecuentes. Un alumno sabe que lo evalúan cuando le preguntan, le supervisan tareas, cuando el profesor propone una línea de trabajo, cuando le desaprueban. (p. 93)

Por lo tanto, los procedimientos de evaluación se dan en todo momento, considera los indicadores y los da a conocer diariamente a los estudiantes con el tema que se desarrolla, esta afirmación se parece a lo planteado por Litwin (2012) “La tarea se completa, al construir los criterios con que se va a evaluar y comunicarle a los estudiantes para que comprendan su valor” (p.175); esta autora adicionalmente refiere que se aspira a transformar la evaluación en un acto de aprendizaje, cuando los estudiantes comprendan el valor de los criterios, la mejora del diálogo respetuoso y el compromiso por generar evaluaciones transparentes.

Subcategoría Planificación

La planificación de la evaluación se constituye en un instrumento esencial que el profesor utiliza para prever sus intenciones, el tiempo dedicado a las actividades de evaluación, los aspectos, competencias, contenidos y/o comportamientos y actitudes que se pretenden evaluar, así como todos los procedimientos que ayudaran a concretar la práctica evaluativa; esta categoría denotará la selección de las técnicas e instrumentos con lo que se pretende evaluar y los procesos reflexivos que vive el profesor para la construcción de éstos. Igualmente se dará a conocer las experiencias de evaluación que ejecutan en relación con las previstas, el tipo de evaluación, tiempo

que utiliza para evaluar y los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación relevantes en su práctica.

A continuación, se refieren testimonios de los profesores participantes en la investigación que muestran los modos de evaluación.

Casi siempre en la mañana, porque en la mañana, es que se hace la parte pedagógica, toda la parte pedagógica es en la mañana, entonces mientras que ellos están trabajando, pues uno está con la carpeta anotando cualquier cosa que suceda mientras que ellos están ahí. Si, si, no, en las primeras horas mañana, es donde uno trabaja más que todo con ese tema [evaluación]. El registro lo entregamos semanal, pero ese es diario, porque como le digo, por lo menos hoy evaluamos un indicador, verdad, entonces ese indicador se evalúa en el día de hoy, por lo menos el de hoy, se trabajó con los alimentos, entonces, conoce, participó con sus conocimientos previos con respecto al tema de los alimentos. Entonces mientras que uno le pone, copien trabajen el dibujo, entonces uno le pregunta, uno se da cuenta, entonces lo voy evaluando, pero se entrega semanal o quincenalmente, eso es según los indicadores y la planificación. (Entr.DCSC -6)

Con este testimonio, el informante manifiesta que la planificación que realiza de la evaluación la concreta para las actividades de las primeras horas de la mañana, evalúa un indicador diariamente, hace uso de la pregunta para constatar la realización de las actividades e insiste en señalar que la planificación se entrega semanal o quincenalmente.

La planificación de la evaluación se incluye en la planificación semanal y los proyectos transversales sugeridos por la institución, consideran los siguientes aspectos: objetivo general y específico, diagnosticar la situación problemática, formar unidades y acuerdos de análisis y de trabajo, elaborar plan de trabajo, realizar la puesta en marcha del plan, evaluación, diseño de la Investigación. Tal como aparece dieron a conocer los involucrados en la investigación estos aspectos de la planificación refieren la transcripción de los contenidos, técnica e instrumentos de evaluación que están establecidos en las orientaciones curriculares, pareciera que no está clara la intencionalidad evaluativa pues no se evidencia contextualización de los contenidos del plan de estudio y con los proyectos transversales.

Aunque el Ministerio de Educación Nacional (MEN 2006) plantea que la evaluación tiene como fin atender el desarrollo de todas las dimensiones humanas evidenciando así, la formación de los estudiantes de acuerdo a los objetivos y los componentes de las áreas del nivel en el cual se encuentre el estudiante; en este caso educación básica secundaria. Y debe caracterizarse por identificar las implicaciones de las actividades y experiencias de aprendizaje en el estudiante; es decir, los aspectos del desarrollo personal y proceso de aprendizaje donde se concentran de manera integrada las finalidades de las áreas y el perfil del egresado como resultado de una evaluación integral con criterios pertinentes, definición de logros esperados en relación con estos criterios y con la aplicación de distintas actividades, instrumentos y procesos para evaluar.

Es importante acotar que en la planificación de la evaluación se requiere seleccionar las intenciones de evaluación, las competencias cognitivas, afectivas y sociales objeto de enseñanza y de evaluación y posteriormente elegir los detalles o indicadores necesarios para el logro de las competencias. Como lo plantea Casanova (2000)

Cabe plantearse el modelo de evaluación que se va a aplicar: de acuerdo con los objetivos y contenidos previstos, ¿para qué evaluar? ¿Qué aprendizajes interesa evaluar principalmente? ¿Cuáles pueden comenzar a evaluarse a, aunque sea inicialmente? ¿Cómo se puede evaluar? ¿Qué actividades hay que desarrollar para que sea posible la evaluación? ¿Qué trabajos escritos son necesarios para hacer el proceso de seguimiento? ¿Qué técnicas se utilizarán en la recogida de datos? ¿Qué instrumentos resultarán más eficaces? (p.228)

La evaluación desde la perspectiva teórica exige organización y pensamiento reflexivo que permita acertar la pertinencia de los indicadores de evaluación, el discernimiento entre competencias e indicadores, pertinencia y coherencia entre las finalidades planificadas y los indicadores de evaluación seleccionados; encontrar los procedimientos e instrumentos de evaluación idóneos, en suma, coherencia y pertinencia entre lo que necesita el estudiante, docente, contexto, lo que se enseña y lo que se evalúa. Como lo afirma Santos, (2013) “los instrumentos para recoger datos

han de ser sensibles a la complejidad de la actividad que desea evaluar” (p. 88); además deben ser abiertos, flexibles y diversos para una mejor exploración de los contenidos de evaluación: procedimientos y destreza, actitudes y valores, hábitos y conocimiento.

Las expresiones que a continuación se transcriben manifiestan elementos importantes relacionados con aspectos evaluativos del contexto de los niños, los procesos que se generan con la actividad y los valores que promueven.

¿Qué hace en la clase para evaluar a los muchachos? “Actividades, por lo menos, hoy empecé... hoy era lo del día internacional de la mujer, y se empezó primero... se leyó una historia sobre el día internacional de la mujer, este... donde se menciona que este día es dedicado a las mujeres desde 1975 porque la Organización de las Naciones Unidas lo declaró para conmemorar la lucha femenina en su reclamo por la igualdad de oportunidades en la sociedad, entonces después habría una actividad, en donde cada estudiante debe realizar una producción escrita resaltando las labores que realizan las mujeres de su familia (mamá, abuelas, tías entre otras) en que trabajan o a que se dedican, entonces quería que ellos vieran, o sea, la idea de hoy, o sea, es que quiero que valoren el trabajo de las mujeres, entonces ellos tenían que imitar con señas, no pueden hacer ninguna palabra, imitar cualquier profesión que a ellas les guste, entonces habían estudiantes, ahí que estaban imitando a ser estilistas, manicuristas, profesores, secretarias, labores del hogar a ser vendedoras, y otro estudiante adivinaba, pero el estudiante que adivinaba tenía que decir si era estilista, ¿qué función cumplía la estilista? y que aporte le da a la sociedad, entonces, este, esto fue una de las actividades pero ahí...”. (Etr.DCSC -2)

En atención con la información suministrada la planificación hoy en día se ha generalizado el concepto de planificación como un proceso tendiente a lograr objetivos mediante la puesta en práctica de una política. En este sentido, Bonilla, Molina y Morales, (2006) la define como:

Un método bajo la forma de proceso, para la toma de decisiones entorno al mantenimiento de una realidad dada o a su transformación en otra más deseable, mediante la distribución de recursos entre fines múltiples, cumpliendo los siguientes requisitos: la minimización de costos, la maximización de beneficios y el

mantenimiento de equilibrios dinámicos entre las fuerzas sociales que poseen los recursos, desean poseerlos o se ven afectados por el uso que de ellos se haga. (p. 98)

Por consiguiente, la planificación permite tener lineamientos más claros y precisos de los hechos a desarrollar, los recursos a emplear y los objetivos y metas. Todo es un conglomerado de coordinación destinado a lograr los mejores resultados posibles. Solo a través de la adecuada planificación puede llevarse un control de las actividades, incluida la parte de la evaluación que permite determinar cuáles son los aspectos susceptibles de mejorarse y cuáles pasarán a ser parte definitiva de la sistematización de las actividades.

Atendiendo lo anterior, La planificación de la evaluación tiene los siguientes principios según Tobón, Pimienta y García (2010):

Racionalidad: porque establece objetivos claros y precisos relacionados con el contexto de la realidad. Es la utilización de recursos para alcanzar no sólo una buena efectividad, sino una máxima eficiencia en el proceso de evaluación.

Previsión: En la planificación de la evaluación debe presentarse los lapsos definidos en que se ejecutarán las diferentes actividades evaluativas. Así mismo, se deberán prever y jerarquizar los recursos necesarios para su realización.

Utilidad: Los planes de evaluación deben formar una integración orgánica, armónica y coherente a objeto de obviar la duplicidad de esfuerzos y el mal gasto de los recursos.

Flexibilidad: la planificación de la evaluación debe confeccionarse de manera tal que permitan su adaptabilidad a cualquier cambio que se suscite en el transcurso de su ejecución de la evaluación y más aun tratándose de planes relacionados con el hecho educativo, el cual se caracteriza por su intenso dinamismo.

Continuidad: Las metas jamás deben ser abandonadas, cumplidas unas, se perseguirán otras, de lo contrario iríamos en contra de los principios de racionalidad, eficiencia y planificación misma.

Inherencia: La planificación de los procesos evaluativos es inherente al hecho educativo; por lo tanto, se hace necesaria para alcanzar los fines, objetivos y metas de

la educación. Una buena planificación nos permitirá el incremento de la calidad y la eficiencia de la evaluación.

Por su parte Aramayo, (2005) define la planificación como un "...proceso de elección y selección entre cursos alternativos de acción con vistas a la asignación de recursos, con el fin de obtener objetivos específicos sobre la base de un diagnóstico preliminar que cubre todos los factores relevantes que pueden ser identificados." (p. 37). Este concepto contempla los aspectos necesarios a la hora de considerar un plan, en cualquier campo del desempeño del profesor; más aún en los procesos de evaluación; puesto que en primer lugar menciona la necesidad de elegir las actividades o tareas que han de realizarse, en segundo lugar se refiere al aprovechamiento de los recursos y plantea la necesidad de logro de una meta; y por ultimo pero no menos importante señala la necesidad de partir de un diagnóstico donde se contemplen todos los elementos condicionantes, lo que permitirá al planificador e intervenir directamente sobre las necesidades de un problema que requiere ser abordado en situaciones de aprendizaje.

Otros autores como Álvarez y Topete (2004), refiere: "...la planificación es una herramienta técnica para la toma de decisiones, que tiene como propósito facilitar la organización de elementos que orienten el proceso educativo". (p. 42). Para el citado autor, planificar implica asumir posiciones y tomar decisiones prever con anticipación lo que se realizará, proyectando los objetivos, plazos y recursos; de modo que se logren los fines y propósitos con mayor eficacia y coherencia. Por lo que todo profesor de educación secundaria debe realizar una planificación de su trabajo de manera consciente y sistemática, a fin de atender las necesidades de estudiantes, llevar a cabo experiencias de evaluación que permitan su desarrollo integral, con el acompañamiento del docente como planificador de las mismas.

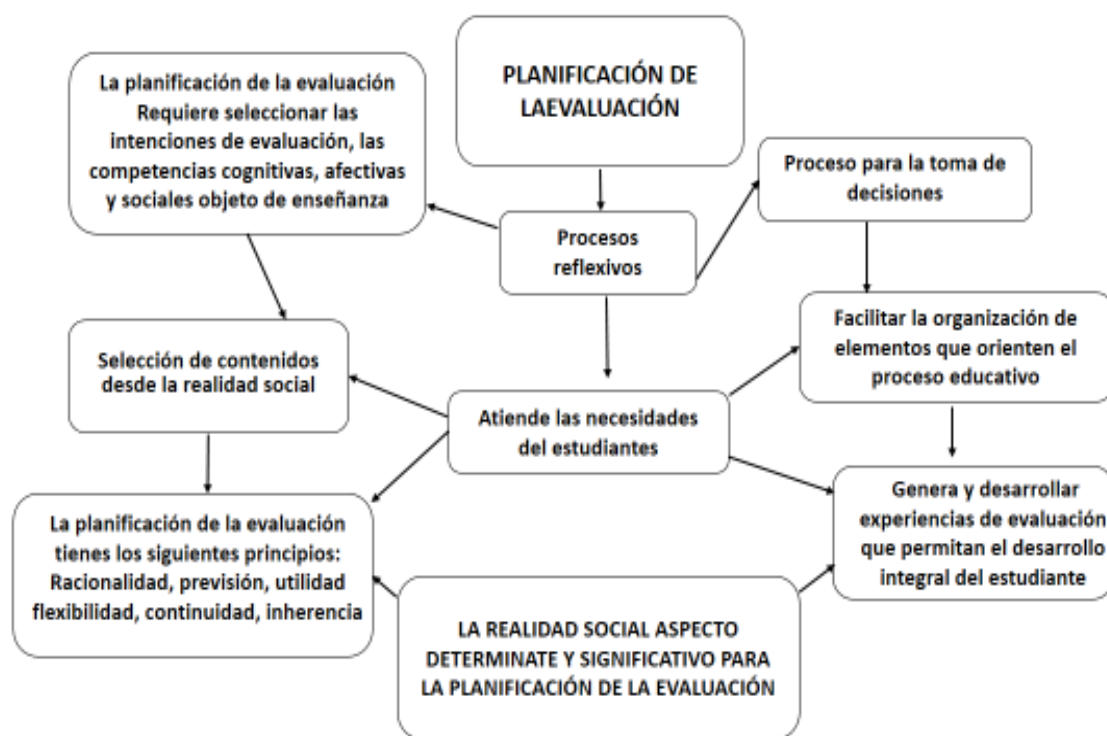


Grafico 10. Sub-categoría: Planificación. Pulido Marzo de 2022.

Estrategias Didácticas

Se entiende como estrategias didácticas la acción que relaciona el concepto activo de la aplicación didáctica. Por lo tanto, se asume que la actividad pedagógica se divide en acciones que se hacen más complejas y prácticas en la medida en que avanzan en su construcción. De esta forma, la construcción de elementos relacionados con la estrategia, dependerá de la presencia de la estrategia, referida básicamente a la manera de hacer las cosas. La estrategia compone el ámbito práctico objetivo, en el cual se basa la acción del docente, en su intento por alcanzar el aprendizaje de carácter significativo, como una propuesta para el mejoramiento de la acción pedagógica.

No obstante, la utilidad de las estrategias va en función de brindar al proceso de evaluación una guía para lograr un máximo de efectividad. Esta fase del proceso de evaluación, posee una forma definida por el continuo activo que la misma implica; por lo tanto, la estrategia es el elemento con el cual la planificación se hace posible

pero solo desde la visión conceptual de la acción, pues se asume que existen elementos aún más prácticos como el caso de los recursos y los propios de la aplicación. Es por ello que Weinstein (2003) reseña que:

Las estrategias didácticas son conductas o pensamientos que facilitan el aprendizaje. Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio, como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de pensamiento complejo como el usar las analogías para relacionar el conocimiento previo con la nueva información y generar procesos de evaluación (p.79).

Sobre la base de lo expresado por el autor, es necesario buscar la mayor cantidad posible de estrategias para pluralizar y variar los procesos de evaluación en el estudiante, de forma tal que el estudiante no se vea inmerso en una rutina innecesaria cuya consecuencia más inmediata podría ser la pérdida de interés por la clase y la consecuente búsqueda de distracciones como perturbación de las actividades dentro del aula de clase.

En este sentido, y en el marco de la concepción de evaluación que se viene desarrollando en esta tesis, es decir, la evaluación por competencias, la variación de las actividades y las estrategias son vehículos efectivos para que el estudiante, al mismo tiempo que aprende, descubra su propio potencial de aprendizaje y de alguna forma u otra, descubra desde la temprana edad su verdadera vocación hacia actividades específicas con cuyos contenidos se identifica por sobre todo lo demás.

Sin embargo, sobre la concepción de evaluación que el profesor involucrado en la investigación ha planteado existen algunas paradojas en relación con su cotidianidad evaluativa en aula, en la que se observa una enseñanza transmisionista, expositiva, explicativa, con una percepción de enseñar reproductiva, el uso de estrategias como transcribir guías, el dictado, la ejercitación, conllevan a la utilización de la evaluación como un medio de verificación de aciertos y errores, comprobación de actividades de clase, a las que se les dedica tiempo considerable y ha dejado sin efecto la evaluación formativa e incluso la evaluación cualitativa. Esto se corrobora con las siguientes observaciones realizadas a los informantes clave:

A las 9:20...La profesora después de dar una definición sobre el tema del en desarrollo les pidió a los estudiantes que lo copiaran en sus cuadernos. Los estudiantes continuaban conversando, pero la profesora les preguntó nuevamente ¿Qué es la oración? y les dijo que hagan un concepto. A las 9:40, la profesora copió en la pizarra el concepto de oración construido por los estudiantes y pidió que lo escribieran en sus cuadernos para continuar con la clase...La profesora pegó en el pizarrón una lámina, que tenía escrito un párrafo y la utilizó explicando a los estudiantes lo que era un párrafo y luego les preguntó ¿qué es un párrafo?, los estudiantes no respondieron. Nuevamente, les preguntó ¿Cuántas oraciones hay en el párrafo? Muestra la hoja pegada al pizarrón, pero los estudiantes seguían desordenados y sin prestar atención y no contestaron. Luego un poco molesta y desalentada planteó nuevamente la pregunta a dos estudiantes y ellos respondieron que había dos oraciones, ella nuevamente preguntó ¿por qué hay dos oraciones? Y los estudiantes respondieron porque hay dos puntos y dos mayúsculas. La profesora les dice: Muy bien... y preguntó a todos si entendían lo que era un párrafo y ellos respondieron que era un grupo de oraciones. Luego la profesora les preguntó ¿qué es un párrafo? Y los estudiantes le respondieron que era un grupo de oraciones entrelazadas por puntos y mayúsculas y la ayudaron armar el concepto, para que inmediatamente lo copiaran de la pizarra. (Obs. DCSC -1)

La profesora les solicita a los estudiantes: terminen de copiar la fecha rápido luego inicia dicta sobre el valor del trabajo. Terminado el dictado, la profesora inicia una lluvia de ideas con los estudiantes, relacionando el tema del valor del trabajo, todos ellos participan, pero todos hablan a la vez y no se entiende, la profesora, interviene en una de las conversaciones de los estudiantes y ellos prestan atención y así los estudiantes participan uno por uno, expresando sus ideas. (Obs. DCSC -3)

Los anteriores ejemplos, detectados durante estas observaciones describen la estrategia de enseñanza, **haciendo** énfasis es la utilización de recursos **que a su vez** muestran una enseñanza explicativa y **simultáneamente**, el uso de la pregunta se hace para que se reproduzca la información exigida. Se aprecia el esfuerzo que hace la profesora para preguntar constantemente sobre el tema, lo que evidencia un intento de evaluación formativa no integral, pues los esfuerzos los centra en obtener información conceptual sobre el párrafo.

El informante (Obs. DCSC -3) muestra el uso de estrategias de enseñanza como el dictado combinado con la participación sobre la comprensión del tema, en la que logra participación de cada estudiante en su proceso de formación.

A continuación, se muestra otro de los ejemplos de la enseñanza en el aula, con un estilo diferente que se describe a continuación

A las 9:30...La profesora continuaba con la lectura y los estudiantes estaban muy atentos, cada pregunta que la profesora les hacía sobre la tierra y su cuidado, ellos la respondían de inmediato y de forma acertada según la lectura y el tema. ...Continuaba con la lectura y algunos de los estudiantes estaban conversando, pero cuando ella les preguntaba a los conversadores le respondían muy acertado en relación con la pregunta y el tema. 9:40 a.m. después de la lectura y la interacción con los estudiantes la profesora les pidió que copien en sus cuadernos lo que escribiría en la pizarra, que era un pequeño resumen sobre el tema...La profesora les pidió que copien en silencio y los estudiantes obedecieron. 9:50 Los estudiantes se muestran entusiasmados con el tema de hoy y continuaron copiando en sus cuadernos lo que estaba escrito en la pizarra, luego la profesora les indicó que iban a realizar un dibujo y deben pintarlo, pidió silencio pues, se encontraban un poco desordenados. Poco después les dijo: quien vaya terminando de copiar puede pasar por el escritorio para revisarle lo que han escrito y entregarles la hoja blanca donde realizarán el dibujo. 10:00: los estudiantes comenzaron a dibujar y la profesora les recordó que el dibujo debía estar relacionado con la lectura, por lo que debía ser del planeta tierra. Mientras los estudiantes continúan con la actividad la profesora revisa los cuadernos de los estudiantes que faltan por terminar de copiar lo escrito en el pizarrón y les dio una hoja para que dibujen...Mientras los estudiantes pintan, la profesora continúa revisando los cuadernos. Recordó a los estudiantes que el dibujo debía estar relacionado con el planeta tierra. Los estudiantes continuaban entusiasmados dibujando y pintando, algunos conversaban y otros todavía se encontraban copiando de la pizarra. Mientras tanto la profesora revisaba la actividad de los niños y les entregaba servilletas por si se ensuciaban las manos con tempera.10:30: La profesora coloca los dibujos de los estudiantes que iban culminando pegados en la pared... Algunos conversaban en lugar de trabajar y los que habían terminado estaban jugando. (Obs. DCSC -5)

El fragmento descrito, evidencia intencionalidad explícita del profesor para que sus estudiantes realicen las actividades propuestas, es importante resaltar que, en

esta clase, la profesora propone actividades reproductivas como la transcripción, simultáneamente entreteje actividades evaluativas formativas orientadas a la adquisición de aprendizajes significativos en el estudiante.

Tomando como referencia los aportes de los informantes clave, las estrategias constituyen herramientas que el profesor utiliza con el fin de desarrollar aprendizajes; estos aprendizajes se pueden materializar mediante los recursos pedagógicos que implica la presencia de modos para obtener experiencias pedagógicas que sirvan para obtener los fines educativos como es una educación de calidad.

Por lo tanto, el objetivo de las estrategias en el proceso de evaluación según Díaz (2005), “consiste en proporcionar procesos de formación, refiriéndose a la reflexión crítica con respecto a la producción, relación, difusión y exposición de los conceptos que estructuran y fundamentan estos procesos” (p.35). Tal posibilidad se puede ofrecer mediante la acción pedagógica que implica ir más allá que el mero dominio disciplinar o didáctico para acoger todas las dimensiones del sujeto pedagógico. Es decir, buena parte de las estrategias deben apuntar hacia el desarrollo de los procesos de evaluación, situación que puede repercutir en su desenvolvimiento escolar, con consecuencias positivas, cuando se cuenta con todos los factores a disposición para cumplir con tal cometido. En opinión de Correa, Guzmán y Tirado (2000).

Las estrategias deben contribuir a motivar a los niños y niñas para que sientan la necesidad de aprender y es en este marco en donde debe entenderse la importancia del proceso sobre la actividad escolar. En este sentido debe servir para despertar por sí misma la curiosidad y el interés de los alumnos, pero a la vez hay que evitar que sea una ocasión para que el alumno con dificultades se sienta rechazado, comparado indebidamente con otros o herido en su autoestima personal, cosa que suele ocurrir frecuentemente cuando o bien carecemos de estrategias adecuadas o bien no reflexionamos adecuadamente sobre el impacto de todas nuestras acciones formativas en el aula (p. 1).

Ciertamente, las estrategias deben impulsar el estudiante, para que facilite sus procesos de evaluación, por tanto, implica la presencia de estrategias que sirvan de apoyo para el desarrollo de esa habilidad de adquisición de nuevos conocimientos; en

este sentido, cuando se trata de estrategia pedagógica, es importante destacar el término pedagogía, según se enuncia en el Diccionario de Pedagogía y Psicología (2000), la pedagogía es: "... “la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza: los conocimientos sistematizados sobre la acción educativa”. (p. 21). En el caso de las estrategias pedagógicas como herramienta para la evaluación, es importante reseñar que las mismas se ponderan en elementos que conciernen a los recursos pedagógicos que permiten a través de ellos, el desarrollo aprendizajes significativos en el estudiante.

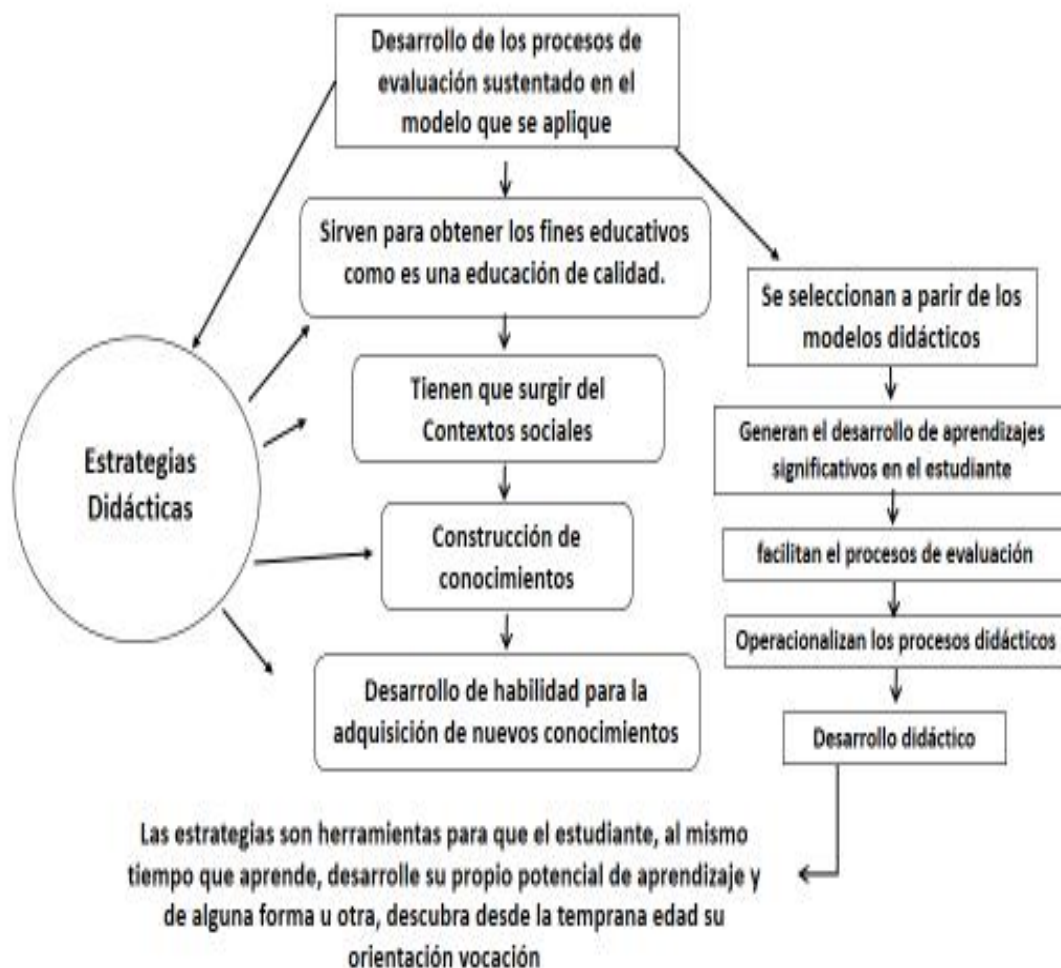


Grafico 11. Estrategias Didácticas. Pulido Marzo de 2022.

Subcategoría Técnicas

Esta categoría se define como las acciones que usa el profesor para evaluar y el conjunto de condiciones y/o elementos que intervienen en la clase y que actúan indistintamente en el desarrollo de la práctica evaluativa del profesor. A continuación, se transcriben registros que muestran en los profesores estas condiciones:

Los estudiantes se muestran entusiasmados con el tema de hoy y continuaron copiando en sus cuadernos lo que estaba escrito en la pizarra, luego la profesora les indicó que iban a realizar un mapa conceptual y deben realizando tomando en consideración cada uno de los elementos que contiene un mapa conceptual, pidió silencio pues, se encontraban un poco desordenados. Poco después les dijo: quien vaya terminando de copiar puede pasar por el escritorio para revisarle lo que han escrito y entregarles la hoja blanca donde realizarán el mapa conceptual. (Obs. DCSC -1)

La profesora pide al estudiante que pase al pizarrón para efectuar un ejercicio, él lo realiza con la ayuda de la profesora. Uno de los estudiantes, se encuentra hablando con un compañero, la profesora lo ve y le dice: “cuando se está en la hora de matemática, no se puede hablar, porque para este tema se necesita de mucha concentración” el estudiante acepta el llamado de la profesora y la clase continúa. (Obs. DCSC -5)

Los estudiantes entraron al aula a las 8:10 de la mañana y comenzaron a trabajar desarrollando un cuadro comparativo en el cuaderno de la asignatura, mientras la profesora And. (corresponsable) los supervisaba. A las 8:32 de la mañana entró la profesora al salón y comenzó a revisar los cuadros de los estudiantes. Los estudiantes estaban muy tranquilos y trabajando en sus puestos. Luego la profesora les avisó a los estudiantes que les quedaban cinco minutos para culminar el cuadro comparativo (Obs. DCSC -3)

El quehacer evaluativo de la profesora está imbricado con las actividades de enseñanza. Durante el desarrollo de las actividades o al finalizar cada una de éstas, se observa la importancia que le otorgan las profesoras a la evaluación en la clase para explicitar la revisión, para revisar las condiciones de aprendizaje es decir controlar la

atención y concentración en la ejecución de las actividades de matemáticas y para revisión del cuadro característico y control del tiempo de ejecución de las actividades. Estas solapadas acciones evaluativas contradicen la evaluación definida como proceso complejo de diálogo e interacción mutua, en el que se reflexiona sobre el error individual y colectivo, como punto de partida para las futuras mejoras de prácticas pedagógicas y, por tanto, evaluativas.

Las actividades de clase y evaluativas se ven afectadas por gran variedad de factores que repercuten en la calidad y desarrollo de las mismas, a continuación, se describen observaciones realizadas por la investigadora:

...la profesora les dice a los estudiantes que: “ya va, hay estudiantes que no se concentran en sus trabajos porque los demás están hablando mucho” y les recomendó que; “podían hablar, pero, en voz muy baja, porque hay estudiantes que no se concentran por el ruido que ocasionan”. (Obs. DCSC -1)

A las 10:45 los estudiantes están muy desordenados, no prestan atención a la actividad, sólo quieren conversar en un tono de voz muy alto. La profesora les pidió (de buena forma) que hicieran silencio, que continúen con su trabajo y que por favor fuesen culminando (Obs. DCSC -2)

La profesora les pide a los estudiantes que “hagan silencio y que guarden todo en sus bolsos, por favor se sientan bien”. Pero algunos estudiantes están paseando por el salón y en ese momento entra al salón, la coordinadora y regaña a los estudiantes diciéndoles “por qué no hacen caso al llamado de la profesora ¡presten atención porque voy a dar una información importante para cada uno de ustedes! (Obs. DCSC -3)

Estas tres manifestaciones, tienen en común la ausencia de concentración, atención la dispersión por motivos de ruido, intereses contrarios al desarrollo de la clase, hace inferir que la organización y la planificación de la clase se aleja de los intereses y necesidades de los estudiantes, las actividades utilizadas se constituyen en herramientas que desfavorecen el clima de la clase y por tanto la anarquía incide en la atención predominante de lo que se copia, el control del orden y la disciplina, es decir; ausencia de evaluación.

Entre los factores que influyen en acciones evaluativas se encuentran el comportamiento de los estudiantes en el colegio distribución de espacio es uno de ellos, los salones previstos para una sección de treinta y seis estudiantes fue dividida a la mitad para atender otra grado, que en su mayoría están constituido por veinticuatro estudiantes; la incomodidad de la reducción del espacio también puede afectar el desplazamiento holgado de la profesora y los estudiantes, por tanto el normal desarrollo de la clase. La distribución de las sillas y escritorios, se ubican de manera contigua, la distribución y cantidad de la ambientación genera un clima de poca tranquilidad en la clase.

Esta realidad descrita puede constituirse en un ambiente propicio para la dispersión, la distracción de los estudiantes por cualquier estímulo externo e interrupciones constantes: las salidas constantes de los estudiantes, las visitas al aula, las actividades interminables, solo se manifiesta atención y concentración en un grupo muy pequeño de estudiantes. Evidencia de ello se muestra en las siguientes observaciones:

Pidió a los estudiantes que trabajaran de forma ordenada y que colaboraran. Los estudiantes estaban desordenados y la profesora les pide que hagan silencio, luego le repartió una hoja blanca a cada uno para efectuar una actividad allí. (Obs. DCSC -5)

...de manera voluntaria intervino una estudiante en la clase explicando cómo realizar un experimento para medir la velocidad del viento, pero los demás estudiantes continuaban conversando y haciendo mucho ruido. La profesora (molesta, pero sin gritarlos) les llamó la atención y les recordó las normas del buen oyente. La alumna continuó con su participación. (Obs. DCSC -3)

...luego de pegar las figuras en la pizarra para continuar con la clase, salió del aula con una representante y los niños nuevamente se desordenaron. (Obs. DCSC -4)

En las clase observadas, se presentan actividades de evaluación que se efectúan durante y al finalizar las actividades de enseñanza, además variedad y complejidad de elementos que lo alteran: interrupciones de la clase: visitas imprevistas de padres y/o representantes, otros profesores y personal de la institución;

falta de atención, concentración e indisciplina por parte de los estudiantes, lo que altera la secuencia didáctica, experiencia de aprendizaje por parte de los estudiantes y por consiguiente los procesos para enseñar.

La complejidad de la evaluación requiere de la consideración de los elementos académicos y contextuales con el fin de lograr una evaluación integral. Al respecto se refieren algunos de los principios de la evaluación planteados por Lafrancesco, (2004,):

Principio 1: La evaluación es parte integradora del proceso global de la educación en todos sus niveles. Esto quiere decir, que la evaluación, es un elemento dinamizador y retro informador de la acción educativa en todos sus aspectos. Principio 3: la evaluación se aplica a todos los factores que afecten la acción educativa, tales como: estrategias metodológicas, recursos, actividades didácticas, proyectos, la tarea, el contexto. (p. 159)

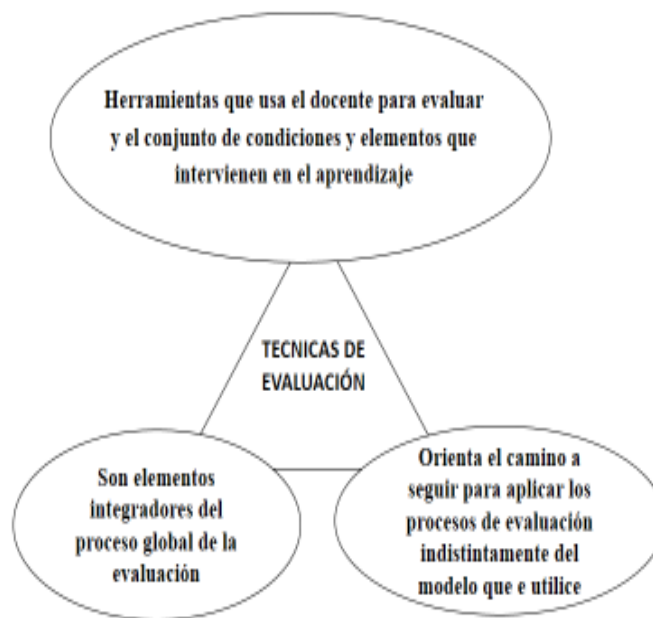


Grafico 12. Subcategoría: Técnicas de evaluación. Pulido Marzo 2022

Subcategoría Actividades e Instrumentos

En esta subcategoría se hace referencia a las actividades e instrumentos de evaluación; entendiéndose estas como el conjunto de acciones específicas e instrumentos que el profesor utiliza para evaluar en el contexto educativo. Esta temática surge para caracterizar y reconstruir las actividades de evaluación que utilizan los profesores de manera consciente y habitual, la información obtenida en las entrevistas y las observaciones hacen referencia a la poca diferenciación que hacen los informantes acerca de las estrategias de enseñanza y de evaluación con respecto a las actividades e instrumentos. Además, se considera que esta categoría surge por la necesidad de analizar los procesos que siguen los docentes para evaluar como vía para aproximarse a las teorías implícitas que caracterizan y orientan sus prácticas. Por lo tanto, a continuación, se dan a conocer los testimonios **que** los informantes manifestaron en cuanto a esta subcategoría producto de los **relatos** suministrados durante la entrevista:

Los instrumentos pueden ser la heteroevaluación (evaluador externo), autoevaluación, evaluación mixta (donde encontraríamos la coevaluación o evaluación entre iguales), las rúbricas, Cuestionarios, fichas de indagación, fichas gráficas, Reflexión personal”. (Etr.DCSC -5)

Observación, pruebas escritas (selección, desarrollo, competición) también actividades prácticas en clase que se evalúa con un instrumento diseñado para cada actividad que contiene diferentes indicadores. (Etr.DCSC -4)

Prueba escrita, prueba objetiva, estudio de casos, entrevistas, diálogos, debates ensayos, portafolios, rúbricas, lista de cotejo, guías de observación. (Etr.DCSC -1)

Utilizo la observación, análisis de desempeño, interrogatorio, lista de cotejo, exposiciones, pruebas escritas u orales, experimentos, debate. (Etr.DCSC -2)

Aquí se determina que las actividades que los profesores utilizan en su práctica evaluativa, extraídas de la entrevista son: pruebas escritas con preguntas abiertas, ejercicios matemáticos, actividades de resumen, dramatización (videos), mapas conceptuales, copias, preguntas abiertas sobre las actividades de clase, revisión de tareas, entrevistas y registros en planillas de inscripción. Además, se agregan en los testimonios sobre el uso de instrumentos de evaluación las siguientes observaciones que son fundamentales para el proceso de triangulación:

La profesora les dicta a los estudiantes que calculen el mínimo común múltiplo de los siguientes números: 8 y 12, ella les dice que se las coloco fácil, los estudiantes empiezan a desarrollar el despeje de estos números y se inicia un pequeño debate entre ellos mismos diciendo: no es 4, no es 6 y así sucesivamente, la profesora se dirige al lugar de los estudiantes y les va explicando las dudas que presentan. La profesora va hacia la guía de trabajo resuelve el primer ejercicio y pregunta a los estudiantes que no entienden que si están entendiendo estos responden que sí, uno de los estudiantes se levanta y dice que es fácil y la profesora le pide que resuelva un ejercicio y lo suba a la plataforma, este empieza a resolverlo y se confunde en ocasiones, pero la profesora lo orienta. (Obs. DCSC - 3)

¿La exposición es una evaluación? Si ajá. Yo les digo a ellos, algunos estudiantes, dicen hay profesora que me da pena así ellos van perdiendo el miedo y se expresan más, entonces uno puede observarlos más como se expresan... ¿Entonces la exposición es una evaluación? Si, por ejemplo, los puedo evaluar, ese día les di yo el tema de lo que fue, la fecha esa, lo que se celebró el día ese, entonces yo les explico primero con una lectura, les doy todo, si ellos captan bueno, entonces yo les digo a ella, expongan ahí lo que ustedes captaron, a mí me gusta mucho leerles y preguntarles, leerles y preguntarles, porque ellos captan más, que estar copiando, (Obs. DCSC -5)

Producto de la observación aplicada como técnica para aplicar el proceso de triangulación y además con fin de dar validez al proceso de investigación: en los anteriores registros, muestran los instrumentos de evaluación y la forma en que los

utilizan durante la clase, los cuales están relacionado con lo manifestado por los informantes en el proceso de la entrevista. Por lo tanto, se encontró una estrecha relación entre las actividades de evaluación y los instrumentos. En los instrumentos la información esencial son los indicadores; que se pueden definir como aspectos específicos, detalles o mínimas expresiones, rasgos o indicios, datos o informaciones que se derivan de las competencias y actividades, que al ser contrastadas con lo esperado e interpretados con base en la teoría, muestran los progresos en cuanto a los procesos y/o habilidades cognitivas, afectivas y sociales que se aspiren evaluar. Estos aspectos o indicadores son relevantes para el análisis puesto que son parte esencial de los instrumentos de evaluación.

Las actividades que los profesores utilizan en su práctica evaluativa, extraídas de los registros de observación y entrevista son: pruebas escritas con preguntas abiertas, ejercicios matemáticos, actividades de resumen, cuadros comparativos y característicos, dramatización, dibujos, copias, preguntas abiertas sobre las actividades de clase, revisión de actividades, entrevistas y registros en planillas de inscripción. Además, se agregan los testimonios sobre el uso de instrumentos de evaluación.

Los instrumentos de evaluación tienen por intención recoger información sobre la competencia que los estudiantes han alcanzado, los contenidos desarrollados durante su proceso de aprendizaje. Esto es asumido por uno de los informantes claves de la investigación quien durante el proceso de entrevista manifestó lo siguiente:

Las técnicas e instrumentos utilizados son fichas, guías, textos escritos, lluvia de preguntas y juegos; los cuales permiten registrar información importante sobre el alcance de las competencias en el estudiante, en función a los contenidos desarrollados durante su proceso de aprendizaje (Etr.DCSC -2)

Por lo tanto, los elementos que contienen los instrumentos de evaluación denotan la concepción de aprendizaje y evaluación que tiene el profesor en su proceso de enseñanza. Razón por la cual, los aspectos a evaluar representados en los instrumentos de evaluación son ideados desde la externalidad, es decir, se considera

que los aspectos externos son preponderantes en la construcción de estos, por cuanto se toman en cuenta los aspectos que sugiere Feinstein (2007). Atención a los demás, participación con opiniones propias, realización de preguntas, identificación de ideas principales, identificación de los distintos registros de la lengua, espontaneidad y soltura en la expresión, utilización de un lenguaje fluido y variado; organización de las ideas y su correspondencia con la hilaridad y pertinencia al tema, es decir construcción de un discurso coherente, congruencia entre organización de las ideas, el lenguaje oral y el lenguaje corporal.

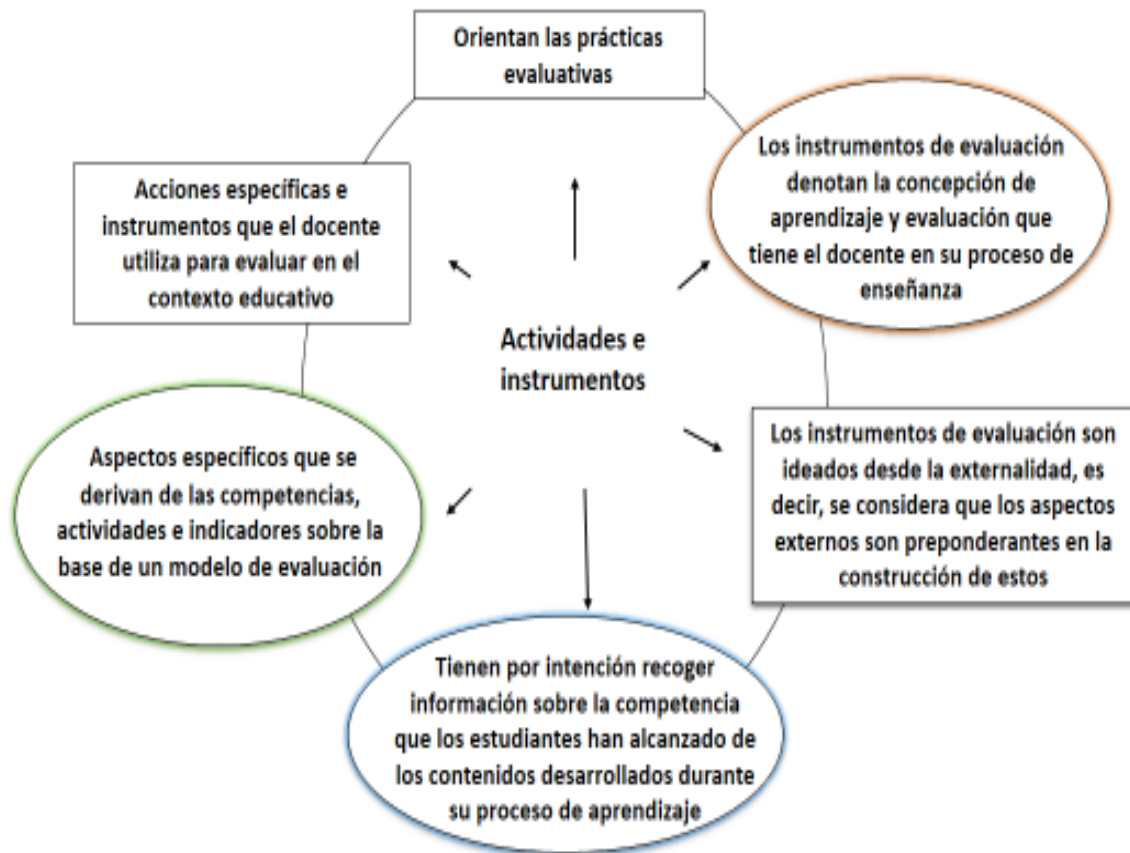


Grafico 13. Sub-categoría: Actividades e instrumentos Pulido Marzo de 2022

Subcategoría Criterios e indicadores

En el análisis de la subcategoría criterios e indicadores de la evaluación, se tiene que las instituciones educativas y colegios poseen una amplia autonomía para definir las políticas con las que se evalúan los resultados del aprendizaje estudiantil, tales como la selección de criterios e indicadores para la promoción de los estudiantes. En este sentido, la función principal de la evaluación estudiantil a nivel de colegio es determinar si los estudiantes avanzan al grado siguiente. Además, en conjunto los Sagrados Corazones las evaluaciones realizadas durante el año escolar determina los criterios bajo los cuales el profesor establece si un estudiante está en condiciones de avanzar hacia nuevos objetivos de aprendizaje.

Esta concepción se sustenta en las manifestaciones de los informantes claves como las que se describen a continuación:

Los criterios e indicadores que los profesores asumen para el desempeño de los estudiantes y el alcance de sus competencias en un determinado grado escolar; además, permite tomar decisiones en cuanto a su promoción a otro grado de estudio, así como también para valorar los aprendizajes que ha adquirido en un determinado período escolar producto de los objetivos trazados. (Etr.DCSC -2)

El contexto de los procesos evaluativos. Los criterios que se establecen es producto de lo establecido en la normativa legal establecida por el Ministerio de Educación Nacional, en este sentido las instituciones escolares de acuerdo al MEN tienen autonomía para establecer los criterios para el desarrollo de los procesos de evaluación, razón por la cual depende de las características de cada colegio la creación de criterios indicadores de evaluación. Lo que sí es característico es que el cumplimiento de estos por parte del estudiante la permitirá avanzar o no a un grado superior, de ahí la importancia de los criterios de evaluación que estén acorde con la misión y visión que se trace en el establecimiento escolar. (Etr.DCSC -2)

En función a lo expuesto por los informantes clave, la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes se relaciona con Flórez (1999) quien hace referencia a la evaluación como: “la congruencia entre la respuesta solicitada a los estudiantes y los objetivos de aprendizaje propuestos para operacionalizar los

criterios establecidos en los procesos de evaluación” (p. 110). En este sentido, la evaluación presenta una idea muy tradicional pues esta va a depender entre la relación de los criterios de evaluación establecidos y los objetivos de aprendizaje propuestos. Para este tipo de evaluación, no existe mayor dificultad pues desde la formulación del objetivo de aprendizaje ya está enunciada prácticamente las condiciones de evaluación y el tipo de conducta que el estudiante tendrá que exhibir como indicador de su dominio del objetivo.

Es decir, que casi no se diferencia el indicador de logro del objetivo, pues este se formula en términos de conducta observable que se espera en el estudiante; aquí los criterios de evaluación están relacionados directamente con el objetivo de aprendizaje puesto que el objetivo es el fin y el medio a la vez; por lo tanto, con esta interpretación de lo manifestado por los involucrados en el proceso de investigación estos siguen manejando una concepción conductista de la evaluación.

Otras de las manifestaciones de los informantes claves en cuanto a los criterios de evaluación son las siguientes:

Para la evaluación por competencias siempre me centro en los criterios que establece el diseño curricular y los que propone el Ministerio de Educación Nacional, estos criterios considero desde mi experiencia que deben estar relacionados con el pensamiento y razonamiento que tienen que realizar los estudiantes a partir de lo planificado para el desarrollo de la clase, así como también por los aprendizajes que nosotros queremos que el estudiante alcance relacionados con contenidos establecidos en los diseños curriculares de determinado grado (Etr.DCSC -4)

En esta información suministrada por el entrevistado se deduce la aplicación de una perspectiva de evaluación cognitiva. En la perspectiva cognitiva, un indicador de logro es una señal reveladora del nivel de comprensión y generación de nuevos sentidos y desarrollo de habilidades para pensar el tema de la materia objeto de enseñanza y aprendizaje.

Cuando los indicadores de logro cognitivo según Flórez (1999):

No satisfacen en la práctica ni al alumno ni al profesor hay que

retroceder a observar como el estudiante aplica las estrategias metacognitivas generales y específicas de autorregulación de su proceso de aprendizaje para que las active y las utilice de forma eficiente. Y si una vez corregida la actividad autorreguladora continua la falla cognitiva en la reconstrucción del tema o en la solución del problema, el profesor debe revisar su sistema de enseñanza y aplicarlo a las condiciones específicas de cada alumno, otorgándole la ayuda para que este retome la iniciativa y continúe su propio proceso de aprendizaje. (p. 111)

Esta se puede considerar una manera cognitiva de evaluar, donde el criterio evaluativo de referencia no son los demás estudiantes ni el dominio de un universo de conocimiento, sino el propio progreso, el autodesarrollo, el proceso y el ritmo de cambio conceptual de cada alumno a medida que avanza su pensamiento y se apropia de la disciplina objeto de enseñanza, es decir una evaluación de referente personal.

Por lo tanto, el proceso cognitivo supera la práctica conductista que ha caracterizado la evaluación en las instituciones escolares, podría entonces, desde la perspectiva cognitiva planear y realizar evaluaciones según criterios de tipo de razonamiento y de habilidades de pensamiento requerida para cada tema específico de aprendizaje. En consecuencia, no se puede avanzar en los procedimientos evaluativos en las diferentes áreas del saber y del aprendizaje mientras no se aclare qué es lo que importa enseñar y evaluar. Por ello, la importancia de reflexionar y ahondar acerca de lo que significa contribuir a la formación de los estudiantes como criterio esencial para valorar la enseñanza y el aprendizaje.

Además de las manifestaciones anteriores de los informantes claves, se tienen declaraciones como las siguientes:

Los criterios que tomo en cuenta para evaluar por competencias, son planificar sobre cosas reales que de una u otra forma sea identificadas o se relacionen con el estudiante, así como también que esta evaluación surja de la realidad o del contexto social en el cual se desenvuelven los estudiantes y donde la competencia de aprendizaje tenga un verdadero sentido de aprendizaje para el estudiante. (Etr.DCSC -1)

Con esta información suministrada por los profesores en la investigación se determina que en el proceso de evaluación de los aprendizajes además de la utilización por los profesores de concepciones conductistas, cognitivas, constructivistas; también aplican en algunos casos la evaluación por competencias. En este sentido Perrenoud (2004) “Las competencias o capacidades se consideran respuestas apropiadas ante contextos o situaciones reales que integran o movilizan saberes de tipo declarativo, procedimental y actitudinal” (p.134).

Con base en la definición anterior, se determina que la tarea de evaluar competencias es una actividad compleja; por eso, este tipo de evaluación se caracteriza por dos consideraciones importantes tal como lo expresa Coll (2007) “la necesidad de evaluar las competencias en el plano de la acción y a la exigencia de plantear situaciones evaluativas auténticas y realistas” (p.194).

Respecto a la primera consideración no cabe duda de que se debe descartar la idea de evaluar las competencias con recursos, donde estas se expongan en un nivel exclusivamente discursivo o declarativo. Si se quiere evaluar propiamente las competencias no se debe basar en lo que los estudiantes dicen o explican sobre ellas, más bien se tiene que constatar cómo es que las colocan en marcha ante situaciones y contextos que sean considerados relevantes y con sentido.

En torno a la segunda consideración, se deben plantear situaciones de evaluaciones similares o cercanas a las que probablemente se tendrán que enfrentar los estudiantes en su vida cotidiana, académica o profesional; dependiendo del nivel o ciclo escolar donde se encuentren, y donde la competencia tenga verdadero sentido. Solo por medio del planteamiento de estas situaciones que demanden la solución a problemas reales permite darse cuenta de si realmente los estudiantes poseen las competencias en el grado que se hayan intentado promover desde la situación didáctica.

Son varias las actividades que deben contemplarse para la evaluación de las competencias entre las que se pueden mencionar las siguientes:

- Diseñar o definir que la situación o problema será planteada al estudiante. Se

insiste en que esta situación realmente sea auténtica, representativa y pertinente lo más posible de aquellas otras que enfrentará el estudiante en momentos futuros donde utilizará la competencia en cuestión.

- . Proponer actividades de evaluación que sean abiertas.
- . Plantear situaciones que permitan la evaluación de la competencia en sus diversos grados de expresión y de cumplimiento.
- . Proyectar situaciones de evaluación que sean ligeramente diferentes a las utilizadas de la situación didáctica, en las que los estudiantes usen flexiblemente y de modo inteligente (infiriendo, deduciendo, estructurando) las competencias aprendidas.

Hay que tener presente que en muchas ocasiones una competencia no resulta satisfactoriamente evaluable cuando se ejecuta, sino que conviene considerar todas las acciones previas que realiza el estudiante y que de algún modo predispone o preparan la actuación competente. En tal sentido, si solo interesa evaluar el modo en que ella se ejecuta convendría diseñar actividades evaluativas que atendieran los aspectos que están enunciados en la definición anterior.

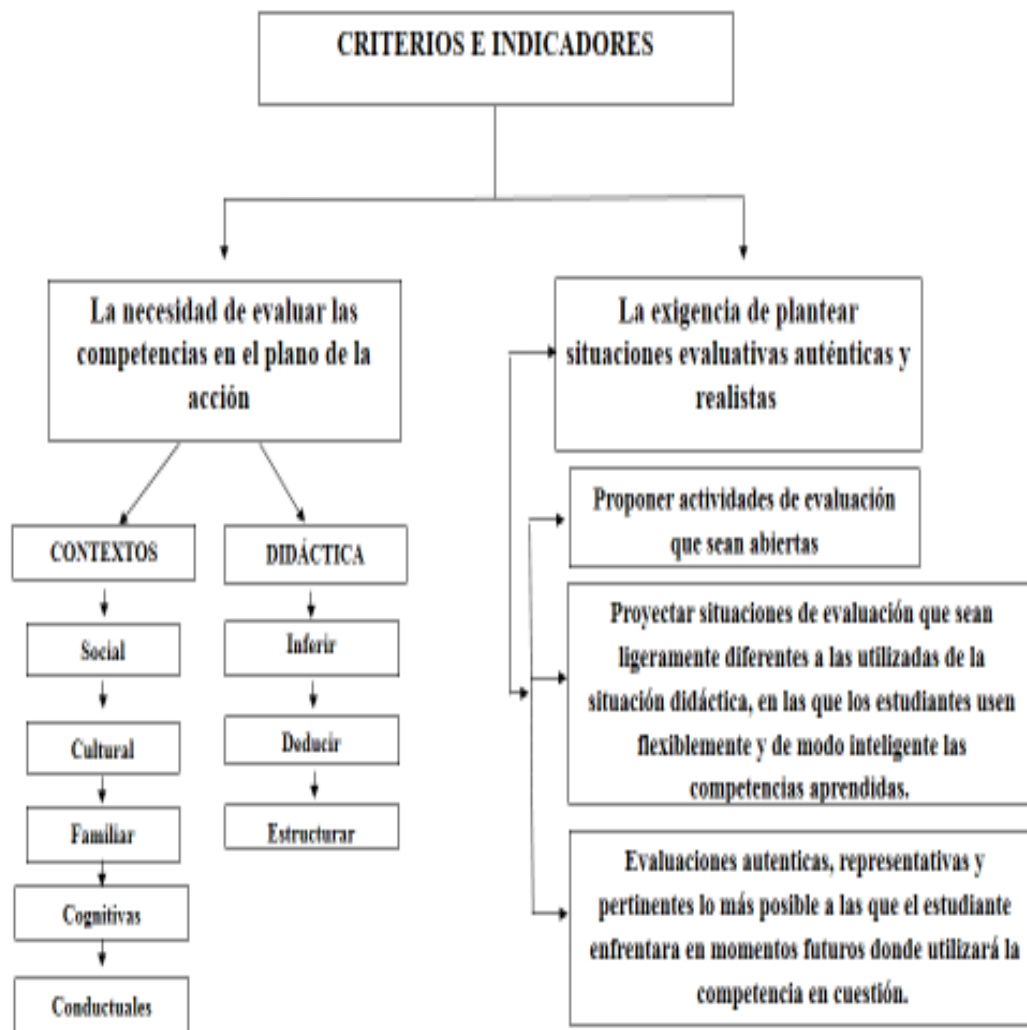


Gráfico 14. Sub-categoría: Criterios e Indicadores. Pulido Marzo 2022

Categoría Modelos que sustentan la evaluación

Resulta de gran utilidad formalizar un proceso complejo como es la evaluación de los sistemas educativos, dentro de un modelo, que con frecuencia adopta la forma de un paradigma conceptual, un diagrama de flujo u otro tipo de representación esquemática. En la literatura sobre evaluación educativa existen diversos modelos formales de evaluación cuyas representaciones ayudan a examinar las relaciones entre diferentes componentes y procesos que ocurren dentro de dichos

sistemas. Los modelos de evaluación se pueden considerar el conjunto de postulados teóricos y teorías englobadas que en sí procuran explicar epistemológica, ontológica, axiológica y metodológicamente el proceso de evaluación.

Subcategoría Modelos

La selección de un modelo de evaluación refleja no sólo una posición teórica, sino política y ética. Las decisiones respecto de quiénes participan en el diseño de los indicadores, estándares y criterios, la jerarquización de los indicadores, el número de indicadores y el tipo de estándares reflejan la visión de quienes tienen la posibilidad de influir desde la planificación y, en particular, durante el monitoreo del sistema en dirigir y corregir el rumbo de las acciones del sistema educativo, de tal manera que se alcancen los fines que se pretenden en materia educativa.

En este sentido a continuación se dan a conocer los relatos que los informantes claves hicieron durante el proceso de entrevista con respecto a los modelos que utilizan en el proceso de evaluación de los aprendizajes en la educación básica secundarias en la institución objeto de estudio:

Me apoyo en varios enfoques tradicionales que están orientados al logro de objetivos y metas trazadas como líneas estrategias en el diseño curricular por ejemplo conductismo, porque considero que este aporta diferentes elementos que favorecen el proceso de enseñanza que efectuó y para que el aprendizaje que adquiriera el estudiante sea sólido y genere cambio de conducta permanentes en el estudiante, que además le sean útiles para resolver problemas de su cotidianidad. (Etr.DCSC -3)

Los enfoques juegan un papel clave en la educación, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada uno de los grados de educación secundaria. Son sistemas filosóficos con los que se abordan las prácticas y labores académicas con el fin de incrementar el alcance de las mismas. Uno de ellos que más utilizo es el conductista porque los estudiantes son fuertes y para controla debo imponer normas, algunos castigos y algunas veces los premio eso me ha funcionado. (Etr.DCSC -6)

Los aportes reflejados por los informantes citados, están relacionados con una concepción de evaluación tradicional que se aproxima a la evaluación basada en la congruencia entre logros y objetivos, es decir, entre lo planificado desde el diseño curricular y lo logrado. Denominada conductista, racional-científica, como lo afirma Jiménez (1999) “el proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículum y enseñanza”. (p.42)

En cuanto al objeto de evaluación, concentran la atención en los resultados del aprendizaje, hace poca referencia la evaluación de los procesos cognitivos, afectivos y sociales que se debieran generar durante la enseñanza y aprendizaje. Hacen escasa referencia a la evaluación del profesor y la enseñanza como objeto de evaluación, concentran la atención en los estudiantes y los resultados del aprendizaje.

La concepción de evaluación como proceso de seguimiento tiene una connotación de externalidad en la que la función del docente es ejercer observación constante a los estudiantes para determinar debilidades y fortalezas para la mejora, aquí la evaluación se distancia de la estimulación de la autonomía en los estudiantes, el uso de la evaluación como medio para la participación y la corresponsabilidad, por el contrario, enfatizan en las evidencias y en los resultados de aprendizaje.

También se tienen aportes con relación a esta subcategoría como los siguientes:

Estoy implementando en mi praxis pedagógica el enfoque liberador porque le permite al estudiante libertad, además este enfoque contribuye para liberar la mente del estudiante y del pensamiento estereotipado por lo cual el conocimiento implica una manera particular de vincularse y participar con el saber. Por otro lado, uso el enfoque terapeuta donde el docente es el guía y asistente del estudiante permitiendo formarlos en tareas de elegir, elaborar, participar y evaluar lo que aprende desarrollando su autenticidad.
(Etr.DCSC -1)

Este infórmate clave expresa características de un modelo de evaluación que se corresponden con algunos elementos de los planteamientos teóricos que se aproximan a la concepción democrática y participativa de la evaluación, cuando

afirman que los estudiantes participan en la evaluación. Por lo tanto, el profesor en su testimonio plantea concepciones de evaluación con rasgos medicionistas que evolucionan hacia la concepción liberadora de la evaluación.

Otro testimonio sobre los modelos de evaluación que aplican los profesores en su proceso de evaluación emitido por un informante clave es el siguiente:

Me apoyo en el enfoque constructivista, porque además de utilizar la cognición para construir conocimiento se apoya en lo conocimientos previos que el estudiante posee antes de desarrollar un tema en particular. (Etr.DCSC -2)

En la educación de Básica Secundaria implemento un enfoque de construcción del conocimiento, lo significativo y humanístico. Es construcción de conocimiento porque el estudiante va generado nuevos aprendizajes producto de la experiencia y lo que él conoce, es decir sus nuevos constructos son producto de la construcción de lo que él conoce. (Etr.DCSC -4)

Me apoyo en el constructivismo y conductismo de cada uno tomo lo que me sirve (Etr.DCSC -5)

Con los aportes manifestados por los informantes clave se determina que ellos están aplicando un modelo de evaluación Cognitivo constructivista puesto que el estudiante va generado nuevos aprendizajes producto de la experiencia y lo que él conoce, es decir sus nuevos constructos son producto de la construcción de lo que él conoce.

Desde el marco de la interpretación constructivista para Coll y Martin (1996) “la evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no solo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes” (p.309). Por lo tanto, las acciones evaluativas se encaminan a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde el interior del mismo; evaluación para y en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Con este tipo de modelo (cognitivo constructivista), la toma de decisiones y búsqueda de mejoras estará más dirigidas a los procesos de aprendizaje y algunas veces sobre las acciones o estrategias educativas; aunque lo ideal con esta concepción

de evaluación que sean contempladas ambas dimensiones y las complejas relaciones que se establecen entre ellas.

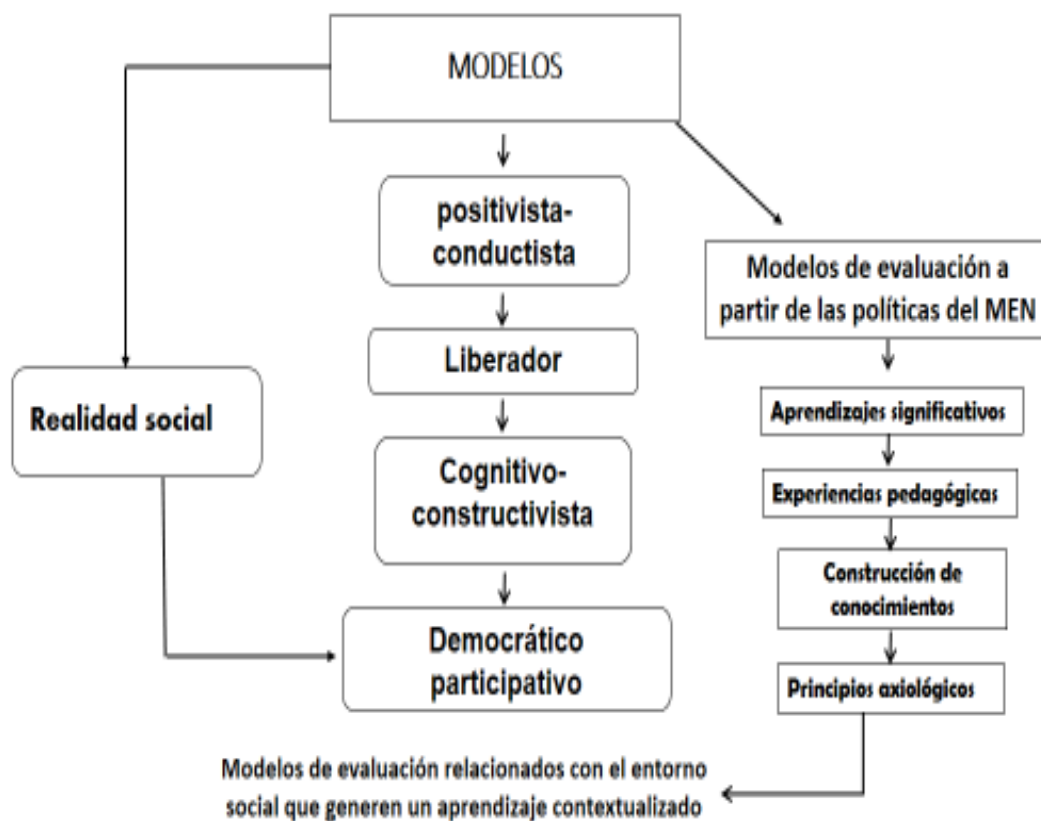


Grafico 15. Sub-categoría: Modelos de Evaluación. Pulido Marzo de 2022.

Categoría Actitud del docente

Esta categoría emerge durante el desarrollo de las entrevistas cuando los profesores expresan su disposición, preocupaciones, conflictos y sentimientos para evaluar, específicamente cuando se presentan conflictos en el aula, derivados de la indisciplina, la falta de atención y la ausencia de culminación de los trabajos asignados en el aula. La actitud del profesor refiere la disposición psicológica que

implica valoración positiva o negativa de su proceso de evaluación. Al respecto, Rivera (2007) afirma:

...en la configuración de una nueva cultura evaluativa es preciso el estudio de las actitudes asumidas por los docentes al momento de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, deben ser analizadas a través de los fundamentos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos como una vía para la comprensión y construcción de una nueva cultura de evaluación. (p. 356)

Aquí se plantea la importancia del estudio de las actitudes para asumir y comprender una nueva cultura de la evaluación, las dificultades que enfrenta el profesor inciden en la asunción de actitudes que los llevan a elegir sus formas de evaluar y las decisiones derivadas de los procesos y resultados de la evaluación; probablemente los profesores no llegan a entender su naturaleza compleja, y a veces asumen posturas contradictorias actuando de la misma forma en diversas situaciones.

Subcategoría disposición

En los registros que se transcriben a continuación se reflejan las preocupaciones de los profesores acerca de la situación que enfrentan con la realidad de los estudiantes y los conflictos con su propia realidad pedagógica y evaluativa.

Y eso hay que tomarlo en cuenta, hay estudiantes que tienen, o sea en la parte académica y pedagógica son muy buenos, pero no se puede dejar de lado lo otro como van con sus compañeros, con su convivir, con su ser y es interesante y a veces es muy difícil porque es lo que yo considero ¡Dios mío! a veces, porque una cosa es lo que uno quiere enseñar aquí y otra cosa es lo que está en la casa y luchar contra eso. (Etr.DCSC -4)

Este... cuanto es un litro, cuanto es medio litro, cuanto es cuarto litro, que se aprenda las medidas en su equivalente, si es medio litro es igual a quinientos mililitros y decimalmente o...5 o en... en fracciones de uno sobre dos, un medio, este la verdad me preocupé muchísimo cuando empecé a dar la clase, me preocupe muchísimo en ver pensé que iba a ser fuerte, fuerte, fuerte, para yo poder evaluar, por que empecé hablar y es como si estaban en otra parte y este y... y o sea por lo menos esa clase, esa clase, cuando uno lo va a evaluar para todos tiene uno... que por lo menos un cincuenta por ciento agarre esa explicación. (Etr.DCSC -2)

...en cada planificación metemos a la familia, automáticamente uno tiene que meter a la familia, porque en cada una de las planificaciones se... involucramos a la familia y este, porque creo que es necesario, y yo por lo menos lo he puesto en práctica, de involucrar a la familia para que ellos nos aporten en los trabajos. ¿Por qué? Porque de nada sirve nosotros darle aquí, algo a los estudiantes y que los estudiantes no tengan el apoyo en sus casas, entonces... ahí, yo evaluó el aspecto familiar, ¿cómo el representante se compenetra en las actividades del estudiante? (Etr.DCSC -5)

Las profesoras demuestran una disposición para considerar a los estudiantes como seres integrales sociales pertenecientes a un contexto que los afecta. Esta actitud señala que el referente ontológico que posee la profesora se aproxima al planteado el Ministerio de Educación Nacional (2006) que concibe al estudiante como un ser social que vive y se relaciona en y con su familia, escuela y entorno. La disposición de hacer trascender la enseñanza y evaluación a los representantes es un reto para ellas, por tanto, ya actúan y toman decisiones al respecto.

A la par, las profesoras entrevistadas demuestran su preocupación, al aceptar que es difícil encontrar la congruencia entre lo que quieren enseñar y los hábitos, costumbres y realidades que traen los niños, esto se convierte en lucha cotidiana.

Otra muestra de las actitudes del informante clave participante en la investigación se describe a continuación:

....cosa que nos pasa a la mayoría de los profesores que aislamos la evaluación del proceso de enseñanza y que realmente pues no debe ser así debe estar relacionada y trabajar simultáneamente una cosa con la otra y es una gran debilidad que tenemos muchos profesores, ajá que dejamos eso para después, de que ahora lo hago, de que, de que si presento la evaluación en el proyecto, pero no hago los instrumentos, los dejo para después entonces es eso lo que queremos mejorar y queremos agarrar un hábito, un hábito de que así mismo como planifico así mismo ¿por qué no evaluar?. Que le quiero agregar, que quiero de verdad pues tomar ese hábito, que cuesta bastante, porque sí lo preocupante es, ajá, ¿qué voy a trabajar hoy en el aula? ¿Qué voy a dar? ¿Cómo voy a evaluar? Eso es importante porque debemos evaluarnos, la evaluación debe estar presente en todo momento de nuestras vidas, en todo momento, porque no solamente en la educación sino usted como madre, como

hija, como amiga, como vecina, evaluarse, evaluarse como docente, ¡claro!... (Etr.DCSC -2)

Estas expresiones de la profesora denotan una actitud reflexiva acerca de lo que hace en su práctica evaluativa, la disposición de autoanálisis en relación con sus conflictos, vislumbra cuestionamiento e intención de cambio. En este sentido Serrano, (2000) refiere "...la importancia de la reflexión para la transformación de la realidad como un proceso de liberación del yo y de sus condicionamientos en busca de su identidad..." (p.34) La reflexión realizada por el informante se refiere a que se debe cuestionar el hacer a fin de mantener la coherencia entre lo que se dice y hace en relación con lo que se enseña y evalúa. Es importante resaltar que esta actitud debe ser promovida para que se genere no solo desde el decir sino desde la acción transformación de las prácticas evaluativas.

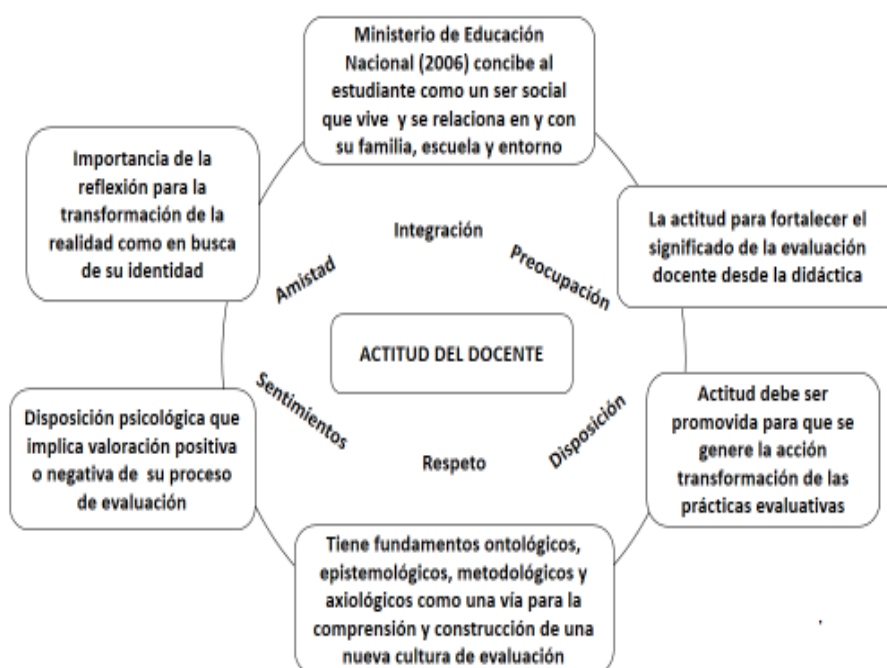


Grafico 16. Categoría: Actitud el docente. Pulido Marzo de 2022.

CAPÍTULO V

CONTEXTO GENERATIVO

FORMULAR CONSTRUCTOS TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

La evaluación es sin duda uno de los elementos más importantes dentro del aula de clases, y les permite a los profesores en el ámbito escolar tomar los correctivos necesarios en búsqueda de la mejora continua, con el fin llevar un proceso de formación del estudiante en el campo intelectual y en todas sus dimensiones que lo caracterizan como ser humano. Actualmente, la evaluación del aprendizaje en Colombia, a través del decreto 1290 de 2009 está definida como:

Normatividad vigente en materia de la evaluación y promoción de los estudiantes de los niveles de básica y media del país, permite a los Establecimientos Educativos de manera autónoma, definir el sistema de evaluación e incorporarlo al sistema educativo, con lo cual también pueden definir el tipo de evaluación, modelos, y escala de valoración y criterios de promoción, lo que ha constituido mayor diversidad de enfoques y ponen en manos de la escuela asuntos ampliamente criticados por el magisterio colombiano, tales como la promoción automática y la amplia flexibilidad (p. 5).

Por otra parte, las instituciones educativas deben adecuar su Proyecto Educativo Institucional PEI en concordancia con el decreto 1290 de 2009 en lo que concierne al aspecto evaluación, para ello se deberán generar reuniones con la comunidad educativa en donde se hagan análisis, reflexiones y se lleguen a acuerdos que permitan integrar la evaluación según el modelo pedagógico por el cual se orienta la institución educativa, el tipo de evaluación que se debe aplicar a los estudiantes, la elaboración de instrumentos que permitan consignar los resultados de esa evaluación, la reestructuración de los diferentes planes de área en base a ello, para poder

determinar los contenidos y estrategias más adecuadas para que se lleve el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación debe ser integral y de acuerdo a las características del grupo de estudiantes, reconociendo las particularidades de cada uno de ellos. En este sentido, Murillo e Hidalgo (2015) afirman:

Para lograr una verdadera valoración y reconocimiento de todas las personas sin exclusión, es necesario que los docentes promuevan una evaluación sensible a las diferencias culturales de sus estudiantes. Ello implica, por una parte, que las estrategias de evaluación se adapten a las diferencias culturales de cada estudiante; pero también que los docentes sean conscientes de los valores, cultura e ideologías imperantes en el currículum oculto (p. 6).

La necesidad de establecer revisiones y establecer nuevas normas en educación, como el citado decreto 1290 que regula la evaluación en educación en Colombia, se hace bajo análisis de resultados de las diferentes pruebas internas e internacionales, un ejemplo de esta última es la prueba PISA que “evalúa no solo los conocimientos de los estudiantes, sino sus capacidades para aplicarlos en situaciones cotidianas” (ICFES, 2018), dejó evidenciado un rezago en lectura, matemáticas y ciencias, con respecto a la mayoría de los países que hacen parte de la OCDE, como se plantea en los resultados del año 2018 a continuación:

Los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura (412 puntos), matemáticas (391) y ciencias (413), y su rendimiento fue más cercano al de los estudiantes de Albania, México, la República de Macedonia del Norte y Qatar (OECD, 2019, p. 1).

Debido a estos resultados el gobierno nacional, ha implementado algunas iniciativas, como las emprendidas por el Ministerio de la Cultura mediante el Plan de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”, busca mejorar los hábitos de lectura y que los habitantes de nuestro país vuelvan su mirada a los libros. Para esto se pretende dotar a las escuelas públicas de libros a los que puedan acceder los estudiantes, así mismo fortalecer las bibliotecas públicas. Con esta iniciativa, se espera mejorar los niveles de comprensión, afianzar la capacidad de poder expresar los pensamientos e

ideas a través de la escritura, ya que es preocupante los resultados obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales de los estudiantes de nuestro país, como lo expone OECD (2019) de la siguiente forma:

En Colombia, 50% de los estudiantes alcanzaron al menos el Nivel 2 de competencia en lectura (media de la OCDE: 77%). Como mínimo, estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque algunas veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les instruye explícitamente para hacerlo (p. 2).

Igualmente, en el área de matemáticas, se han adoptado experiencias de otros países, como por ejemplo el Modelo Singapur, el cual, según Turizo, Carreño y Crissien (2019), “su objetivo es el de fortalecer las habilidades de los estudiantes en relación a la solución de problemas y no al desarrollo de algunos contenidos los cuales, la mayoría de veces, carecen de significado para los estudiantes” (p.35); es importante este tipo de iniciativas que se apalancan en sistemas con mejores prácticas evidenciados en los buenos resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas internacionales. En el área de Matemáticas, es indispensable si tenemos en cuenta los resultados obtenidos, que son los siguientes:

Cerca de 35% de los estudiantes de Colombia alcanzaron el Nivel 2 o superior en matemáticas (media de la OCDE: 76%). Como mínimo, dichos estudiantes son capaces de interpretar y reconocer, sin instrucciones directas, cómo representar matemáticamente una situación (simple) (por ejemplo, comparar la distancia total entre dos rutas alternativas o convertir precios a una moneda diferente) (OECD, 2019, p. 2).

Por lo tanto, en la labor que realiza todo profesor es esencial el desarrollo de un proceso de evaluación por competencias, puesto que la misma forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y es, en consecuencia, una continua actividad valorativa que se realiza simultáneamente de forma coherente e interactiva, con la

propia dinámica que implica el proceso de enseñar y aprender, y con la totalidad de los agentes y componentes curriculares que intervienen en ella. El desarrollo del currículo en la educación básica secundaria se fundamenta en nuevas corrientes del pensamiento pedagógico y del aprendizaje, donde se destaca la puesta en práctica de un nuevo paradigma evaluativo. La misma, demandan un cambio de cultura evaluativa sustentada en la comprensión, compromiso y reflexión crítica en la transformación de la realidad educativa hacia la construcción de aprendizajes significativos para el estudiante y el profesor.

Para tal fin, la relación entre la evaluación por competencias y los aprendizajes significativos, obligan a garantizar la valorización de la adquisición de conocimientos a partir de los hechos cotidianos vinculados a la realidad del contexto socio-histórico de los estudiantes, con una evaluación continua, democrática, participativa e integral, donde todos los agentes del quehacer educativo se involucren en la propia dinámica que implica el proceso de enseñar y aprender, asumiendo el compromiso de contribuir al éxito del mismo. Indudablemente, en ello juega un papel preponderante, la actuación del docente, puesto que, de la eficiencia en el manejo y práctica de los diferentes aspectos curriculares, normativa legal y procedimientos de evaluación por competencias ligados a la naturaleza integral y dinámica del aprendizaje, va a depender en gran medida el desarrollo de una evaluación en los términos planteados anteriormente.

En función a lo anterior, en el presente capítulo se analizan las tendencias teóricas de las dimensiones obtenidas en los hallazgos tales como: evaluación, apreciaciones del profesor, estrategia de evaluación y la formación para la toma de decisiones. De igual manera, se interpreta el sentido que los informantes le asignan a las categorías desarrolladas en el estudio sobre la evaluación por competencias desde la práctica educativa dentro de la educación básica secundaria. Para lograr esto, se realizó un proceso de reflexión en el estudio durante la recolección de datos, ayudando a la investigadora a comprender el fenómeno de la evaluación por competencias desde la práctica educativa dentro de la educación básica secundaria.

Consolidación de la evaluación por competencias como alternativa para evaluar la significatividad de los aprendizajes en la educación básica secundaria

La educación colombiana, conforme a los profundos cambios en el orden político, económico, jurídico, tecnológico y social; demanda la consolidación de un proceso dirigido a formar individuos íntegros con características sociales, personales e intelectuales que le permitan desenvolverse en pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática de manera eficaz. De allí que, su finalidad básica consiste en prepararlo acorde a las realidades socio-culturales del medio y contexto social al cual pertenece.

Desde este punto de vista, y tomando en consideración la concepción de currículo que se aplica en la educación básica secundaria se plantea una nueva forma de orientar la construcción del conocimiento como parte de la programación pedagógica, hacia la consecución de aprendizajes significativos, pretendiéndose con ello la participación activa y desarrollo del pensamiento, a través de la implantación de un proceso de evaluación coherente e interactivo, circunscrito en una visión global de todos los componentes de la práctica pedagógica, es decir, una evaluación por competencias a lo largo de todo un proceso de valoración; la cual su fundamentación está referida a una evaluación continua, basada en criterios previamente establecidos en relación con las competencias básicas de grado y condiciones de aprendizaje, para propiciar la toma de decisiones a fin de orientar, retroalimentar y mejorar el proceso de enseñar y aprender.

Vista la evaluación desde el enfoque cualitativo, se pretende excluir de la práctica pedagógica, métodos cuantitativos basados en la medición de la evaluación a través del aprendizaje memorístico, por una dimensión amplia, integral y cualitativa de la evaluación como proceso sistemático de reflexión constituyéndose en una acción continua y permanente que engloba a todos los agentes del quehacer educativo con el propósito fundamental de obtener informaciones claras y precisas sobre los logros obtenidos en el cumplimiento de los objetivos educacionales, reajustando, si

fuese necesario, la actuación de los participantes a fin de mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje en pro de la calidad educativa ofrecida al educando.

De esta forma, es imprescindible, la ejecución y puesta en práctica de un enfoque de evaluación por competencias con el empleo de técnicas e instrumentos evaluativos (pruebas, observación, entrevistas, construcción de experiencias, exposiciones, registros anecdóticos, cuaderno historial del estudiante, técnicas sociométricas entre otras), fundamentales en la consecución de una gestión educativa de calidad a través de una evaluación continua, crítica, integral, cooperativa, reflexiva concurrente con el proceso de enseñanza aprendizaje y sus formas de participación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), donde se establezcan relaciones profesor-estudiante y la participación activa en la evaluación de logros y competencias.

El docente, al no implementar la evaluación cualitativa como reflexión crítica para la transformación de la realidad educativa, continuará sumergido en un proceso unilateral siendo el acto principal exclusivamente el estudiante, convertido en objeto y no sujeto del proceso, circunscrito únicamente a demostrar que aprendió lo que él le enseñó, obviándose las diversas formas de participación y de evaluar el aprendizaje, desmejorando las alternativas de una educación y evaluación centrada en el estudiante, así como también, limitando la capacidad del profesor en pro de acciones dirigidas a mejorar el rendimiento escolar. Es importante señalar, que la participación del profesor en el proceso educativo implica asumir el rol de acompañante, observador, de insertarse en un diálogo permanente como parte de su responsabilidad para obtener y proporcionar información para que el aprendizaje sea significativo.

Por lo tanto, de acuerdo con las informaciones suministradas por los informantes claves de la investigación, en la educación básica secundaria se deben generar cambios significativos, los cuales se tienen que dar a partir de una concepción de evaluación por competencias; por ello, se taren a colación definiciones de evaluación planteada por autores que sustentan la concepción que se pretende consolidar con el presente trabajo de investigación, es decir, la evaluación por competencias.

En este sentido, Tobón, Pimiento y García (2010) hacen referencia a que “...la evaluación por competencias constituye una valoración sistemática del desempeño estudiantil, por medio de la comparación entre los criterios y las evidencias que muestran el dominio que poseen en torno a una actuación determinada ante problemas pertinentes del contexto”. (p.122). Otro autor como Zabalza, (2009) manifiesta que: “la evaluación es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes...” (p.53).

De igual forma, Ruiz (2018) en sus escritos sobre procesos de evaluación manifiesta que:

La evaluación es un proceso a través del que se verifica y valora la capacidad de una persona con relación al desempeño establecido, puede estar traducido en una norma. Se puede llevar a cabo mediante pruebas, exámenes prácticos, observación o examen de evidencias sobre el desempeño. Su propósito es formarse un concepto sobre su competencia, a partir de un patrón (normas o criterios, indicadores y evidencias), e identificar aquellas áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas mediante capacitación, para alcanzar la competencia. (p.4)

Atendiendo las definiciones propuestas por los autores citados, en relación con la evaluación de los aprendizajes en los educandos corresponden al profesor realizar una valoración continua y permanente a partir de una reconstrucción del acto de aprender donde debe existir una relación coherente y armónica del aprendizaje, la enseñanza y el currículo proyectado hacia confrontación de situaciones con pensamiento crítico y reflexivo, búsqueda de información relevante y oportuna, reelaboración de concepciones y generalización de nuevos conocimientos que apunten como objetivo final hacia la obtención a corto y mediano plazo de una educación de calidad.

Además de la concepción sobre evaluación expuesta, se vislumbra que los profesores hacen énfasis en la evaluación de resultados, característica que corresponde a la concepción transmisionista de la enseñanza y positivista de la

evaluación cuyo centro es el estudiante. Esta concepción se vincula con las concepciones de enseñar y aprender, se basada en la congruencia entre logros y objetivos, denominada también conductista, racional-científica; es decir, la correspondencia entre lo planificado desde el diseño instruccional y lo logrado en la práctica. Se puede inferir que de la concepción de enseñanza transmisionista, explicativa, bancaria y reproductiva, se deriva una evaluación caracterizada por la intención de corregir, verificar y comprobar la ejecución, en otras palabras, hace énfasis en el producto y poca referencia a la evaluación de los procesos cognitivos, afectivos y sociales que deberían generarse durante la enseñanza y aprendizaje.

En este sentido se está haciendo referencia a una concepción de evaluación conductista que según Ochoa (1999) es:

Un modelo se centra en el modelamiento meticolosos de la conducta de los individuos. El método es en esencia, el de la fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzadores en forma minuciosa. Adquiere conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables. (p.38)

De igual manera, el producto de las informaciones suministradas por los informantes de la investigación se determinó que los profesores prescinden del potencial que posee la evaluación formativa, que no es solo detectar y corregir el error, es búsqueda del origen del error, identificación de los procesos cognitivos, afectivos, sociales y contextuales que impiden o favorecen el aprendizaje y la consecuente toma de decisiones que permitiría la transformación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Downing y Haladyna (2012) al respecto plantean que:

La evaluación formativa permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los elementos a lo largo del curso, y permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc., los aprendizajes, en el estudiante dependiendo de cada caso en particular (p.27).

En esta concepción de evaluación, el sujeto principal de evaluación es el estudiante, cuya valoración se expresa por los resultados obtenidos en los aprendizajes, obviando la evaluación de los procesos de enseñanza manifestados en la práctica pedagógica. En cuanto al objeto de evaluación, concentran la atención en los resultados del aprendizaje. Los participantes hacen escasa referencia a la evaluación del profesor y la enseñanza como objeto de evaluación, concentran la atención en los estudiantes y los resultados del aprendizaje.

Por lo tanto, la concepción de evaluación como proceso de seguimiento tiene una connotación de externalidad en la que la función del profesor es ejercer desde afuera una observación constante a los estudiantes para determinar debilidades y fortalezas con la intención de la mejora, aquí la evaluación se distancia de la estimulación de la autonomía en los estudiantes, el uso de la evaluación como medio para la participación y la corresponsabilidad, por el contrario, enfatizan en las evidencias y en los resultados de aprendizaje.

Los profesores, también manifestaron la evaluación dirigida a evaluar los contenidos conceptuales, y actitudinales que les permitirá un desarrollo moral y espiritual, además considerar la evaluación como un proceso que lleva a los estudiantes a averiguar sobre sus aprendizajes, ayudarlos a orientar y/o transformar sus debilidades; en este caso el tipo de evaluación manifestada es la Cognitiva-constructivista; la cual para Flórez (1999): este modelo sostiene que:

El aprendizaje es esencialmente activo, ya que cada información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias. (p.12)

Asimismo, otra postura que se relaciona con los aportes de los informantes claves es la referida por Ochoa (ob.cit.), quien afirma que: “el profesor debe facilitar el aprendizaje significativo en sus estudiantes, suscitando dudas e interrogantes respecto a los conocimientos que ya posee, relacionando el tema con su experiencia y

saber anteriores, ofreciendo oportunidades de ensayar y aplicar el nuevo concepto (p.44).

Igualmente surgió una concepción de evaluación como acción instrumental delimitada al registro de los avances y progresos, precisión más ajustada a la acción de llenar los instrumentos de evaluación. Por lo tanto, los conceptos que expresan los profesores acerca de la evaluación se corresponden con algunos elementos de los planteamientos teóricos que se aproximan a la concepción democrática y participativa de la evaluación, cuando afirman que los estudiantes participan en la evaluación, sin embargo, también otros testimonios plantean concepciones de evaluación con rasgos medicionistas que evolucionan hacia la concepción cualitativa de la evaluación, de tal modo que podría afirmarse que coexisten las dos concepciones de la evaluación.

Una concepción positivista del conocimiento se basa en la pedagogía por objetivos, en cuanto a la concepción de evaluación es comprobatoria de resultados y la racionalidad crítica plantea una pedagogía crítica como construcción social del conocimiento cuyo proceso es dinámico y social que requiere juicio y deliberación, poco evidentes en las percepciones, creencias e ideas de los profesores procedentes de testimonios analizados. Aquí se evidencia una concepción tradicional o conductista la cual para Ochoa (ob. cit.) “este modelo enfatiza en la formación de carácter de los estudiantes para moldear, a través de la voluntad, la virtud, y el rigor de la disciplina.

En este modelo el método y el contenido de la enseñanza en cierta forma se confunde con la imitación del buen ejemplo del ideal propuesto como protón, cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro” (p.33). Por su parte Flórez (2013) afirma que: “el método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores. El estudiante aprende oyendo, observando y repitiendo muchas veces. Es así, como el niño adquiere la herencia cultural de la sociedad, representada en el maestro como autoridad” (p.28).

Con base en los datos, se infiere una confusión conceptual en relación con la concepción de evaluación y la ejecución de ésta. En las entrevistas, afirman que la evaluación es participativa, democrática. Sin embargo, en la observación de la clase,

subyace una concepción de evaluación que se distancia de lo expresado, se muestra escasa conciencia sobre la valía de la evaluación para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo expresado por los informantes induce a pensar que la evaluación tiene como intención elaborar un juicio formal sobre el desempeño del estudiante con base en registros evidentes que en un momento dado le permita mostrar el progreso del estudiante, garantizar el recuerdo, pues al emitir el juicio y ser respaldado por lo escrito es considerada así una evaluación formal.

Aunque prevalece en las opiniones de los profesores, la intención de evaluar como verificación de esfuerzos u objetivos, también se encontró otras intenciones: evaluar a los estudiantes en lo cognitivo, afectivo y motriz. Asimismo, refieren que la evaluación permite “hacer los reportes”, “para poder registrar y hacer un buen reporte”. Es decir, el propósito de evaluación va desde la comprobación de acciones, aspectos y objetivos de docentes y estudiantes; hasta la reflexión sobre la mejora de su práctica, lo que indica que se diversifican las intenciones aproximándose a los enfoques cuantitativo y alternativo de evaluación.

En la práctica evaluativa, se vislumbra la evaluación formativa, centrada a la estimulación de los estudiantes, existe interés por reorientar, corregir y/o sustituir las actividades evaluadas. No obstante, está escasamente orientada a la reflexión y revisión autónoma de los procesos de aprendizajes, la labor queda inconclusa, quizá por la incongruencia entre las acciones evaluativas y de enseñanza.

Podría afirmarse que existe una confusión conceptual al definir la evaluación, las intenciones de evaluar, las funciones y acciones evaluativas de los profesores. En relación con este hallazgo, Álvarez, (2003) señala que: “se produce una ruptura epistemológica, cuando el profesor con su forma de ver e interpretar el conocimiento, no está consciente del trasfondo epistemológico que significa actuar de manera coherente y comprometida” (p.65). En este caso, esta confusión es palpable cuando se conjugan fuentes epistemológicas diferentes y hasta antagónicas, que en vez de contribuir con la mejora genera mayores conflictos que obstaculizan los procesos evaluativos.

En tal sentido, el trabajo y el esfuerzo deben concluir a reflexionar y buscar respuestas a interrogantes propias acerca de la actuación del profesor como evaluador de los aprendizajes en la educación básica secundaria con miras a obtener un conocimiento preciso y objetivo de esta realidad que permita detectar necesidades y limitaciones que conlleven a ofrecer alternativas viables de solución expresadas en recomendaciones con el fin de proyectar, orientar y dirigir la experiencia de trabajo y reflexión de los estudiantes en sus procesos de construcción del saber y el hacer.

Razón por la cual en los hallazgos encontrados se tiene que la función de planificación de los procesos de enseñanza no debe ir separada de la planificación de la evaluación por competencias, en este sentido, se deben crear las situaciones propicias en el marco de la gestión educativa, ambientes y contextos favorables donde el educando sea el eje central y participe activo como sujeto de ambos procesos en beneficio de indudables avances en la adquisición de conocimientos y aprendizajes para su adecuado proceso de formación integral.

De allí que se puede entender a la evaluación del aprendizaje como participativa, democrática, social, holística, constructiva, abierta e interactiva; es decir, una evaluación por competencias. Esto último permite deducir que planificación de la instrucción y planificación de la evaluación por competencias deben ir de la mano para garantizar una acción más eficaz al ejecutar la intervención pedagógica.

En relación con el hacer evaluativo del profesor, pudiera interpretarse que la utilización frecuente de preguntas exploratorias y de verificación de los contenidos durante las lecturas realizadas y otras actividades de clase, tienen como fin controlar la ejecución exitosa de los: resúmenes, mapas conceptuales, copias y disciplina, lo que implica el uso constante de la revisión del cuaderno y los trabajos en el aula, pudiera apuntarse como evaluación sumativa.

En cuanto a las funciones de la evaluación producto de los hallazgos de la investigación se puede decir que son diversas y se establecen de acuerdo a la estructura del diseño curricular, en este caso, el de la educación secundaria; por lo que en este análisis se asume las siguientes funciones: Diagnostico que sirve para

determinar los logros y deficiencias de los estudiantes en cuanto a los objetivos propuestos, falla en la escogencia de materiales, métodos y técnicas. Instructiva por ello en todo proceso de evaluación los actores involucrados adquieren conocimientos específicos para su implementación además de experiencias de aprendizaje. Educativa que dependiendo de los resultados les permite a profesores y estudiantes verificar la pertinencia o no del trabajo realizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En último lugar se tiene la función Auto formadora al propiciar lineamientos para que el responsable de acto pedagógico oriente su labor académica y evaluativa.

Las funciones descritas por los informantes claves están relacionadas con la posición de Moreira, Castillo y Mendoza (2014:9), quienes en su literatura hacen referencia a las siguientes funciones de la evaluación:

- Especificar el nivel de aprovechamiento que se va alcanzando, así como detectar los errores y las desviaciones que se producen.
- Dosificar y regular adecuadamente el ritmo del aprendizaje, mientras está ocurriendo.
- Optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Dirigir el aprendizaje sobre las vías de procedimiento que demuestran mayor eficacia.
- Retroalimentar el aprendizaje.
- Enfatizar la importancia de los contenidos más valiosos.
- Mantener un constante seguimiento sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación formativa y sobre los correctivos empleados a fin de verificar su eficiencia en la detección y superación de las fallas.
- Determinar la naturaleza y modalidades de los subsiguientes pasos.

Otro elemento significativos analizados producto de las informaciones suministradas por los informantes claves de la investigación es el relacionado con el propósito de la evaluación; estos propósitos expuestos en el capítulo IV de los hallazgos están relacionados con lo planteado por Tobón, Pimiento y García (2010)

quienes afirman que “El propósito de la evaluación por competencias es determinar logros progresivos de los estudiantes en aprendizajes de una o varias competencias esperadas, acorde con el perfil de egreso académico que permite definir el nivel de aprendizaje de dichas competencias”. (p.124). El logro del propósito anterior implica que la evaluación sea un proceso que tenga como base la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Además de la posición expuesta por Tobón, Pimiento y García (ob. cit.) se tiene los aportes de Valverde, Revelta y Fernández (2012); quienes hacen referencia a que:

La evaluación por competencias tiene como propósito ofrece nuevas oportunidades a los estudiantes al generar entornos significativos de aprendizaje que acercan sus experiencias académicas al mundo profesional, y donde pueden desarrollar una serie de capacidades integradas y orientadas a la acción, con el objetivo de ser capaces de resolver problemas prácticos o enfrentarse a situaciones auténticas (p.53)

Otro aporte significativo es lo expuesto por Moreira, Castillo y Mendoza (2014: 23) cuando hacen referencia que los propósitos del proceso de evaluación son los siguientes:

- a) Conocer el logro académico de los estudiantes a niveles estatal, regional, municipal, jefatura de sector, zona escolar, escuela, grupo, sección y alumno. Asimismo, asociar el resultado a ciertos factores de contexto social y cultural de donde procede el alumno.
- b) Contribuir al conocimiento de los alcances y limitaciones del Sistema Educativo Estatal y, con ello, el nivel de la calidad de la educación básica en nuestra entidad.
- c) Emitir juicios de valor contextualizados que sirvan para apoyar una toma de decisiones bien sustentada. Complementar los procesos evaluativos desarrollados por otras instancias nacionales e internacionales (Ej. INEE, DGEP, OCDE, etc.).
- d) aportar elementos para enriquecer la rendición de cuentas a que tiene derecho la sociedad coahuilense.

En cuanto a los propósitos de evaluación en busca de consolidar aprendizajes en los estudiantes, y de acuerdo con la autonomía que tienen los institutos y colegios educativos para construir sus propios lineamientos de evaluación, el escenario de la

investigación, es decir el Sistema de Evaluación del estudiante en el colegio Sagrados Corazones, en el año (2018) estableció los siguientes propósitos de evaluación:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten deficiencias o desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción del estudiante.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento Institucional. (p.7)

Otro de los elementos significativos analizados producto de las informaciones suministradas por los informantes claves de la investigación es con la actitud de los profesores la cual se manifiesta a través de la disposición para considerar a los estudiantes como seres integrales sociales pertenecientes a un contexto que incide en su formación. Esta actitud señala que el referente ontológico que posee el docente, se aproxima al planteado en las políticas educativas del MEN (2006), que concibe al estudiante como “un ser social que vive y se relaciona en y con su familia, escuela y entorno” (p.10). La disposición de hacer trascender la enseñanza y evaluación a los representantes es un reto para ellas. Por tanto, procuran actuar y toman decisiones al respecto. Otra actitud que surgió de los docentes fue la reflexiva acerca de lo que hacen en su práctica evaluativa, la disposición de autoanálisis en relación con sus conflictos personales y pedagógicos, vislumbra cuestionamiento e intención de cambio. Es el caso específico de dos docentes que manifiestan su preocupación, al aceptar que es difícil encontrar la congruencia entre lo que quieren enseñar y los hábitos, costumbres y realidades que traen los estudiantes, esto se convierte en lucha cotidiana.

Lo manifestado con respecto a la actitud docente está relacionado con Sevillano (2010) quien manifiesta que:

La actitud del docente envuelve ideas y sentimientos acerca de las metas deseables que se buscan con la educación y la enseñanza, acerca de cómo aprende y se desarrollan los alumnos, acerca de cómo debe ser la relación maestro-alumno, acerca de cuáles son sus

experiencias que más forman y cuáles y cuales métodos de enseñanza son mejores o más eficaces. En general, todos los maestros poseen creencias y actitudes pedagógicas, aunque no las tengan claras, ni hayan reflexionado a menudo sobre ellas, aunque solo mejorarán su enseñanza en la medida en que modifique sus ideas y actitudes pedagógicas cotidianas (p.89)

CAPITULO VI

REFLEXIONES FINALES

El presente capítulo tiene como finalidad reflejar las reflexiones finales a las que se llegó producto del análisis sistemático de las informaciones suministradas por los involucrados en la investigación sobre la evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la Educación Básica Secundaria, y con su respectivo contraste con el marco teórico así como los estudios previos, y los hallazgos en la investigadora, esto permitió la construcción de este capítulo que sistematizan los constructos y aportes más importantes de su abordaje onto-epistémico. En consecuencia, este apartado constituye en esencia la fase de aporte sistematizado de la investigadora en el estudio realizado.

Aquí también se evidencia que las concepciones del profesor, constituyen un factor relevante en la comprensión de su hacer pedagógico; de allí la necesidad de que sean el punto de partida de su formación. En el caso de los participantes en este estudio, puede afirmarse que consideran la evaluación como un proceso para generar y fortalecer aprendizajes significativos en los estudiantes, de allí, se infiere el énfasis por prestar atención al logro de aprendizajes, aun cuando reconocen las ventajas de la evaluación para la formación integral del estudiante.

Según la información obtenida, la evaluación se centra en los logros de los aprendizajes, el sujeto principal es el estudiante, y fundamentalmente, se valoran los conceptos y un especial interés, por lo actitudinal, obviando a los demás agentes y elementos implicados en los procesos de aprender, enseñar y evaluar, como es el propio profesor, la enseñanza y los proyectos transversales que se planifican. Si bien, se manifiesta la importancia de considerar a todos los agentes e incorporar a los estudiantes en los procesos evaluativos, se hace con escasa frecuencia, es decir, desde los pensamientos y opiniones se está de acuerdo con la evaluación democrática, no obstante, aún es difícil concretarlo en la práctica.

Paradójicamente, se reconoce la evaluación cualitativa como un proceso fundamental para la formación integral de los estudiantes, sin embargo, está todavía debe profundizarse más en las prácticas evaluativas de los profesores; ya que se observó que predomina el aspecto instrumental de la evaluación, caracterizada por registrar los avances y progresos en formatos previamente elaborados para tal fin.

Otro de las categorías importantes fue el reconocimiento que hay planificación de la evaluación; sin embargo, se observó que se plantea una contradicción, pues se evalúa de manera incipiente y en algunos casos, al final de la clase. Es decir, conocen la forma de planificar según las normativas de evaluación, la teoría de la acción referida a lo que piensa y divulga que debe hacer, pero señala la teoría de uso, contrariamente cuando ejecuta las acciones evaluativas.

Tal como se ha señalado, la práctica evaluativa se basa en diferentes modelos; uno de estos es el tradicional o conductista, el cual asume la evaluación bajo una concepción positivista, que busca lograr los objetivos de aprendizaje que se tracen desde la planificación del hecho educativo, Con esta concepción surge un primer problema en el proceso de evaluación, el cual es la poca aplicación de la evaluación formativa, ya que en los relatos y observaciones realizadas durante el proceso de investigación se determinó que es poco aplicada; ello pudiera derivarse la falta de intencionalidad consciente por parte del docente, pues el automatismo mostrado está dirigido a la revisión contante para garantizar la ejecución de actividades repetitivas.

En relación con las actividades evaluativas predominantes se evidenciaron: la revisión de actividades, las preguntas exploratorias y de verificación sobre los contenidos conceptuales, la elaboración de resúmenes. También surgen actividades de control de la clase como las copias, los dibujos y diversidad de trabajos, asignadas en el material didáctico que se elabora para tal fin; por lo tanto, la forma de evaluación más utilizada es la exploratoria, reconocida por su potencialidad para detectar las necesidades y debilidades del grupo para luego, planificar estrategias para la mejora.

En el contexto de estudio emergieron una serie de factores que inciden desfavorablemente en la concreción de la evaluación y de los mismos procesos de enseñar y aprender, estos son: interrupciones externas, contaminación sónica, entre

otros que afectan el orden y la convivencia de tal modo que, en algunos casos, la tarea formativa es muy difícil.

Los participantes en el estudio, reconocen el valor de la evaluación y demuestran su disposición para evaluar de modo que contribuyan con la formación de integral de sus estudiantes y del mismo proceso de enseñar y aprender, por lo que puede inferirse que se encuentran en un proceso de transición, en tanto comprender los aspectos epistemológicos y ontológicos del proceso evaluativo, pero tienen dificultad para transferirlos a la práctica pedagógica.

En lo referente a los procedimientos de evaluación, la actuación del profesorado de la institución educativa objeto de estudio se caracterizó por ser poco eficiente, debido a que no maneja ni aplica a plenitud, las diversas técnicas e instrumentos que actualmente se proponen para evaluar los aprendizajes durante la práctica educativa.

En los aspectos relacionados con la normativa legal, la actuación del profesor se caracterizó por el poco conocimiento del componente normativo de la evaluación de los aprendizajes, particularmente referido a la información que el profesor debe conocer en relación a la aplicación de los métodos y procedimientos a utilizar en el proceso evaluativo, que deben responder a las reglas, principios, técnicas e instrumentos acordes a los bloques de contenidos, áreas y objetivos a evaluar que el Ministerio de Educación Nacional.

La planificación de la evaluación es parte fundamental de la gestión que realice el docente en su práctica educativa, unida a la planificación y es precisamente el docente quien debe elaborarla acorde a los lineamientos que demanda el MEN, ya que es muy limitada. Esta situación permite afirmar, que la calidad del trabajo del profesor deja mucho que desear y que es él mismo responsable de los deficientes resultados que se obtienen.

La evaluación debe constituir el centro de la reflexión pedagógica, dado su potencialidad para el desarrollo autónomo del estudiante y del docente; explicitar las actitudes y dificultades para evaluar, representan ejes importantes para comprender la

función pedagógica de la evaluación. De la tríada enseñar, aprender y evaluar, este último proceso es el que puede transformar a los otros dos.

La variedad de elementos que intervienen en la evaluación han de ser considerados para tener una mejor, completa e integral evaluación. En este sentido, el docente debe observar en detalle los procesos que vive el estudiante, ser acucioso sobre las necesidades detectadas, los talentos, características relevantes, gustos, intereses, aspectos potenciales que posee el alumno a fin de considerar ampliamente la complejidad que significa evaluar

En relación con los procedimientos de evaluación, la construcción de éstos se deriva de las concepciones del docente, el énfasis que le proporcione a la enseñanza y la atención de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, Sin embargo, lo importante es el tipo de preguntas que se formulen, los aspectos a evaluar o cualidades mentales o procedimentales que se exigen, los valores que se promueven con la práctica evaluativa y lo que se espera desarrollar en el estudiante.

La evaluación debería ser un proceso sustentado en el diálogo, la crítica y la argumentación con el currículo, el debate con los docentes y fundamentalmente con los estudiantes, para que participen realmente en la evaluación, donde toda experiencia evaluativa se constituya en una experiencia de aprendizaje autónomo. Por lo tanto, la formación permanente del docente cobra sentido y pertinencia a fin de encontrar respuestas que mejoren las prácticas evaluativas de los profesores, por cuanto se debe generar la discusión, el dialogo interactivo, contrastación, deslindar los diversos conceptos, que permita comprender las diferentes posturas epistemológicas y las derivaciones prácticas, determinantes en el logro de las finalidades educativas. Se trata de proponer el trabajo cooperativo basado en la reflexión sobre las prácticas, establecer comunidades de aprendizaje como espacios generadores de aprendizajes sobre los procesos de evaluación, enseñanza y aprendizaje, donde los docenes se consideren aprendices permanentes, de esto modo se lograría su desarrollo profesional y la mejora de los procesos formativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, T, Rojas, R, Ocampo, R y Clavijo, Z. (2018). Sobre la Evaluación Escolar y su Ética. *Información tecnológica*, 29(5), 71-80. [Documento en línea] Disponible: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000500071> [Consulta: 2021, agosto 21].
- Aguilar, M. y Montero, V. (2010). Cmaptools y el Análisis Cualitativo de Datos: Métodos y Procedimientos. Universidad de Chile. [Documento en línea] Disponible:https://www.researchgate.net/publication/315090398_CmapTools_y_el_analisis_cualitativo_de_datos_Metodos_y_procedimientos[Consulta: 2021, agosto 21].
- Álvarez, J. (2003). Evaluar para conocer, examinar para excluir. España. Morota
- Álvarez, I y Topete C (2004) Búsqueda de la Calidad en la Educación Básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión”. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXXIV, 3º Trimestre, México, CEE.
- Allan, V. (2008). Medir el significado: las Redes Semánticas como método de Investigación Sociológica. Universidad de Chile. [Documento en línea] Disponible:http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2008/allan_v/sources/allan_v.pdf [Consulta: 2021, noviembre 21].
- Andrade, R. y Lira, A. (2015). La evaluación del aprendizaje por competencias en el nivel medio superior. [Documento en línea] Disponible: https://www.researchgate.net/publication/276204777_La_evaluacion_del_aprendizaje_por_competencias_en_el_nivel_medio_superior_El_caso_de_un_plantel_de_bachillerato_universitario[Consulta: 2021, diciembre 21].
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. (5a. ed.). Caracas: Episteme.
- Arismendi A. y Saa, B. (2018). La evaluación docente en Colombia. Revista Educacion Politica y Sociedad. No. 3(2). [Documento en línea] Disponible: <https://revistas.uam.es › reps › article › download>[Consulta: 2021, agosto 21].
- Ascona, L y Quipildor, C. (2005). El significado que le otorga a la evaluación los docentes del área de Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Disponible: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n03a> [Consulta: 2020, julio 8]

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación. Chile.
- Bakhshi H. y otros. (2017). The Future of Skills. Employment in 2030. Futurekills.Pearson.Com.
- Bravo, A y Fernández, V. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación autentica. *Psicothema*, 12 (2), 95-99 [Documento en línea]. Disponible: <http://psicothema.com/pdf/524.pdf>[Consulta: 2022, enero 21].
- Barrales, A, Villalobos, M, Landín, M, Pérez, M. (2012). El enfoque educativo basado en competencias, un reto que enfrenta la Universidad Veracruzana. Educación Vol. XXI No. 41. [Documento en línea] Disponible: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2884>. [Consulta: 2021, agosto 21].
- Barrios, J. (2021). Evaluación de los aprendizajes para el desarrollo de la comunicatividad. Tesis doctoral. Universidad Simón Bolívar. Bogotá [Documento en línea] Disponible en: https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/5046/Resum%c3%a9n_Tesis%20Doctoral_Juan%20Barrios.pdf?sequence=1&isAllowed=y[Consulta: 2021, agosto 21].
- Barreto, T. (2016). Influencia de la Evaluación Educativa en el Aprendizaje por Competencias de los estudiantes de la facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica. [Documento en línea] Disponible: https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/2319/barreto_btf.pdf?sequence=1&isAllowed=y[Consulta: 2022, enero 31].
- Bolívar, A. (2006). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 2. [Documento en línea]. Disponible: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6268>[Consulta: 2021, agosto 21].
- Bonilla, M., Molina, J. y Morales, F. (2006) Planificación, concepto e importancia. Di[Documento en línea] disponible en: <http://frankmorales.webcindario.com/trabajos/planificacion.html> [Consulta: 2021, Abril 09]
- Cajiao, F. (2010) Evaluar es valorar. Dialogo sobre sobre la evaluación del aprendizaje en el aula para comprender el Decreto 1290 de 2009. Editorial Magisterio, Bogotá Colombia.

- Carrizo, W. (2009). La responsabilidad del docente frente a la evaluación. Pecunia: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de León, (9), 63-83.. [Documento en línea] Disponible: https://www.researchgate.net/publication/49593354_La_responsabilidad_del_docente_frente_a_la_evaluacion[Consulta: 2021, agosto 21].
- Carrero, J. (2001). Hipermedia en educación. El modo escritor como catalizador del proceso enseñanza-aprendizaje en la enseñanza secundaria obligatoria, Memoria presentada para optar al título de Doctor, Universidad de Extremadura, Instituto de Ciencias de la Educación, [Documento en línea] disponible en med.unex.es/Docs/TesisChavero/[Consulta: diciembre,7, 2021]
- Casanova, M. (2000). Manual de evaluación educativa. 6°.ed. Madrid. Editorial La Murulla
- Castillo, G.M.C. y Rodríguez, A.C. (2014). Las prácticas evaluativas de los docentes del Colegio Nuestra Señora del Rosario de Chocontá. Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás. Bogotá. [Documento en línea] Disponible: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/3052>. [Consulta: 2022, febrero 07].
- Camperos, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. Educare Año. 12 No. 43. Disponible:
- CEPAL-UNESCO (2020), Informe COVID19 CEPAL-UNESCO. La Educación en los tiempos de la Pandemia COVI-19. [Documento en línea] Disponible: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf[Consulta: 2021, agosto 21].
- Cepeda, J. (1992). Metodología de la enseñanza basada en competencias. Revista Iberoamericana de Educación. [Documento en línea] Disponible: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2940>[Consulta: 2021, agosto 21].
- Constitución de la República de Colombia (1991). Gaceta Oficial de la República de Colombia.
- Concepción, M. (2005). Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores. No. 45. [Documento en línea] Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100007.pdf>[Consulta: 2021, noviembre 02].
- Conchado, A (2011), Modelización multivariante de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje basados en Competencias en Educación Superior. Universidad Politécnica de Valencia. Tesis Doctoral. [Documento en línea] Disponible:

https://www.researchgate.net/publication/266878300_Modelizacion_multivariante_de_los_procesos_de_ensenanza_-[Consulta: 2021, agosto 21].

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido en los datos cualitativos. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.

Corrales, M. (2014). Métodos de Recolección para Enfoques Cualitativos. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica. [Documento en línea] Disponible: <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1251/1/7%20-%>[Consulta: 2021, agosto 21].

Coll C. y Martin, E. (1996). Las competencias en la educación escolar. Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Aula de innovación educativa. Barcelona Graó

Coll C. (2007). La evaluación de los aprendizajes en el marco de la reforma. Una perspectiva de conjunto. Signos. Teoría y Práctica de la educación. Barcelona Graó

Correa, R.I., Guzmán, M.D., y Tirado, R. (2000): La Escuela del Siglo XXI y otras Revoluciones Pendientes. Huelva, España: Hergué Editores.

Decreto 1290 de (2009). Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Ministerio de educación nacional. Presidencia de la República de Colombia.

Díaz, J (2021). Efectos formativos y formadores de la evaluación en educación física desde la perspectiva de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación media: el caso de una IED de Bogotá. [Documento en línea] Disponible <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/38400>[Consulta: 2021, septiembre21].

Díaz, F y Hernández, G (2005). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Guadalajara: McGrawHill.

Diccionario de Pedagogía y Psicología (2002). España: Cultural S.A.

Downing, S, y Haladyna, T. (2012). Manual para el desarrollo de pruebas a Gran escala. México: Ceneval

Duque, P Vallejo, S y Rodríguez, J. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Universidad de Manizales-CINDE. Trabajo de grado no publicado.

- El Espectador. (6 de diciembre de 2018). El problema no es solo plata: 42 % de los universitarios deserta. [Documento en línea] Disponible en: <https://cutt.ly/2eyrCxr> <https://cutt.ly/2eyrCxr>[Consulta: 2021, agosto 21].
- Escalante, E. (2009). Perspectiva en el Análisis Cualitativo. *Theoria* Vol. 18 (2). Disponible: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v18-2/05.pdf>[Consulta: 2021, agosto 21].
- Escalante, E. y Paramo, M. (2011). Aproximación al Análisis de los datos cualitativos: aplicación en la práctica investigativa. Universidad de Aconcagua. Chile. [Documento en línea] Disponible: http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/177/aproximacion-al-analisis-de-datos-cualitativos-t1-y-2.pdf[Consulta: 2021, junio 14].
- Escobar, J. (2019). La evaluación por competencias. *Decires*. Vol. 19 No. 23. Disponible:
- Egg, A. (1995). *Introducción a las técnicas de investigación social*. 24° edición. Editorial LUMEN. Buenos Aires.
- Farran, N. H. (2017). *Concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes: Una aproximación fenomenográfica*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. [Documento en línea] Disponible: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679765>[Consulta: 2021, diciembre 10].
- Farran, N. y Torrecilla, F (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. [Documento en línea] Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55149730007.pdf>[Consulta: 2021, agosto 21].
- Feinstein, O, (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje. Ponencia presentada en XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santo Domingo, República Dominicana, 30 oct.- 2 nov.
- Fernández, I. (2011) *Diccionario de Investigación una comprensión holística*. Ediciones Quirón. Caracas
- Frye, A. y Hemmer, P. (2012). Program evaluation models and related theories: AMEE Guide No. 67. *Medical Teacher* (34). Disponible: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22515309/>[Consulta: 2021, marzo 18].
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Editorial Morata. Madrid. España.

- Feinstein, O, (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje. Ponencia presentada en XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santo Domingo, República Dominicana, 30 oct.- 2 nov.
- Flórez, R. (1999). Evaluación Pedagogía y Cognición. Editorial McGrawHill INTERAMERICANA. Bogotá Colombia.
- García, R. (2010). La etnografía en la observación participante, y la perspectiva emic/etic en el trabajo enfermero. Disponible:
- García. M. (2010). Diseño y Validación de un Modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad. Universidad Autónoma de Barcelona. [Documento en línea] Disponible: <https://www.tdx.cat/handle/10803/5065>[Consulta: 2021, agosto 21].
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. Revista INIE Vol. 11 No 3. [Documento en línea] Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>[Consulta: 2022, agosto 14].
- Gimeno, S. (1993) Comprender y Transformar la enseñanza. Madrid Morata
- Gimeno, S. (2009). El currículum una reflexión sobre la práctica. (Novena. Ed.) Ediciones Morata. Madrid.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). Etnografía y Diseño Cualitativa en la investigación educativa, Ediciones Morata. Madrid. España.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2007). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- Hurtado, I y Toro, J. (2007). Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio. Caracas. Venezuela. Sypal.
- ICFES. (2018). Pruebas Internacionales. [Documento en línea] Disponible [co/documents/20143/237489/Presentacion%20evento%20de%20socializacion%20-%20pisa%202018.pdf](https://documents/20143/237489/Presentacion%20evento%20de%20socializacion%20-%20pisa%202018.pdf)[Consulta: 2021, agosto 21].
- Jara, H.M., y Jara, C.P. (2018). Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 59-77. Universidad Centra de Chile. [Documento en línea] Disponible: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-[Consulta: 2021, agosto 21].

- Jiménez, B. (1999). Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid: Editorial Síntesis.
- Johnson, S. (2018) . The Development and Use of Interpersonal Competencies by Evaluators. University of Minnesota. Disponible:
- Khalil, A. (2013) Construcción de un Modelo de Evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria desde el punto de vista de los estudiantes. Universidad de Córdoba. Tesis Doctoral. [Documento en línea] Disponible: <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/11048>[Consulta: 2021, agosto 21].
- Lafrancesco, G. (2004). La evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora. Disponible: <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/> [Consulta: 2020, abril 19]
- Londoño, Y. Diaz, G y Cogollo, G. (2020). Criterios para evaluar por competencias. Mineducacion. [Documento en línea] Disponible: http://186.117.156.149:8081/_contenido/noticias/2020/Julio/Criterios_evaluacin_desde_enfoque_competencias.pdf[Consulta: 2022, enero 28].
- Lorenzana, R. (2012). La evaluación de los aprendizajes basado en competencias en la enseñanza universitaria. [Documento en línea] Disponible en: <https://d-nb.info/1029421889/34>[Consulta: 2021, agosto 21].
- Ley General de Educación. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Congreso de Colombia
- Litwin, E. (2012). El oficio de enseñar. Condiciones y contexto. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Macías, S. (2009). *Enfoque por Competencias: Calidad Laboral*. Bilbao (España): Deusto
- Martínez, M. (1999), Comportamiento Humano.: Nuevos Métodos de Investigación. Editorial Trillas. México.
- Martínez, M. (2002) Comportamiento humano. (2da.Ed.) México: Trillas.
- Martínez, M. (2009). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico. 3ª. ed. Editorial Trillas. México.
- Mateus, F. (2021). La evaluación por competencias en la educacion primaria. Tesis Doctoral No Publicada Universidad Pedagogica Experimental Libertador. Venezuela.

- Medina, J. (2006). Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería. Barcelona. Publicaciones de la Universidad de Barcelona. [Documento en línea] Disponible: https://aspefeen.org.pe/aspefNew18/images/archivos/Libros_Jose-Luis-Medina-Moya/DESEO_DE_CUIDAR_LIBRO_COMPLETO.pdf[Consulta: 2021, agosto 21].
- Mejías, J. (2002). Prospectivas de la Investigación Social de segundo orden. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales (pp.200-225)
- Martínez, M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Mateo, J. (1986). La Investigación educativa en evaluación e investigación Enciclopedia general de la educación. (Barcelona), España: Océano Grupo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Estándares Básicos de Competencias. Documento No 3. Editorial MEN. Bogotá.
- Moreira, M. (2002). Investigación en Educación en Ciencias: Métodos Cualitativos. Universidad de Burgos, España. [Documento en línea] Disponible: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>
- Moreno, T. /2012). La evaluación de competencias en educación. Sinectica No. 39. [Documento en línea] Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-[Consulta: 2021, mayo 21].
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma. México Universitaria
- Montes, A., Alarcón, A. y Romero, Z. (2019). Enfoque de la evaluación en la Educación Básica y Media en la región Caribe Colombiano. Tendencias y realidades. Revista Espacios, 40(9), 3. [Documento en línea] Disponible <http://www.revistaespacios.com/a19v40n09/a19v40n09p03.pdf>[Consulta: 2021, enero 21].
- Mora, A. (2004). La Evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos. Revista Actualidades Investigación en Educación. Vol.- 2 No. 4. [Documento en línea] Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>[Consulta: 2021, agosto 21].

- Monteagudo, F.J. (2014). Las prácticas de evaluación en la materia de historia de 4º de la ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Proyecto de investigación. Tesis de Doctorado*. Universidad de Murcia, España. [Documento en línea] Disponible: <https://www.tdx.cat/handle/10803/130989>. [Consulta: 2021, agosto 21].
- Moral, C. (2006). Criterios de Validez en la Investigación Cualitativa Actual. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 24 No. 1. [Documento en línea] Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886008.pdf>[Consulta: 2021, julio 21].
- Moreno, T. (2010). Competencias en Educación. *RMIE*. Vol. 15 No. 44. Disponible: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n044/pdf/ART44017.pdf>[Consulta: 2021, agosto 21].
- Moreira, H, Castillo, M y Mendoza, A. (2014). Sistema Integral de Fortalecimiento Educativo. La evaluación. Editorial. Cuadernos de maestros.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 230. . disponible:
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016). Pacto Social por la Educación. Bogotá. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias. En Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. [Documento en línea] disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf. [Consulta: 2020, octubre 19]
- Ministerio de Educación Nacional (2021). Portafolio de Modelos Educativos. [Documento en línea] Disponible: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89618_archivo_pdf.pdf[Consulta: 2022, enero 27].
- Muñoz, D. y Araya, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Edu Pesqui*. Vol. 43 No. 4. [Documento en línea] Disponible: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000401073&script=sci_ [Consulta: 2021, agosto 21].
- Muñoz, M.E.L., y Gómez, V.L. E. (2018). Prácticas evaluativas en la escuela, una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos. [Documento en línea] Disponible: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-03662019000100037&script=sci_abstract&tlng=es[Consulta: 2021, agosto 21].
- Murillo, F. e Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5–9.

Consultado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2972/3192>
Actitud:

- Navarro, G., Falconí, A., y Espinoza, C. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la Educación Básica. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 58-69. [Documento en línea] Disponible: <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/665>[Consulta: 2021, agosto 21].
- Obaya, P. y Ponce, R. (2010). Evaluación del aprendizaje basado en el desarrollo de las competencias. *ContactoS* 76. Disponible:
- Ochoa, L. (1999) La racionalidad de la acción en la evaluación. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogota Colombia.
- Ochoa, R. (2013). Evaluación Pedagogía y Cognición. Editorial McGraw Hill. Bogotá Colombia
- OECD. (2019). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). [Documento en línea] Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf [Consulta: 2021, agosto 21].
- ONU (2020). COVIV-19: Impacto en la educación y respuestas de Política Pública. Grupo Banco Mundial. [Documento en línea] Disponible: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343->[Consulta: 2021, agosto 21].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 1990). *Formación por competencias*
- Parella, S y Martins, F. (2012). Metodología de la Investigación Cuantitativa. 3ra Edición. FEDEUPEL. Caracas Autor.
- Perassi, Z. (2008). La evaluación en educación: un campo de controversias. San Luis: Ediciones del Proyecto y Ediciones LAE.
- Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona. Graó
- Pimienta, J. (2008). Evaluación de los Aprendizajes. Pearson Educación. México.
- Polit, D; Hunger, B. (2000). Interpretación de datos. Trillas.
- Portilla, M. Rojas, A. y Hernández, I. (2014). Investigación Cualitativa: Una Reflexión desde la Educación como hecho social. Docencia, investigación e innovación. Año 3 Vol. 3. No. 2. [Documento en línea] Disponible:

- <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>[Consulta: 2021, agosto 21].
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, E. (2006). Las teorías implícitas sobre la enseñanza el aprendizaje.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. Disponible: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid [Consulta: 2020, julio 8]
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de la Investigación Cualitativa. Revista Psicodidactica. Nro. 14. [Documento en línea] Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>[Consulta: 2021, agosto 21].
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F., y Wolff, L. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. [Documento en línea] Disponible: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4680>. [Consulta: 2021, agosto 21].
- Rodríguez G, Gil, F García, J (2002). Metodología de la Investigación Cualitativa. Malaga. España: Ediciones ALIBE.
- Ríos, D. y Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. Educ Pesqui Sao Paulo. Vol. 43 No. 4. [Documento en línea] Disponible: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S1678-4634201706164230.pdf>[Consulta: 2022, febrero 01].
- Ríos, (2004). La Aventura de Aprender. FEDEUPEL. Caracas, Venezuela
- Rotger, (2008). Evaluación Formativa. Madrid: Cincel.
- Rodríguez, G y Ibarra, S. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, RELIEVE. Vol. 18. N° 2: 1-21.
- Ríos, (2004). La Aventura de Aprender. FEDEUPEL. Caracas, Venezuela
- Rivera, P. (2007). La evaluación de los Aprendizajes. Universidad autónoma de México
- Ruiz, M. (2008). La evaluación por competencias Editorial Siglo XXI. Argentina.

- Ruiz, M. (2018). La evaluación por competencias [http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas](http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/mag_competencias.pdf)[Documento en línea] /mag_competencias.pdf[Consulta: 2021, agosto 21].
- Santos, M (2013). La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Madrid: Aljibe.
- Sandin , M. (2003). Criterios de Validez en la Investigación Cualitativa: de la Objetividad a la Solidaridad. Revista de Investigación Cualitativa. Vol. 18 No. 1. [Documento en línea] Disponible: <https://revistas.um.es/rie/article/view/12156>[Consulta: 2021, agosto 21].
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación cualitativa. técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Sayago, Z (2002). *El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente (un estudio de caso)* Universitat Rovira I Virgili. Tarragona. España.
- Serrano, S (2000). La Evaluación del Aprendizaje: Dimensiones y Prácticas Innovadoras. EDUCERE Año 6 N° 19 (p.247-257).
- Sevillano, M. (2010). Didáctica en el Siglo XXI Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad. McGraw-Hill/Interamericana Madrid. España.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España. Ediciones Paidós.
- Taylor y Bogdan. (2007). Métodos de Investigación. Mac Graw Hill ediciones. México.
- Tenutto, M., Butti, C. y Algoraia, S. (2009). Planificar, enseñar y aprender por competencias: conceptos y propuestas. Buenos Aires, [Documento en línea] disponible: <http://www.nuestraldea.com/wp-content/uploads/2011/05/planificar-ensenar-aprender-y-evaluar-por-competencias.pdf>. [Consulta: 2021, agosto 21].
- Tello, R. (2016). Guía de Planificación y Evaluación para Agentes de Desarrollo Local. Sevilla.
- Tobón, S, Pimienta, J y García, J (2010). Secuencia Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. PEARSON EDUCACIÓN. México.
- Trujillo, L. (2017). Teorías Pedagógicas contemporáneas. Fondo editorial Areandi. Bogotá D.C Colombia

- Turizo, L., Carreño, C. y Crissien, T. (2019). El Método Singapur: reflexión sobre el proceso enseñanza – aprendizaje de las matemáticas. *Pensamiento Americano*, 12(23) 183– 199. [Documento en línea] Disponible en <http://publicaciones.americana.edu.co/index.php/pensamientoamericano/article/view/255>[Consulta: 2021, agosto 21].
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016). Manual de Tesis de Grado. 6° Edición Vicerrectorado de Docencia Educación Básica. Material Instruccional Caracas, Venezuela.
- Urriola K. (2013) Sistema de Evaluación de desempeño profesional docente aplicado en Chile. Percepciones y Vivencias de los implicados en el proceso. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. [Documento en línea] Disponible: <https://www.tdx.cat/handle/10803/131128>[Consulta: 2021, agosto 21].
- Valverde, J, Revuelta, F y Fernández, M. (2012). Modelos de evaluación por competencias. Experiencias en la formación inicial del profesorado. [Documento en línea] Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie60a03.pdf>. [Consulta: 2020, diciembre 3]
- Vargas, G. (2019). Debilidades del sistema educativo. [Documento en línea] Disponible: <https://www.magisterio.com.co/articulo/debilidades-del-sistema-educativo>. [Consulta: 2021, agosto 21].
- Vargas, J. (2017). Evaluación por competencias camino al desempeño integral. CE centro editorial. Bogotá
- Vasilachis, I. (Coord.). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, G. (2011). Epistemología y política en la teoría crítica de la sociedad. Departamento de Filosofía Universidad Nacional Bogotá.
- Venegas, P. (2011). Gestión de la educación basada en las competencias.: elementos para su interpretación en el contexto de la Administración de la Educación. *Revista Gestión Educación*. [Documento en línea] Disponible: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu/article/view/8611>[Consulta: 2021, agosto 21].
- Vera, J. y Jaramillo, J. (2007). Teoría Social métodos cualitativos y Etnografía: el problema de la representación y reflexividad en las ciencias sociales. *Universitas humanística* No. 64. [Documento en línea] Disponible: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2202>. [Consulta: 2021, agosto 21].

- Villamizar, G. (2016). Discursos epócales y practicas evaluativas en instituciones públicas y privadas con resultados superior y bajo en las pruebas SABER. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Pedagogica Experimental Libertador. IPRGR.
- Weistein, D. (2003). Estrategias Didácticas en la Educación. Editorial Filcom. Argentina.
- Zabalza, A. (2009). Cómo Trabajar Los Contenidos Procedimentales en el Aula. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Zaccagnini (2008). Prácticas Pedagógicas Concepciones, Roles y Métodos. Colombia
- Zambrano, D. (2014). Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión-Chile. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España. [Documento en línea] Disponible: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284147/azd1de1.pdf?sequence=1> [Consulta: 2021, agosto 21].
- Zapata, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencia en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. Revista Académica Virtualidad. 8 (2). [Documento en línea] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236382>. [Consulta: 2021, agosto 21].

ANEXOS

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
RUBIO ESTADO TÁCHIRA**

**INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN (Guion de
preguntas iniciales)**

El siguiente es un instrumento, diseñado en el marco de la investigación **EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA** desarrollado por **Blanca María Pulido Fernández** como requisito para optar al título de Doctor en Educación. Dicho instrumento presenta unos planteamientos abiertos los cuales deben ser respondidos de forma veraz, clara y sencilla en función a la información que maneje.

De antemano se agradecen los aportes que puedan enriquecer los aspectos aquí tratados.

Estudiante del Doctorado en Educación: **Blanca María Pulido Fernández**

Guion de preguntas

1. ¿Qué concepto o significado le asigna a la Evaluación por competencias en la Educación Básica Secundaria?
2. ¿Cuál considera usted que es el propósito de la evaluación por competencias?
3. ¿Considera que desde la evaluación por competencias se pueden generar aportes significativos para la formación integral del estudiante de Educación Básica Secundaria? Explique.
4. ¿Cuáles considera usted que son las funciones de la evaluación por competencias en el estudiante de Educación Básica Secundaria?
5. ¿Qué tipos y formas de evaluación emplea en la evaluación por competencias en la Educación Básica secundaria?
6. ¿Cuáles técnicas, instrumentos y registros de evaluación utiliza en el desarrollo de su práctica pedagógica?
7. ¿Qué elementos considera para elegir las técnicas e instrumentos de evaluación?
8. ¿Emplea las rúbricas de evaluación? En caso afirmativo: ¿Cómo las realiza?
9. ¿Cuáles criterios y niveles de logro (desempeño) contempla con mayor frecuencia en la evaluación por competencias?
10. ¿Explique qué enfoque de enseñanza está implementando en su praxis pedagógica en la Educación Básica Secundaria?
11. ¿Considera que el enfoque de enseñanza que privilegia en sus clases permite o facilita la evaluación por competencias? Justifique su respuesta.
12. ¿Qué necesidades de formación o capacitación en las distintas dimensiones de la evaluación por competencias tiene usted?

Nota de campo

| | | | |
|--|---------|---------|------------------------|
| Fecha: / / | Número: | Evento: | Categoría /aspecto: |
| Hecho observado: (descripción de lo observado) | | | |
| Interpretación preliminar | | | |

Análisis de la información

¿Qué concepto o significado le asigna a la Evaluación por competencias en la Educación Básica Secundaria?

| | |
|-----------|---|
| D1 | Un proceso que se realiza en el aula de clase donde se recogen evidencias a través de diferentes actividades de aprendizaje que se planifica tomando en cuenta los contenidos de la asignatura, observando el progreso del estudiante en cada momento y cómo pone en práctica sus conocimientos que va adquiriendo en la asignatura |
| D2 | La evaluación por competencias permite desarrollar en los estudiantes capacidades amplias que a su vez aprenden y desaprenden para así aplicarlos en su vida cotidiana identificando sus fortalezas y debilidades a mejorar, que como docente debo proponer las estrategias y recursos adecuados para su proceso formativo. Por esto la, evaluación por competencias es un proceso que se lleva a cabo en clase todo el tiempo |
| D3 | Un proceso que toma en cuenta los lineamientos del currículo y sobre ellos se diseñan las actividades de clase conjuntamente de las cuales se toman los contenidos más importantes para ser evaluados con pruebas escritas y orales o actividades prácticas. Además, este proceso permite la recogida de información sobre las capacidades desarrolladas por los estudiantes de acuerdo a su desempeño de las competencias propuestas por el plan de estudios. |
| D4 | La evaluación por competencias en la Educación básica Secundaria es la demostración de las habilidades que el estudiante ha desarrollado a lo largo de su vida estudiantil y que le permiten enfrentarse a la oportunidad que se le presentan. Igualmente es un conjunto de procedimientos que se desarrollan paso a paso de acuerdo al tema que se está abordando en clase |
| D5 | La evaluación por competencia es aquella que demuestra las aptitudes (hacer) que conforman las conductas observables como respuesta a los estímulos en un entorno real. Se trata de primar aquello que hace una persona (frente a lo que es). Se trata de destrezas y habilidades aplicadas. En esta actividad se toman en consideración los objetivos que se tienen trazados en la asignatura y con ello poder alcanzarlos. |
| D6 | La evaluación ofrece posibilidades para fortalecer y consolidar los aprendizajes, así como los logros de los objetivos o propósitos en cualquier campo de estudio. La evaluación es una actividad continua que siempre se realiza en clase con los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque todo debe ser evaluado. La evaluación por competencias se entiende como un proceso de recogida de información sobre las capacidades desarrolladas por los estudiantes de acuerdo a su desempeño de las competencias propuestas por el plan de estudios |

2. ¿Cuál considera usted que es el propósito de la evaluación por competencias?

| | |
|-----------|---|
| D1 | Conocer la eficacia de la formación, y determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares y los aprendizajes que se esperan del estudiante. |
| D2 | El propósito de la evaluación de competencias esta más enfocada a la respuesta que como estudiante da ante una situación aplicando aquellos conocimientos construidos y desarrollados durante su proceso escolar teniendo presente lo requerido por las entidades competentes como el ministerio de educación. |
| D3 | Tener conocimientos sobre el avance y progreso del estudiante para poder verificar si los objetivos previstos se están alcanzando; además permite determinar si los estándares de calidad educativa que la Institución educativa tiene se logran y con ello obtener buenos resultados en las pruebas saber a nivel departamental |
| D4 | El propósito de la evaluación por competencias es observar o medir la forma en que el estudiante se desenvuelve ante situaciones o contextos presentados. Y con ello poder determinar el nivel académico de los estudiantes de acuerdo a las calificaciones obtenidas. |
| D5 | Diseñar instrumentos en los que el estudiante demuestre en la práctica, una reorientación del concepto y del proceso de lo aprendido, donde el objetivo principal no puede limitarse a determinar lo que el estudiante sabe sobre un determinado contenido de la materia, sino que debe valorar en qué grado el estudiante posee y domina una determinada competencia. |
| D6 | La evaluación por competencias es un proceso de evidencias a través de actividades de aprendizaje, es decir respecto a habilidades y aptitudes que el estudiante demuestra durante su desempeño académico cuando realiza cada uno de los trabajos asignados en la clase. El propósito de la evaluación es proporcionar información al estudiante y al profesor, es un componente positivo del proceso de enseñanza aprendizaje el primero como retroalimentación a su proceso. el segundo para revisar su estilo de docente y actualizar contenidos y revisar si realmente está evaluando lo que desea evaluar. |

3. ¿Considera que desde la evaluación por competencias se pueden generar aportes significativos para la formación integral del estudiante de Educación Básica Secundaria? Explique.

| | |
|-----------|---|
| D1 | Si. Porque permite desarrollar en los estudiantes habilidades, conocimientos y valores que les permitan comprender, transformar e interactuar con el mundo en el que viven. Concebir a la educación como un proceso que se desarrolla de manera permanente en interacción con el mundo, en donde el estudiante debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado en su paso por el sistema educativo. |
| D2 | Son importantes, ya que mediante aquellas competencias los estudiantes demuestran y desarrollan un sin número de potencialidades que permiten un aporte significativo en su desarrollo personal involucrando estas capacidades y destrezas ante los contextos o situaciones que se enfrente como ser humano en su entorno. |
| D3 | Desde la evaluación por competencias genera aportes significativos en la formación integral del estudiante ya que se desarrolla la crítica, la empatía, la valoración a las diferencias, el sentido común, la reflexión y la objetividad. |

| | |
|-----------|--|
| D4 | Si porque cuando se evalúa se evidencia si se logra o no una competencia y cada competencia que un estudiante alcanza le deja siempre aprendizajes significados y conocimientos que puede aplicar en su contexto lo que permite formar un estudiante integral que se pueda desenvolver con facilidad además de enfrentar problemas que puede solucionar |
| D5 | La importancia es que considerar todos los dominios del aprendizaje, es decir, los conocimientos, las habilidades o desempeños y las actitudes del estudiante en el logro de una competencia, además le permite al estudiante determinar su propio progreso y así identificar sus áreas fuertes y débiles. En la parte integral los estudiantes evaluados por competencias deben ser capaces de demostrar actitudes, comportamientos y la vivencia de valores que los ayudarán ser personas competentes y satisfechas. |
| D6 | La evaluación es un elemento clave para garantizar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, permite ver si se están alcanzando los objetivos y el ritmo de evolución de niño y del joven. La evaluación por competencias puede generar muchísimos aportes a la educación y también para la sociedad moderna, por ello debe ser orientada hacia la competitividad, la tecnología y tomemos una forma de responsabilidad innovadora, en todos los ámbitos de la ciencia. |

4. ¿Cuáles considera usted que son las funciones de la evaluación por competencias en el estudiante de Educación Básica Secundaria?

| | |
|-----------|---|
| D1 | Proporcionar datos que le permitan evaluar el desempeño personal del estudiante. Orientar planes individuales de desarrollo y de formación y plantear estrategias para la solución de problemas. |
| D2 | La evaluación por competencia involucra los conocimientos del saber hacer o saber estar, es decir la aplicación o puesta en práctica de aquellos conocimientos construidos a lo cual como docentes debemos otorgar espacios pertinentes para su formación y desarrollo del conocimiento. |
| D3 | Las funciones de la evaluación por competencias en el estudiante de la educación Básica Secundaria son: Desarrollar en el estudiante un pensamiento crítico, Promover el interés por el conocimiento, Incentivar la autorreflexión. |
| D4 | Proporcionar información sobre los conocimientos que los estudiantes logran, identificar debilidades y fortalezas de los estudiantes, permitir a los profesores el uso de diferentes técnicas e instrumentos para medir el rendimiento académico |
| D5 | Esto dependerá de lo que se necesite evaluar. La evaluación cumple diferentes funciones en función de lo que se esté cualificando y, en cada caso, se utilizarán instrumentos diferentes. Una de las cualidades que se puede evaluar por competencias es la participación, el aprendizaje la integración con otras dimensiones de otras asignaturas y sobre todo la aplicabilidad de los conocimientos para resolver situaciones. |
| D6 | La evolución se realiza antes de enseñar una materia nueva y tiene el objetivo de evaluar conocimientos y competencias previas con las que cuenta el alumno. Evaluación formativa, Evaluación sumativa. Son muchas las funciones que este tipo de evaluación tiene entre ellas está la búsqueda de información sobre las potencialidades y debilidades de los estudiantes, el análisis de las causas que provocan bajo rendimiento de los estudiantes |

5. ¿Qué tipos y formas de evaluación emplea en la evaluación por competencias en la Educación Básica secundaria?

| | |
|-----------|---|
| D1 | Empleo las siguientes evaluaciones Diagnóstica, formativa, sumativa y evaluación referenciada en criterios. |
| D2 | Implemento la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa durante el proceso educativo de los estudiantes en los encuentros pedagógicos. |
| D3 | La evaluación por competencias emplea evaluación cualitativa y formativa |
| D4 | Aplico evaluación sumativa, diagnostica, formativa durante todo el proceso de enseñanza |
| D5 | La evaluación de los aprendizajes es un proceso, a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante respecto al proceso de aprendizaje del estudiante. Inicialmente se emplea una evaluación diagnóstica seguida de una evaluación formativa, sumativa, holística y continua. |
| D6 | <p>. La evaluación diagnostica e inicial se hace antes de iniciar una materia nueva el objetivo de evaluar los conocimientos y competencias previas con los que cuenta el estudiante. Si sus saberes los domina y si los emplea con visión de futuro.</p> <p>Tipos de evaluación hay varias oral, escrita formativa cuantitativa cualitativa, si no, falso verdadero por competencias resolver pequeños problemas, encerrar y circulo, extraer de un artículo la idea principal, y otras.</p> |

6. ¿Cuáles técnicas, instrumentos y registros de evaluación utilizan en el desarrollo de su práctica pedagógica?

| | |
|-----------|---|
| D1 | Prueba escrita, prueba objetiva, estudio de casos, entrevistas, diálogos, debates ensayos, portafolios, rúbricas, lista de cotejo, guías de observación |
| D2 | Utilizo la observación, análisis de desempeño, interrogatorio, lista de cotejo, exposiciones, pruebas escritas u orales, experimentos, debate. |
| D3 | Las técnicas e instrumentos utilizados son fichas, guías, textos escritos, lluvia de preguntas y juegos; los cuales permiten registrar información importante sobre el alcance de las competencias en el estudiante, en función a los contenidos desarrollados durante su proceso de aprendizaje |
| D4 | Observación, pruebas escritas (selección, desarrollo, competición) también actividades prácticas en clase que se evalúa con un instrumento diseñado para cada actividad que contiene diferentes indicadores |
| D5 | Los instrumentos pueden ser la heteroevaluación (evaluador externo), autoevaluación, evaluación mixta (donde encontraríamos la coevaluación o evaluación entre iguales), las rúbricas, Cuestionarios, fichas de indagación, fichas gráficas, Reflexión personal |
| D6 | Cuaderno. Examen tradicional, Oral o escrito. Cuestionario. Mapa conceptual. Resolución de problemas explicando los pasos. Fichas de recogida de información. Pequeñas investigaciones. Defender un contenido bien sea positivo o negativo Me apoyo en trabajos de tutoría, pruebas objetivas de desarrollo, estudio de casos mapas conceptuales informes de laboratorio entrevistas orales exposiciones, |

| | |
|--|--|
| | observaciones, trabajos de grupo practicas reales o simuladas proyectos portafolios electrónicos por eso no hacemos comentarios generales son instrumentos útiles para que el alumno y el profesor evalúen los resultados de aprendizaje. y la eficacia de la evaluación |
|--|--|

7. ¿Qué elementos considera para elegir las técnicas e instrumentos de evaluación?

| | |
|-----------|--|
| D1 | La validez y la confiabilidad que son elementos importantes, para que la evaluación sea de calidad. |
| D2 | Que sean pertinentes al contexto educativo y adecuado a la etapa de los estudiantes además de sus intereses que permitan un proceso educativo propicio y oportuno. |
| D3 | Los contenidos que se desarrollan en clase dependiendo del tema selecciono la técnica o el instrumento que sea más efectivo para poder evaluar los estudiantes. |
| D4 | Para elegir las técnicas e instrumentos para evaluar se debe tener en cuenta el propósito que se tiene, el contexto y lo más importantes cada uno de los contenidos que se desarrollan en clase |
| D5 | Deben ir acorde con el enfoque educativo por lo tanto deben ser la más confiable con mayor validez para observar la integralidad y la retroalimentación. |
| D6 | . Técnicas de observación Interrogatorio, resolver problemas, solicitud de productos ¿cómo se va evaluar? Con algunos instrumentos listas de cotejo, escala de estimación, pruebas portafolios proyectos, monográficos y otros |

8. ¿Emplea las rúbricas de evaluación? En caso afirmativo: ¿Cómo las realiza?

| | |
|-----------|---|
| D1 | Si. Tengo en cuenta los objetivos de aprendizaje que voy a evaluar. Los elementos o criterios a valorar. Escala de calificación. |
| D2 | Si, empleo las rubricas de evaluación mediante la escala de valoración determinada por la institución teniendo presente los desempeños y criterios a evaluar en su proceso educativo. |
| D3 | No aplico esta estrategia de evaluación pienso que en materia no es viable aplicarla |
| D4 | No aplico rubrica de evaluación. |
| D5 | Si. las rúbricas son una herramienta que ayuda a evaluar el aprendizaje del estudiante, haciendo que los propios estudiantes también conozcan sus errores mediante la autoevaluación. Se entrega al estudiante antes de iniciar el proceso de aprendizaje para dar conocimiento de lo que se va a evaluar cómo se va evaluar, es decir la metodología y la escala valorativa. |
| D6 | No la utilizo |

9. ¿Cuáles criterios y niveles de logro (desempeño) contempla con mayor frecuencia en la evaluación por competencias?

| | |
|-----------|---|
| D1 | Los criterios que tomo en cuenta para evaluar por competencias, son planificar sobre cosas reales que de una u otra forma sea identificadas o se relacionen con el estudiante, así como también que esta evaluación surja de la realidad o del contexto social en el cual se desenvuelven los estudiantes y donde la competencia de aprendizaje tenga un verdadero sentido de aprendizaje para el estudiante. |
| D2 | Que los estudiantes conozcan o sean capaces de hacer y seleccionar los métodos más apropiados, válidos y confiables, y aplicarlos en su vida cotidiana de una forma eficiente. |
| D3 | Siempre me enfoco en el nivel alto para que los estudiantes alcancen conocimientos que le sirvan para su vida por ello me guío por los indicadores que se relacionan con los estándares de calidad que están el PEI |
| D4 | Para la evaluación por competencias contemplo el nivel de desempeño alto siempre me centro en los criterios que establece el diseño curricular y los que propone el Ministerio de Educación Nacional, estos criterios considero desde mi experiencia que deben estar relacionados con el pensamiento y razonamiento que tienen que realizar los estudiantes a partir de lo planificado para el desarrollo de la clase, así como también por los aprendizajes que nosotros queremos que el estudiante alcance relacionados con contenidos establecidos en los diseños curriculares de determinado grado |
| D5 | Los criterios e indicadores que los docentes asumen para el desempeño de los estudiantes y el alcance de sus competencias en un determinado grado escolar. permite tomar decisiones en cuanto a su promoción a otro grado de estudio, así como también para valorar los aprendizajes que ha adquirido en un determinado período escolar. |
| D6 | El contexto de los procesos evaluativos. Los criterios que se establecen es producto de lo establecido en la normativa legal establecida por el Ministerio de Educación Nacional, en este sentido las instituciones escolares de acuerdo al MEN tienen autonomía para establecer los criterios para el desarrollo de los procesos de evaluación, razón por la cual depende de las características e cada colegio la creación de criterios indicadores de evaluación. Lo que sí es característico es que el cumplimiento de estos por parte del estudiante la permitirá avanzar o no a un grado superior, de ahí la importancia de los criterios de evaluación |

10. ¿Explique qué enfoque de enseñanza está implementando en su praxis pedagógica en la Educación Básica Secundaria?

| | |
|-----------|---|
| D1 | Estoy implementando en mi praxis pedagógica el enfoque liberador porque le permite al estudiante libertad, además este enfoque contribuye para liberar la mente del estudiante y del pensamiento estereotipado por lo cual el conocimiento implica una manera particular de vincularse con el saber. Por otro lado, uso el enfoque terapeuta donde el docente es el guía y asistente del estudiante permitiendo formarlos en tareas de elegir, elaborar y evaluar lo que aprende Desarrollando su autenticidad. |
| D2 | Me apoyo en el enfoque constructivista, porque además de utilizar la cognición para construir conocimiento se apoya en los conocimientos previos que el estudiante posee antes de desarrollar un tema en particular. |

| | |
|-----------|--|
| D3 | Me apoyo en varios enfoques que esta orientados al logro de objetivos y metas trazadas como líneas estrategias en el diseño curricular por ejemplo conductismo, porque considero que este aporta diferentes elementos que favorecen el proceso de enseñanza que efectuó y para que el aprendizaje que adquiriera el estudiante sea sólido y genere cambio de conducta permanentes en el estudiante, que además le sean útiles para resolver problemas de su cotidianidad |
| D4 | En la educación de Básica Secundaria implemento un enfoque de construcción del conocimiento, lo significativo y humanístico. Es construcción de conocimiento porque el estudiante va generado nuevos aprendizajes producto de la experiencia y lo que él conoce, es decir sus nuevos constructos son producto de las construcciones de lo que él conoce. |
| D5 | Me apoyo en el constructivismo y conductismo de cada uno tomo lo que me sirve. |
| D6 | Los enfoques juegan un papel clave en la educación, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada uno de los grados de educación secundaria. Son sistemas filosóficos con los que se abordan las prácticas y labores académicas con el fin de incrementar el alcance de las mismas. Uno de ellos que más utilizo es el conductista porque los estudiantes son fuertes y para controla debo imponer normas, algunos castigos y algunas veces los premio eso me ha funcionado. Me apoyo en el enfoque cognitivo y el constructivista porque en ellos el educando es el centro del proceso, Aprende haciendo y hace aprendiendo. Aprende valorando y valora aprendiendo. Aprende teorizar y teoriza Aprendiendo. El tú la intención, el yo la interioridad, y el mundo la ciencia y la cultura, No es posible quedarnos con el simple enunciado de una evolución formativa sin actuar y cambiar la práctica escolar |

11. ¿Considera que el enfoque de enseñanza que privilegia en sus clases permite o facilita la evaluación por competencias? Justifique su respuesta

| | |
|-----------|--|
| D1 | Sí, ya que estos enfoques de enseñanza permiten evidenciar el proceso educativo que tiene el estudiante resaltando sus fortalezas y debilidades que como docente debo potenciar para lograr un adecuado desarrollo personal. |
| D2 | Si. Cuando se trabaja la ciencia con los estudiantes se puede llegar a una metodología científica y a discutir los resultados, llegando a explorar hechos y fenómenos naturales llegando de esta manera el propio estudiante a plantear sus propias hipótesis y dar respuesta a sus inquietudes. Se demuestra de esta manera que tan competente es cuando aplica todo un procedimiento para llegar a una respuesta. |
| D3 | sí porque cada uno de los enfoques que utilizo permiten que en la clase se trabaje en función de competencias |
| D4 | El enfoque que desarrollo facilita la evaluación por competencias, ya que enseño a pensar, ser empático y contextualizarse. |
| D5 | Si el constructivismo me permite evaluar por competencias porque diseño actividades que fomentan los distintos tipos de aprendizaje |
| D6 | La evaluación por competencias se caracteriza por un proceso continuo, sistémico, y un proceso basado en evidencias. La evaluación es una herramienta de la calidad educativa por lo tanto se puede tener información para tomar decisiones afectivas, se busca en qué medida el alumno memoriza o reconstruye lo aprendido. Objetivos resultados, juicios, criterios indicadores evidencias. Si porque me gusta que mis |

| | |
|--|---|
| | alumnos sean críticos y piensen antes de opinar, que sean objetivos, flexibles, y estar continuamente con ellos observando. orientando guiando todo lo hacen para su crecimiento personal en el mundo que viven que no es fácil, pero no imposible. con entusiasmo salimos adelante, nuestros son jóvenes tienen que ser personas de cambio en el futuro. |
|--|---|

12. ¿Qué necesidades de formación o capacitación en las distintas dimensiones de la evaluación por competencias tiene usted?

| | |
|-----------|---|
| D1 | Las requeridas para a partir de ello fomentar una evaluación por competencias adecuadas al contexto escolar que se presencie con los estudiantes y la institución educativa. |
| D2 | Profundización en el manejo de las TIC's ya que ellas se desarrollan y evidencian en diferentes niveles o grados de complejidad y especialización. Actualización en la competencia comunicativa. |
| D3 | Requiero capacitación en todo lo relacionado con la evaluación por competencias porque no manejo muy bien los instrumentos y técnicas que se pueden aplicar |
| D4 | Siento que necesito capacitación en la evaluación por competencias porque no tengo claridad en procesos de evaluación que se oriente más a los procesos que los resultados |
| D5 | Si, necesito porque no he recibido capacitación al respecto y para evaluar desde el enfoque por competencias se debe tener claridad en que es una competencia además de cómo se operacionaliza con las actividades para evaluar |
| D6 | A todo nivel se necesita una capacitación a de la evaluación por competencias por ello desde el Ministerio de Educación de nacional como de entidades privadas para responder a los retos de la educación en Colombia y así sacar adelante a nuestros educandos. Es urgente la renovación de los maestros a todo nivel. Nos hace falta que nos capaciten en las nuevas formas educativas a pesar que vivo buscando innovarme por mi cuenta para ser una persona competente en todo lo mío para quedarme atrás de la nueva tecnología académica social comportamental valores éticos y religiosos sería bueno que los colegios privados se interesen por capacitarnos y darnos herramientas para dar lo mejor de nosotros mismos lo mismo que el gobierno se interese por todos los educadores colombianos gracias |