

**EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA:
¿DISPOSITIVO DE CONTROL O FORMACIÓN DE SUJETOS?**

DIANA IVON AMADOR CUBILLOS

CODIGO: 2013287508

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
BOGOTÁ
2018**

**EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA:
¿DISPOSITIVO DE CONTROL O FORMACIÓN DE SUJETOS?**

DIANA IVON AMADOR CUBILLOS

CODIGO: 2013287508

**Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de Magister en
Educación**

José Emilio Díaz Ballén

Director de Tesis

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

DIRECTOR

JOSÉ EMILIO BALLÉN DÍAZ

JURADO 1

JURADO 2

Bogotá DC., noviembre de 2018

A Dios porque me regaló el don de la vida y me ha permitido alcanzar grandes metas, a mi hijo Samuel Santiago quien es mi motor, mi aliento, esperanza y motivación para seguir avanzando, a mi Mamá y a mi Papá que está en el cielo por enseñarme los valores de la vida para que cada día yo sea mejor persona.

AGRADECIMIENTOS


Al profesor José Emilio Díaz Ballén, por su constante asesoría, apoyo y disposición para orientar el devenir del proceso investigativo.

A los docentes de la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, especialmente a la Doctora Libia Stella Niño Zafra por su apoyo constante y por permitirme cuestionarme permanentemente sobre mi quehacer pedagógico y la posibilidad de transformar mis prácticas educativas.

A mi familia, por aceptar tomar parte del tiempo de compartir con ellos para sacar adelante este propósito de formación académica y profesional.

A los docentes del Colegio María Mercedes Carranza por compartirme sus aportes tanto en las encuestas como en el grupo de discusión que permitieron recolectar la información para este trabajo de investigación.

A Jair Andrés Mahecha Farfán, por su optimismo y acompañamiento en el proceso de consolidación de este informe final.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revelando al estudiante</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado de maestría de profundización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El discurso de las competencias en educación básica primaria: ¿dispositivo de control o formación de sujetos?
Autor(es)	Amador Cubillos, Diana Ivon
Director	Díaz Ballén, José Emilio
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 113 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	COMPETENCIAS; CALIDAD; EDUCACIÓN; EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

2. Descripción
<p>El presente documento es el informe final de una tesis de grado en la que la autora se propuso como objetivo Caracterizar las nociones que tienen los docentes sobre la formación por competencias y su relación con las prácticas evaluativas en el aula, y a partir de ellas hallar nuevos sentidos a la evaluación de los estudiantes desde la perspectiva de la educación crítica. Para alcanzar este objetivo se utilizaron tres instrumentos: análisis documental de dos documentos publicados por organismos internacionales y dos por el Ministerio de educación nacional, encuesta a docentes y grupo de discusión, la información recolectada se analizó mediante la crítica educativa propuesta por Eisner, (1998) lo que permitió hallar unas tematizaciones que se convierten en la relación y los sentidos que se mencionaron en el objetivo.</p>

3. Fuentes

Álvarez (2012), Angulo. R. (2009), Bogoya, D., Torrado, María C. (2000), Braslavsky, C. (2006), Bustamante, G., & Díaz, L. (s.f.), De Alba, A. (1991), Del Rey, A. (2012), Díaz Ballén, J. (2010) Díaz Ballén, J. (2013), Díaz Ballén, J. (2014), Díaz Barriga, Á. (1987), Díaz Barriga, Á. (2007), Díaz Barriga, Á. (2009), Díaz Barriga, Á. (2011), Díaz Parada, C. y Fajardo C. (2016), Díaz, R. (2004), Díez, E. (2009), Eurydice. (2002), Gamma, A. (2013), Gimeno, J. (2008), Hanushek, E. (2005), Held, D. (2007), ICFES. (2013), Jurado, F. (2009), Mejía, M. (2006), Ministerio de Educación Nacional. (1994), Ministerio de Educación Nacional. (1992), Ministerio de Educación Nacional. (2002), Ministerio de Educación Nacional. (2006), Ministerio de Educación Nacional. (2015), Moreno, T. (2012), Niño, L. (2006), OCDE. (2005), Pérez, Á. (1993), Perrenoud, P. (2008), Quesada, A. (2004), Rychen y L.H. Salganik eds. (2003), Tamayo, V. (2004), Toranzos, L. (1996). Torres, J (2009).

4. Contenidos

Esta tesis se encuentra estructurada por capítulos: Inicialmente se presenta la Introducción en la que indica de manera clara y precisa de dónde surge el proceso investigativo y se refiere la importancia del mismo.

En el primer capítulo Las políticas educativas en el marco del neoliberalismo se realiza un rastreo por las políticas educativas asociadas a la calidad, la evaluación y las competencias en el marco de la globalización, dejando claro la intención que estas han tenido en materia educativa, su implementación y sus posibilidades pensadas desde la pedagogía crítica, con el propósito de generar nuevas miradas y darles otros sentidos.

El segundo capítulo El discurso de las competencias en educación Básica Primaria: desarrollo y sentidos tiene como propósito dar a conocer la inserción que han tenido las competencias en educación, vistas como una estrategia neoliberal, el relato que las engloba y las justifica como un “lenguaje que no es inocente” y que se ha apoyado por las orientaciones dictadas por los organismos internacionales. El capítulo se ha estructurado en tres apartados: La implementación en la educación, Las competencias entre la polisemia y la ambigüedad, Las competencias en Colombia y Las competencias desde una mirada crítica.

En el tercer capítulo La evaluación educativa: de la práctica técnica e instrumental a la formativa, social y cultural se expone el desarrollo que ha tenido la evaluación en el campo educativo, desde el proceso de industrialización en los Estados Unidos hasta la década de los 90, donde la evaluación con la influencia del neoliberalismo se convierte en el mecanismo de poder, control y seguimiento. Al mismo tiempo se hace una descripción del cómo la perspectiva de la evaluación pasa del enfoque técnico instrumental a la actual mirada de la evaluación por competencias.

En el cuarto capítulo se presenta el diseño cualitativo de la investigación y se hace explícito que la postura epistemológica asumida por la investigadora es la teoría crítica, así mismo se asume el enfoque hermenéutico y se conceptualiza acerca de la investigación cualitativa, además se presentan los instrumentos utilizados para la recolección de la información: análisis documental, encuesta a docentes y grupo de discusión, así mismo, se plantea el uso de la crítica educativa como estrategia

para el análisis de la información, y por último, se define la población participante en la investigación.

Posteriormente se presenta el análisis de la información obtenida: en primer lugar, se realiza el análisis documental siguiendo la propuesta de Díez (2006) de los documentos: Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. (2006) MEN, Derechos básicos de aprendizaje (2015) MEN, Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento – Desafíos para los países en desarrollo. (2003) Banco Mundial. La educación en Colombia (2016) OCDE. Para el análisis de la información emergente de la aplicación de la encuesta a docentes y del grupo de discusión se tomó como referente la crítica educativa de Eisner (1998). Además, se presentan las tematizaciones que emergieron de los tres instrumentos las cuales se constituyen en los mensajes más recurrentes que evidencian las voces de los docentes para hallar nuevos sentidos de acuerdo a lo propuesto en el objetivo general.

Finalmente se presentan las conclusiones, las recomendaciones y la `prospectiva que surge del proceso investigativo para aportar al discurso pedagógico que actualmente se presenta entre los maestros.

5. Metodología

El proceso investigativo se abordó mediante una metodología de tipo cualitativo, con enfoque hermenéutico y recurriendo a un estudio de caso en el Colegio María Mercedes Carranza, se utilizaron tres instrumentos: Análisis documental, encuesta a docentes y grupo de discusión. El Análisis documental se realizó a los documentos: Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. (2006) MEN, Derechos básicos de aprendizaje (2015) MEN, Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento – Desafíos para los países en desarrollo. (2003) Banco Mundial. La educación en Colombia (2016) OCDE. La encuesta se aplicó a 20 docentes de la básica primaria del Colegio María Mercedes Carranza y el grupo de discusión a 7 docentes de los que habían contestado la encuesta. La información recolectada fue analizada mediante la crítica educativa propuesta por Eisner (1998).

6. Conclusiones

Desde la exploración teórica que se llevó a cabo y teniendo en cuenta las categorías de la investigación se pudo comprender el desarrollo y sentido de las competencias y su relación con la calidad de la educación, de igual manera conocer la política y tener una visión crítica frente a la estrecha relación que tiene con los intereses económicos de la lógica empresarial se encuentra que las preocupaciones de los grupos de interés propios del mundo del trabajo donde los cuerpos directivos necesitan trabajadores y deben identificar los estándares ocupacionales originados en las competencias necesarias y la pregunta que surge entonces es ¿El Sistema Educativo y la labor del docente están para responder a los intereses propios del mundo del trabajo?

La investigación cualitativa y la hermenéutica permitieron tener una visión de la realidad de esta investigación, la contribución por parte de los maestros participantes como coinvestigadores, quienes con sus valiosos aportes y reflexiones hicieron posible que bajo los planteamientos del enfoque epistemológico se comprendiera como asumen las competencias y la relación que se genera con las prácticas evaluativas que desarrollan en el aula.

Desde el análisis de las encuestas y teniendo como referente lo expresado por los docentes se refleja notablemente que las políticas educativas asociadas con la calidad de la educación se han planteado bajo una ideología neoliberal en la que priman los sustentos de corte economicista y empresarial, regidos por las recomendaciones que establecen los organismos internacionales, como la OCDE entre otros y con la incidencia de la cultura de la medición, la educación en este sentido se convierte en la herramienta para responder a estos intereses a través de reformas que impactan directamente en los currículos y la evaluación. Bajo el auge de un mundo globalizado se estandariza y homogeniza modelos educativos, estilos de vida y formas de pensamiento que van permeando una visión de sociedad, escuela, individuo en la que se habla un solo lenguaje el del mundo competitivo.

El concepto competencia entendido desde diferentes corrientes de pensamiento, ha sido el punto álgido a partir del cual se generan las discusiones en torno a cómo es posible el aprendizaje en una educación basada en competencias y se problematiza al encontrarse con las innumerables interpretaciones de lo que significa ser competente. Surge entonces su carácter polisémico que ha llevado a que se entiendan y se trasladen a la práctica en medio de una variedad de significados nociones e interpretaciones por parte de los maestros de hecho uno de los argumentos en los que más se coincide es que las competencias han sido un concepto no muy propio del campo de la educación y se relaciona estrechamente con el del mundo del trabajo, también se reconoce que del término proviene del campo de la lingüística, el cual dio lugar al empleo y aplicación en diversos ámbitos y a una variedad de competencias dando espacio al utilitarismo de su aplicación especialmente para librar a la educación de la crisis en la que ha estado en los procesos de enseñanza, aprendizaje y por supuesto la evaluación. Razón por la cual, la adquisición de conocimientos queda convertida en una adquisición de competencias que se evidencian en el desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades, aptitudes y destrezas que utiliza el individuo para desempeñarse con éxito en la vida y adaptarse a cualquier contexto.

A partir de la reflexión en el grupo de discusión, los maestros reconocen que reproducen un discurso de competencias desde las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional que se inserta en los planes de estudio y que llevan a cabo en su práctica pedagógica, alrededor de ellas se argumenta un conocimiento y a la mayoría aducen a referentes relacionados con los contenidos desde el área disciplinar, esto produce que se estandaricen los contenidos y resultados esperados haciendo más práctica la formalización de temáticas y la homogeneidad por medio de los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje como directrices del Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo también reconocen que su implementación ha sido favorable en la medida que forma en habilidades, conocimientos, capacidades y destrezas para la vida.

En relación al marco conceptual la formación por competencias genera una visión de estudiante que se adecue a las condiciones actuales del mercado, para llegar a ser buenos empleados o buenos emprendedores con un determinado conocimiento para hacer un trabajo en la sociedad, al especializarse en un saber hacer toma el protagonismo formarse para producir y ser partícipe de la producción y el consumo.

El rol del maestro requiere llevar a cabo una reflexión y acción crítica que sea consecuente con su quehacer pedagógico, en el que se evidencie durante el proceso de enseñanza aprendizaje que si se opta por una visión distinta a la de educación en una perspectiva de competencias se debe apropiarse de este recurso para la promoción de la convivencia armónica, favoreciendo la adquisición de hábitos relacionados con el cuidado de su cuerpo, del medio ambiente y de propuestas positivas e innovadoras hacia la comunidad es decir formar a los niños, niñas y jóvenes en todas las oportunidades posibles para el descubrimiento y la experimentación artística, estética, deportiva, científica, cultural, social, de tal forma que les permita conocerse a sí mismos, reconocer sus potencialidades, descubrir qué desean, permitiéndoles soñar y sentirse parte del mundo y enriquecer su capital social y cultural.

El conocimiento teórico permitió comprender que la evaluación en el aula se ha convertido en el instrumento que utilizan los gobiernos, por medio de la implementación de políticas educativas de control, verificación, medición, calcificación y cuantificación para determinar cómo se encuentran los sistemas educativos y establecer un referente de la calidad de la educación que cumpla con las exigencias del modelo neoliberal. Sin embargo, la evaluación que los docentes llevan a cabo con los estudiantes está directamente relacionada con los procesos de aprendizaje, la variedad de prácticas que se desarrollan en la dinámica educativa, permite evidenciar el ejercicio autónomo de la evaluación del maestro en la que se evidencian los avances, la participación, el pensamiento crítico la creatividad de acuerdo a la realidad de cada estudiante sin embargo puede verse reducido a un ejercicio de control y verificación y en la mayoría finalizado con un juicio valorativo de carácter numérico, cuando a esta se le antepone la visión instrumental.

El colegio asume una visión en la que se intenta superar las limitaciones que las políticas educativas relacionadas con las competencias y la evaluación han implementado, y se posibilita que la formación por competencias es favorable en la medida que desde lo educativo se contribuya a enfrentar los retos de la vida trascendiendo más allá de la sola adquisición de conocimiento. Es posible pensar que las competencias pueden ser una forma de entender la educación como la formación de habilidades para la vida, familiar y el medio social, el ser humano como ser social está en la posibilidad de adquirir herramientas que le permitan desenvolverse en la vida para aprender a movilizar los recursos de carácter social, ético y valorativo.

Elaborado por:	Amador Cubillos, Diana Ivon
Revisado por:	Díaz Ballén, José Emilio

Fecha de elaboración del Resumen:	11	11	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	1
Capítulo 1. Las políticas educativas en el marco del neoliberalismo	7
Introducción	7
1.1 Evaluación y Calidad en el contexto de la Globalización Neoliberal	8
1.2 Las políticas de evaluación: Evaluación de la Calidad, control y medición en la perspectiva neoliberal	10
Capítulo 2. El discurso de las competencias en educación Básica Primaria: Desarrollo y sentidos.	19
Introducción	19
2.1 La implementación de las competencias en Educación.	20
2.2 Las competencias entre la polisemia y la ambigüedad.	24
2.3 Las competencias en Colombia: Reformas curriculares en la primera década del siglo XXI.	27
2.4 Las competencias desde una mirada crítica.	29
Capítulo 3. La evaluación educativa: De la práctica técnica e instrumental a la formativa, social y cultural.	31
Introducción	31
3.1 La evaluación con mirada técnico instrumental.	32
3.2 La evaluación en el aula desde la perspectiva por competencias.	34
3.3 El modelo de la evaluación por evidencias en la propuesta del ICFES	37

3.4 La evaluación formativa y crítica cómo mediación pedagógica en el aula: Una mirada más humana de las competencias.	39
Capítulo 4. Diseño Cualitativo de Investigación.	42
Introducción.	42
4.1 Postura Epistemológica de la Investigación.	43
4.2 Investigación cualitativa en el campo de la educación y la pedagogía.	43
4.3 La hermenéutica como estrategia de investigación	44
4.4 Técnicas e instrumentos	46
4.5 Población Participante	48
4.6 Técnica de análisis de la información recolectada.	48
4.7 Presentación de resultados en la perspectiva la crítica educativa.	50
Capítulo 5. Conclusiones y Prospectiva de la investigación	107
Referencias	113
Anexos	119

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla No. 1. Categorías y subcategorías de Análisis.	49

Lista de Gráficas

	Pág.
Gráfica 1. Pregunta 1	66
Gráfica 2. Pregunta 2	69
Gráfica 3. Pregunta 3	71
Gráfica 4. Pregunta 4	73

Gráfica 5. Pregunta 5	75
Gráfica 6. Pregunta 6	78
Gráfica 7. Pregunta 7	81
Gráfica 8. Pregunta 8	83
Gráfica 9. Pregunta 9	86
Gráfica 10. Pregunta 10	88
Gráfica 11. Pregunta 11	90

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Mapa Conceptual Metodología.	46

Lista de anexos

Anexo 1. Ubicación del Colegio María Mercedes Carranza.	119
Anexo 2. Encuesta a docentes.	120
Anexo 3. Documento orientador grupo de discusión.	126

Introducción

La presente investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa en el grupo Evaluándo-nos de la Universidad Pedagógica Nacional, en el campo de la educación y la pedagogía con el propósito de comprender las nociones que tienen los docentes sobre lo complejo de las competencias en educación básica primaria y su incidencia en las prácticas evaluativas que se desarrollan en el aula.

Desde el contexto internacional las competencias han surgido a partir de las políticas educativas como planteamientos sobre la educación, los organismos como la UNESCO y la OCDE los cuales realizan los informes acerca del estado en el que se encuentran los sistemas educativos y las medidas que sobre estos se deben tomar han ido implantando el lenguaje de las competencias desde la aplicación de las pruebas estandarizadas como mecanismos de control y medición sobre los conocimientos y el rendimiento de los estudiantes y así determinar cuál es el estado de la calidad de la educación.

El informe DeSeCo de 2003 refiere sobre este nuevo lenguaje “La competencia se manifiesta en acciones, conductas o elecciones que pueden ser observadas, medidas y aplicadas a diferentes contextos y a muchas áreas de la vida”, de esta manera se vuelven indicadores y metas de los currículos haciendo de la competencia la norma universal a seguir hegemonizando los procesos de la educación a partir de una racionalidad técnica instrumental y utilitarista.

Es importante destacar que el concepto de competencia está asociado a una polisemia, el cual se analiza en uno de los apartados, pero resulta vital, revisar que en el marco de la política de la calidad de la educación el Ministerio de Educación Nacional reconoce la importancia de trabajar desde la perspectiva de Competencias, en razón a que las prácticas y lenguajes en la educación formal requieren una intención bien definida y consciente para incidir en la manera como los estudiantes construyen y aplican el conocimiento, posicionando por esta vía la necesidad de concretar una mirada educativa que tienda a lo integral y lo universal, es así como la noción de competencia se define como un saber hacer, favoreciendo el uso de los conocimientos y que estos puedan ser aplicados en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. En este sentido, la competencia se reconoce como conocimiento, habilidad, destreza y actitud que desarrollan las

personas permitiéndoles comprender, interactuar y transformar el mundo en que viven y en línea con esta conceptualización, el Ministerio de Educación Nacional las define como: “Conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y sicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (Guía No. 3, pág. 49. MEN, 2006).

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior- ICFES- institución encargada de emitir las directrices sobre la evaluación por competencias para la educación superior las define como un “conjunto de acciones que el sujeto realiza cuando interactúa significativamente en un contexto determinado. (ICFES 1999).

En el contexto local desde el Plan sectorial de Educación 2012-2016 Bogotá Humana entiende la calidad de la educación como un proceso que supone el aprendizaje integral para el buen vivir en dos aspectos esenciales: 1. La formación académica y 2. El desarrollo de capacidades ciudadanas, este aprendizaje integral encierra dentro de sí atributos importantes en relación con la calidad de la educación, y es que aunque el documento hace énfasis en la calidad de la educación el numeral 2 deja ver la forma como la administración distrital percibe las competencias entendiéndose entonces que las mismas permiten concebir un sujeto que aprende de manera integral interviniendo de la manera más apropiada posible en diferentes ámbitos.

Las anteriores premisas dejan ver la diversidad de concepciones que se tienen acerca del constructo competencias, evidenciando una concordancia significativa hacia un saber hacer en contexto por medio de ciertas habilidades, destrezas, capacidades etc. desde las cuales se adquiere un conocimiento que tiene que ser evaluado, medido y controlado como indicador para determinar la calidad de la educación y por ende lleva al sector educativo a pensar que esta es la meta hacia la cual deben apuntar los currículos, homogenizando y convirtiéndose en un discurso dominante a partir del cual se actúa pero poco se reflexiona.

Desde el proyecto educativo institucional, ESCUELA INTEGRAL AUTONOMA PARA EL CAMBIO del colegio MARIA MERCEDES CARRANZA se trabaja desde un enfoque de competencias y se desarrollan desde el primer ciclo como competencias de tipo cognitivo entendidas estas como “las estrategias y destrezas adquiridas que se basan en experiencias previas

y aprendizajes anteriores”, como estrategia de formación para la gestión social y comunitaria, generando procesos cognitivos en la construcción de conocimiento y la búsqueda de alternativas que les permita responder a las necesidades socio culturales en un determinado contexto, al mismo tiempo el colegio con su articulación al programa de media fortalecida desarrolla las competencias laborales, entendiéndolas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un joven estudiante debe aprender para desempeñarse de manera apropiada en cualquier entorno productivo¹. A partir de estos planteamientos generados por lo institucional, se evidencia que no se encuentra definida una postura que sustente un referente teórico y epistemológico que oriente el proceso pedagógico desde las competencias y que se articule con el enfoque curricular y por ende con la evaluación.

En tal sentido, se formula la pregunta de investigación en los siguientes términos **¿Cómo conceptualizan los docentes las competencias y qué relaciones se genera con sus prácticas evaluativas en el aula en el nivel de educación básica primaria?**, la cual cobra sentido porque el modelo de evaluación ha sido replanteado, modificado e implementado desde los cambios que surgen a nivel directivo y académico y que inciden en la dinámica institucional, en el *quehacer* de los maestros generando ajustes que sean pertinentes a los planes de estudio, desde las metodologías, la enseñanza, el aprendizaje, los criterios e instrumentos de evaluación en los que el docente debe poseer un conocimiento amplio con miras a lograr un cambio significativo que no apunte solo al rendimiento de cuentas, si no a desarrollar ese término tan polisémico de las competencias en un ambiente comprensible, transmisible y entendible que conlleve al logro en la formación de ciudadanos autónomos, participativos desde los valores institucionales como lo son la responsabilidad, el respeto activo y la libertad.

Los anteriores planteamientos permitieron definir como objetivo general del proceso investigativo: Caracterizar las nociones que tienen los docentes sobre la formación por competencias y su relación con las prácticas evaluativas en el aula, y a partir de ellas hallar nuevos sentidos a la evaluación de los estudiantes desde la perspectiva de la educación crítica; para alcanzar el anterior objetivo se plantearon tres objetivos específicos:

¹ Colegio María Mercedes Carranza. *Manual de Convivencia*. Educación Media y las Competencias Laborales. (pag.57)

- Analizar el desarrollo y sentido que ha tenido el discurso de las competencias en el ámbito de la educación y la pedagogía.
- Contrastar las nociones que tienen los docentes sobre las competencias en educación básica primaria con la incidencia en las prácticas evaluativas en el aula.
- Interpretar los datos sistematizados sobre la formación y evaluación por competencias con el fin de hallar nuevos sentidos desde una perspectiva crítica.

Es notable que el discurso de las competencias ha venido implementándose ampliamente en las instituciones educativas, a través de las políticas educativas asociadas con el currículo y la evaluación desde diferentes concepciones y posturas epistemológicas, generando un cuestionamiento permanente entre los actores académicos docentes, que conciben y llevan a cabo un modelo basado en competencias.

Cuando se habla de competencias entra en acción diferentes maneras de conceptualizarlas, lo que conlleva su polisemia conceptual y didáctica por consiguiente se habla de diferentes tipos de competencias, entre estas las generales, básicas, cognitivas, emocionales, laborales y transversales.

El Colegio María Mercedes Carranza está ubicado en la localidad 19 Ciudad Bolívar, la cual en su mayoría está conformada por barrios de origen ilegal, es decir por urbanizaciones piratas y asentamientos de desplazados por la violencia, lo que hace que sus habitantes tengan unos niveles de escolaridad y sufran los rigores que conlleva el desarraigo. De esta manera y teniendo en cuenta que “la escuela es un espacio de actuación social, cultural del niño” es necesario aprovechar las oportunidades que brinda la organización académica, convivencial y administrativa de la institución para potenciar en los estudiantes la necesidad de organización y encaminarla hacia la búsqueda de su promoción personal y social. En consecuencia, el colegio brinda a los estudiantes además de la formación académica, la posibilidad de aprovechar el espacio de la escuela para iniciar procesos organizativos donde reconozca y desarrolle un rol dentro de una organización. Por estas razones la comunidad educativa opta por definir un énfasis institucional: gestores sociales y comunitarios con una forma de trabajo interdisciplinar con responsabilidad de todas y cada una de las áreas y de los proyectos tanto institucionales como transversales dirigidos a desarrollarlo, por ende, el currículo se fundamenta desde un enfoque constructivista articulado con la estrategia de

la RCC. En tal sentido y al revisar los postulados teóricos referentes al modelo pedagógico es clara la pertinencia que le apuntan a los objetivos que señalan el horizonte institucional desde un conocimiento del contexto social y comunitario en el que se desenvuelven los estudiantes.

Por lo anterior es importante generar una reflexión en torno a estas diferentes formas de entenderlas y de llevarlas a cabo desde la práctica pedagógica posibilitando una relación y articulación con el enfoque curricular y las estrategias evaluativas que se generan en el aula, sin duda, resulta pertinente desarrollar un trabajo de investigación desde el cual se busca conocer cuáles son las nociones que tienen los maestros de básica primaria del colegio María Mercedes Carranza acerca de las competencias y su relación con las prácticas evaluativas que se generan en el aula.

El trabajo de investigación se ha estructurado en Cuatro capítulos: En el Capítulo 1. Las políticas educativas en el marco del neoliberalismo, se realiza una revisión en torno a la Evaluación y Calidad en el contexto de la Globalización Neoliberal y frente a las políticas de evaluación: Evaluación de la Calidad, control y medición en la perspectiva neoliberal, posteriormente se presenta el Capítulo 2 titulado “El discurso de las competencias en educación Básica Primaria: Desarrollo y Sentidos”; en este se aborda: La implementación de las competencias en Educación, las competencias entre la polisemia y la ambigüedad, el discurso de las competencias en Colombia: Reformas curriculares en la primera década del siglo XXI y las competencias desde una mirada crítica, en seguida se presenta el Capítulo 3. La evaluación educativa: De la práctica técnica e instrumental a la formativa, social y cultural en el que se hace un recorrido conceptual por la evaluación con mirada técnico instrumental, la evaluación en el aula desde la perspectiva por competencias, el modelo de la evaluación por evidencias en la propuesta del ICFES y la evaluación formativa y crítica como mediación pedagógica en el aula. Finalmente, el Capítulo 4. Diseño Cualitativo de Investigación, presenta la postura Epistemológica de la Investigación. El Enfoque de la Investigación, la estrategia de investigación, las técnicas e instrumentos para la Recolección de la información, la población participante, la técnica de análisis de la información recolectada y el análisis de resultados desde la crítica educativa; se cierra el informe con las conclusiones y la prospectiva de la investigación.

Es importante mencionar que este proceso de investigación no es un proceso terminado, sino que por el contrario abre nuevas líneas como, por ejemplo, re-significar las estrategias de

evaluación en el aula, relaciones de las competencias con la didáctica específica de las áreas curriculares, el proceso de evaluación por competencias desde una mirada crítica.

Capítulo 1

Las políticas educativas en el marco del neoliberalismo

“Se trata de evaluar para aprender, esa es la cuestión; no aprender para ser evaluado ni de enseñar para evaluar ni de estudiar para ser evaluado”

Juan Manuel Álvarez Méndez

Introducción

El presente capítulo realiza un rastreo por las políticas educativas asociadas a la calidad, la evaluación y las competencias en el marco de la globalización, dejando claro la intención que estas han tenido en materia educativa, su implementación y sus posibilidades pensadas desde la pedagogía crítica, con el propósito de generar nuevas miradas y darles otros sentidos.

La globalización ha dado lugar a un nuevo discurso de políticas educativas, el cual ha tenido su génesis en las recomendaciones que hacen los organismos internacionales de carácter financiero, para atender a las demandas de la economía mundial, con el fin de lograr la competitividad, ejercer control, medir y estandarizar los conocimientos, el rendimiento y la evaluación de los estudiantes, docentes e instituciones educativas a través de las pruebas estandarizadas las cuales se han convertido en un referente obligatorio para determinar la calidad de la educación, sin embargo, es importante precisar que desde una mirada integral y crítica del hecho educativo, este no puede ser el único referente de la calidad. Se evidencia como las políticas educativas asociadas a la calidad han promovido e implementado reformas que han repercutido en grandes cambios para la educación, incurriendo en definir el tipo de contenidos que se debe enseñar y por supuesto evaluar, direccionados a factores de excelencia, eficiencia y eficacia.

Al mismo tiempo se pretende dar respuesta a los interrogantes ¿Cómo se entiende la evaluación y la calidad de la educación en el contexto neoliberal? ¿Qué tipo de ser humano se pretende formar mediante la educación por competencias? ¿Cuál es el nuevo sentido que deben adquirir las políticas educativas asociadas a la calidad, competencias y evaluación educativa?, para lograrlo el capítulo se ha estructurado en cuatro apartados esenciales: Introducción, evaluación y

calidad en el contexto de la globalización neoliberal, las políticas de evaluación: Evaluación de la calidad, control y medición en el marco de la ideología neoliberal, el discurso de la formación por competencias en educación ¿Formación para el capital humano? Y nuevos sentidos para las políticas asociadas a la calidad, competencias y evaluación: Desafíos y propuestas.

1.1 Evaluación y Calidad en el contexto de la Globalización Neoliberal

Se ha introducido un discurso de *calidad, equidad y competencias*, en la educación a través de las Políticas Educativas donde la Evaluación ha sido uno de sus pilares fundamentales. En tal sentido, las políticas educativas: son una forma de razonamiento o como llamaría Foucault (1975) “*un dispositivo de control sofisticado*” a través del cual se pueden atender las formas de pensamiento de la población y a la vez atender los problemas educativos que favorezcan las Políticas del Estado, cuidando, administrando y regulando la población en formación. De esta manera, los Estados piensan y elaboran las políticas educativas como la forma más eficaz de ajustar la Educación ofrecida en las instituciones escolares a sus intereses particulares y al cumplimiento de las Políticas Neoliberales.” (Ortiz, 2013, p.23)

Y es que las políticas educativas que se han instaurado en la última década han tenido su génesis en las recomendaciones que hacen los organismos internacionales de carácter financiero como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y de orden cultural como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), implementando políticas mercantilistas neoliberales y globalizadoras al condicionar a los gobiernos con préstamos económicos y proyectos que buscan ejercer un control geopolítico sobre los países en vía de desarrollo. Lo que deja en evidencia la marcada influencia de los principios de la globalización.

Entendiéndose esta como:

Un espacio (un mercado) por el cual transitan con relativa libertad capitales, mercancías, conocimientos, símbolos y valores; que articula todos los lugares, sociedades y culturas de la tierra a la vez que excluye radicalmente a quienes no están en la red y a quienes no están en capacidad de producir y consumir, y de generar valor de acuerdo a los requerimientos del mercado global. (Quesada, 2001, p.105).

En el mismo sentido Held (2007), afirma que el proceso de la globalización actual posee unas características propias, las cuales permiten entenderla como un entramado de relaciones y redes humanas que se intensifican hasta la escala mundial ejerciendo influencia directa en las relaciones sociales además el poder ya no está centrado en los estados-nación, ahora son los organismos supranacionales quienes se encargan de direccionar el orden político, económico, cultural y educativo a nivel mundial y en función de lo planteado puede afirmarse que la globalización es la continuidad del capitalismo, que se funda en los principios de la ideología neoliberal, enfatizando en la libertad de mercado, y privilegiando la competitividad como un principio justo y eficaz, orientado a lograr el desarrollo económico de un país. De acuerdo a lo anterior la globalización ha anexado en su discurso conceptos como el de competitividad, eficacia, medición, estandarización y capital humano entre otros, los cuales no pueden pasarse desapercibidos y sí por el contrario entenderse con una amplia reflexión, ya que están incidiendo notoriamente desde una ideología en el contexto actual del país y en la organización y funcionamiento del sistema educativo colombiano.

Es así como en este marco de la globalización se sugiere a las instituciones educativas garantizar la formación del capital humano para favorecer el desarrollo económico, en este sentido Mejía (2005) se manifiesta afirmando que [...] la escuela se convierte en un factor central de ese desarrollo económico, construyendo todo un discurso sobre el nuevo papel del conocimiento y la incorporación de éste en los nuevos procesos productivos dejando ver entonces la necesidad de una educación de calidad para los nuevos tiempos conjugando estándares, competencias y logros para formar al nuevo trabajador flexible.

De esta manera, la ideología neoliberal puede identificarse con las siguientes características planteadas por Vargas (2007): el libre mercado, eliminar el gasto público por los servicios sociales, desregularización, privatización y eliminación del bien público, y que poco a poco se adentra más en la educación, alcanza también a la calidad, “presentada como el horizonte de un ideal de la globalización a la cual las políticas neoliberales incorporan al país, yace como justificación para los ajustes programáticos o reformas emprendidas al sistema escolar” (Díaz Ballén, 2004, p. 59) también permea a la familia en la participación de las políticas públicas educativas de acuerdo a su poder adquisitivo.

Bajo esta ideología neoliberal, el sistema educativo es analizado en relación a tres ideas fundamentales: eficiencia, eficacia y calidad, de esta manera, se vincula lineal y mecánicamente con el aparato productivo, subordinando el primero a los intereses del segundo. Se considera a la educación como producción de capital humano, como inversión personal y colectiva, la cual debe, por lo tanto, ser rentable en términos económicos. Es así como los estados buscan como lo afirma Niño (2013), un control político implantando la gestión educativa, la centralización del currículo, los estándares de competencias, la calidad de la educación, la descentralización financiera y administrativa. Así como la evaluación técnico-instrumental, reflejada en el diseño e implementación de pruebas estandarizadas.

El proceso de globalización que ha transcurrido durante las últimas décadas, parece ser múltiple según Mejía (2006) pues no estamos siendo partícipes de una sola globalización general, sino que nos enfrentamos a múltiples globalizaciones y nuestro país ha tenido que hacer muchos ensayos en materia educativa, institucionalizando proyectos y leyes educativas que luego se han replanteado en diversas ocasiones, hasta lograr su armonización en las políticas públicas del Estado.

Es por esta razón que la realidad de la educación pública en Colombia responde a la de ser un país *en vía de desarrollo* para el Banco Mundial, ya que al reconocer sus políticas, el país gozará de grandes beneficios económicos para el desarrollo de proyectos que lo lleven a ser un país del primer mundo, de esta manera surge la necesidad de incluirse en el macro modelo de globalización que hace parte de sus políticas neoliberales.

1.2 Las políticas de evaluación: Evaluación de la Calidad, control y medición en la perspectiva neoliberal

Para Bustamante (2003) La “nueva” manera de hacer las cosas, conocida como evaluación de la calidad educativa, es una dinámica internacional, responde a los requerimientos internacionales con el aval de quienes toman las decisiones en política educativa. (p.14).

De igual manera esta, es un elemento fundamental de todos los procesos ligados a la calidad, que ha sido considerada una tarea de instrumentos conceptuales propios de la pedagogía, y caracterizada por unas dimensiones como lo son la política, económica, normativa, administrativa

y pedagógica que les hacen contrapeso a las categorías de descentralización, mercado, competitividad, rendición de cuentas excelencia y eficacia propias de la visión instrumental que ha formado de esta el auge de la globalización.

En este sentido “la calidad unida a la evaluación, tendría como propósito juzgar como ha sido la educación, indicaría un sentido, un punto de llegada y un horizonte en la formación de sujeto” (Niño, 2002, p. 30.). Las políticas educativas en Colombia bajo el modelo neoliberal por el que atraviesa la educación producen grandes efectos en los procesos de evaluación y calidad de lo público, es decir, la evaluación actúa como una herramienta que legitima las prácticas neoliberales de consumo y competitividad que busca el mercantilismo del conocimiento.

En palabras de Díaz Barriga (2000) “La responsabilidad por las políticas educativas recae en los gobiernos nacionales y en sus políticos, intelectuales y técnicos sobre todo cuando ellos ejercen el poder de decisión altamente centralizado” (pág. 15). Lo que se ve reflejado a través de la constante transformación del sistema educativo, legalizado en las normas que establecen los programas de gobierno. El Estado, según sus obligaciones constitucionales es garante del derecho a la educación de sus habitantes, pero ha sido permeado por estas prácticas mercantilistas de los gobiernos tradicionales de derecha y ultraderecha por el que el país ha tenido que pasar. Esta visión ha debilitado el aparato estatal en responder a estas necesidades que por ley tienen derecho los colombianos.

De esta manera, la normativa aparece como el soporte legal estipulado en la Constitución Política de 1991, la Ley 115, Ley General de Educación (1994) y la Ley 30 correspondiente a la Educación Superior (1992), donde se busca definir, orientar, reglamentar, vigilar y controlar el reconocimiento y ejercicio al derecho de la educación y blindaje de las nuevas políticas públicas validando los criterios, los procedimientos, metas y resultados del proyecto político-social que transversaliza al Sistema Educativo.

Díaz Borbón, (2004), realizó un análisis al artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991, que determina que la educación es un derecho de la persona y un servicio público, manifestando que “ (...) para la visión emancipatoria de justicia social significa un bien público

de necesidad vital y cultural, irremplazable e inaplazable para todo individuo por el hecho de ser en el mundo y al mismo tiempo argumenta que “La visión neoliberal o neo-institucional la entiende un ítem mercantil, sin amarre o norma restrictiva diferente a la desplegada por la competencia” (pág.31). Es decir que la norma es laxa a la concepción de quién gobierne el poder político del país, resolviendo que un derecho fundamental, un servicio público, puede ser atendido desde el sector privado y que se encuentra respaldado por las leyes del propio Estado y que su vez este debilita su participación en la educación pública colombiana por la de garantizar el libre mercado educativo económico.

En el contexto local desde el Plan sectorial de Educación (2012) establecido para el periodo 2012-2016 por la Alcaldía Mayor de Bogotá bajo el lema *Bogotá Humana*, entiende la calidad de la educación como un proceso que supone el aprendizaje integral para el buen vivir en dos aspectos esenciales: 1. La formación académica y 2. El desarrollo de capacidades ciudadanas, este aprendizaje integral encierra dentro de sí atributos importantes en relación con la calidad de la educación, materializándose en un sujeto que aprende de manera integral interviniendo de la manera más apropiada posible en diferentes ámbitos.

Esta perspectiva, rescata un poco a qué le debe apuntar la educación en Bogotá, basándose en sus realidades y promoviendo valores ciudadanos perdidos en esta época mediática pero que su visión amenaza quedar en el olvido debido a que no hace parte de políticas públicas nacionales, ya que al ser un gobierno de turno y progresista la Secretaría Distrital de Educación es una entidad supeditada al Ministerio de Educación Nacional.

Por otro lado, es importante considerar que el Estado desprovisto de su función educadora asume el garantizar que las familias obtengan libre escogencia, oportunidad y financiación de iniciativas escolares privadas de calidad y/o acceso a la ya conocida educación pública colombiana que poca inversión tiene por parte del gobierno al dejar como ya se ha visto su responsabilidad en lo privado. Desde la década de los noventa, Colombia opta por un modelo de gestión escolar de la calidad sobre el cual fundamenta sus políticas educativas. Bajo este modelo, el concepto de calidad se materializa en la política de la Revolución Educativa 2002-2010, esta política de acuerdo con el MEN (2002):

(...) es una estrategia de prioridades que busca que todos los niños y jóvenes del país vayan a las escuelas y colegios, aprendan lo que deben aprender y sepan utilizar esos conocimientos en su vida diaria y en la construcción de un mejor país. La meta es transformar el sistema en magnitud y pertinencia y poner en marcha un sistema de mejoramiento continuo, que en diez años asegure la cobertura universal y nos ubique en los primeros lugares del promedio latinoamericano en términos de calidad, (pág.13).

Es evidente como la calidad de la educación y las escuela misma comienza a tomar un camino excluyente económico, propio del capitalismo occidental que se ha asumido el Estado, a lo que Díez (2009), comenta al respecto como “ [...] las escuelas han de someterse a leyes del mercado, especialmente a la competencia, las escuelas procuran hacerse más selectivas, pues el hecho de aceptar alumnado que haga descender los resultados en los exámenes, influirá en su posición global en el mercado” (p. 212).

La calidad de la educación ha venido determinándose de manera pragmática, ya que se define por el rendimiento escolar alcanzado por los alumnos y por las escuelas en pruebas estandarizadas, argumentando un discurso en el que se dice que una escuela es de calidad en función de los resultados obtenidos. Mejía (2006) entenderá como la escuela se adapta a las políticas educativas y reconoce como esta es mediadora entre lo político y lo social:

(...) la institución escolar establece relaciones sociales que fijan la unidad de lo local con lo global mediante un nuevo mecanismo de poder establecido en la capacidad de negociar en la multiplicidad de los lenguajes, dándosele una función de articulación y de capacidad de mediar entre las distintas unidades de práctica social. De ahí resulta un proceso en el cual la escuela produce su sentido a través de la capacidad que tiene de integrar los diferentes problemas de la sociedad para constituir la forma subjetiva de la época y ser capaz de producir ciertas terapias sobre ellas. (p.86).

Las instituciones educativas en el afán de figurar y mejorar su ubicación en rankings académicos basados en pruebas externas estandarizadas que responden al modelo neoliberal, hace que la comunidad educativa y académica haga diferencias entre las Instituciones educativas en el escenario de lo público frente a lo privado, la primera queriendo alcanzar a la segunda en calidad, por una parte y desde el marco legal como instrumento que regulariza, controla y vigila los lineamientos mercantiles propios instaurados desde un organismo Sistema Nacional de Evaluación avalado por el Estado y amparado por la Ley 115 donde ratifica cuál es su misión frente a la calidad de la educación:

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 (Díaz Borbón, citando a Ospina Bejarano, 2004, p. 34).

La evaluación es necesaria en las prácticas educativas como instrumento de reconocimiento de los procesos educativos que se desarrollan en la academia, pero también es un instrumento que posibilita mejoras en la formación, la enseñanza, el aprendizaje y el fortalecimiento de la educación pública. Sin embargo, la evaluación actúa como vigía e instrumento de control por parte del neoliberalismo, como bien lo afirma Díaz Borbón, (2004),

Las políticas públicas educativas comienzan hacerse efectivas y coercitivas, a través de la evaluación como respuesta a su carácter neoliberal para cambiar e imponer directrices mercantilistas propias. Aparecen así diferentes leyes y decretos, dependencias del Ministerio de Educación (Viceministerio de Preescolar, Básica y Media, con su respectiva Subdirección de Estándares y Evaluación, Viceministerio de Educación Superior con la subdirección de Aseguramiento a la Calidad), y secretarías que promoverán la calidad (Direcciones de Calidad, Dirección de Apoyo y Seguimiento a la Educación Superior y una subdirección de Apoyo a la Gestión de Instituciones de Educación Superior) y la educación bajo la visión neoliberal en Colombia a lo largo de estas tres décadas denotando siempre más control a los procesos educativos y actores de la comunidad educativa (Docentes, Orientadores, Rectores, Padres de Familia) como la deficiencia en los recursos asignados a la educación bajo figuras estatales como lo es el Sistema General de Participación (Ley 715 de 2.001, Artículo 3), (p.37).

La evaluación se ha ido imponiendo como un instrumento represivo por parte del neoliberalismo (Sistema de inspección, vigilancia y control) a las viejas políticas públicas, respaldada por la normativa (Decretos 1278 y 1283 de 2002), derogando leyes, decretos y facultando a presidentes de turno (Ley 715) para legislar a favor de políticas transformadoras que disminuyan la participación estatal en la garantía de la prestación del servicio educativo.

De esta manera, la evaluación comienza a estar presente en todos los procesos académicos de la Educación en Colombia al decretarse su implementación en los distintos actores y componentes participes de la misma, aparece entonces la Evaluación Institucional para planteles educativos; evaluación para ingreso a la Carrera Docente, para ascensos y desempeños; evaluación curricular y para estudiantes con pruebas de calidad y evaluación para el ingreso a la educación superior. Como lo afirma Díaz Ballén (2010), entre las reformas educativas que tuvieron lugar en

el nuevo siglo, está la expedición del acto legislativo de 2001 que antecede a la ley 715; la cual convirtió la evaluación en una política de estado y definió la aplicación obligatoria de las pruebas cada tres años. Luego, en el artículo 14 del capítulo III del Decreto 230 de 2002 sobre Evaluación Académica de las Instituciones, se concede gran importancia a las evaluaciones externas afirmando que las entidades territoriales podrán contratar periódicamente con entidades avaladas por el MEN evaluaciones académicas censales de sus establecimientos educativos; los resultados serían analizados por las entidades territoriales y las instituciones educativas para tomar las medidas de mejoramiento necesarias.

La evaluación es el instrumento ideal de control e intimidación de carácter estatal que tiene por arma el sistema neoliberal que la soporta pero además de ello encontró como ligar la calidad a la educación, justificando la evaluación de la Educación sobre los procesos y a los actores que intervienen en ella; en concordancia para Díaz Barriga (2000), Álvarez (2001, 2010, 2011), Rizvy (2013), Niño (2013) Las políticas educativas más preocupadas por la calidad de la educación en términos de eficacia, eficiencia y resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas internacionales como la pruebas PISA, llevadas a cabo por la OCDE,

Las pruebas PISA son aplicadas cada tres años a estudiantes de 15 años de edad no importando el grado de escolaridad, estas Inspeccionan el rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias, además estudian a la par una serie de efectos educativos entre los que están: la motivación de los estudiantes por aprender, la noción que éstos tienen sobre sí mismos y sus condiciones de aprendizaje. OCDE (s.f)

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES-(2014) a través de la aplicación de las pruebas de competencias, evalúa la calidad educativa y se contribuye al mejoramiento de la misma en las instituciones educativas del país, esto como una función que le es propia de acuerdo con la ley 1324 de 2009, donde se afirma que el ICFES debe “...establecer las metodologías y procedimientos que guían la evaluación externa de la calidad de la educación...” (Artículo 12); pero es el mismo Instituto quien aclara en uno de sus documentos que “los exámenes estandarizados no pretenden ser la medida absoluta de la calidad de la educación, y no reemplazan la evaluación interna que llevan a cabo las instituciones” (ICFES, 2013); esto demuestra que existen contradicciones entre los propósitos que se persiguen a través de la aplicación de las pruebas estandarizadas, pues a pesar de reconocer que no son la medida absoluta de la calidad educativa, sus resultados si son tomados como tal.

Las pruebas SABER evalúan qué competencias han desarrollado los estudiantes de los grados tercero, quinto, noveno y once, y son un indicador de la calidad de la educación. En el caso de los maestros de educación pública que ingresan a la carrera docente, que también se puede considerar que es poco objetiva y en la que se ven obligados a estar evaluados permanentemente con tres tipos de evaluación, la primera es una evaluación de prueba, la segunda de desempeño anual y la tercera por competencias (Artículo 27, Decreto 1278) con miras a verificar el desempeño (Artículo 36), la competencia (Artículo 35,) y la *idoneidad* del servidor público, capítulo IV, Decreto 1278, así queda en manos del evaluador el resultado, la sentencia de los aspectos a evaluar que de no ser satisfactorios serían retirados de la carrera docente.

Se puede observar que la evaluación esta parcializada, a favor de la privatización, es un instrumento cruel, de control, drástico y preciso que ha venido perfeccionándose para ser asimilada por las políticas públicas con la bandera de una falsa calidad, violando derechos laborales, “derecho a la protesta, a la pertenencia y actividad sindical, con tintes amenazantes” Díaz, (2004, p. 47), sobre su situación laboral cada vez más precaria.

Otro aspecto relevante y de gran importancia frente a la aplicación de las pruebas masivas en el país, es el que ha implementado la ministra de educación Gina Parody, el modelo sintético de la calidad educativa mediante el Decreto 0325 de 2015, en el que se establece que “resulta necesario crear un espacio institucional para que los establecimientos educativos de preescolar, básica y media revisen específicamente su desempeño en calidad y definan las acciones para lograr mejoras sustantivas en este aspecto dentro del correspondiente año escolar” (MEN, 2015. sf), dándose por entendido que para las comunidades educativas la educación de calidad no es una prioridad, claro que lo es, pero esto no depende de observar los datos estadísticos que se presentan luego de la aplicación de las pruebas SABER, la calidad en la escuela tendría que considerarse como la oportunidad a la que tienen derecho las personas de acceder a una educación en la los que pertenecen a la comunidad educativa gozan de unas condiciones favorables en lo laboral, familiar y social que favorezcan el rol que cada uno desempeña. Además, es tanto el alcance que se le da a los resultados de los estudiantes en las pruebas SABER que a través de la Resolución N° 15883 de 2015 se estableció que para el incremento en las matrículas y pensiones se tendrá en cuenta la

catalogación que tenga el colegio privado en los resultados obtenidos en el Índice Sintético de Calidad.

Estás tendencias de llevar lo público a lo mercantil, lo privado y privatizado, se viene realizando en todo el hemisferio occidental como parte de las globalizaciones que atraviesa nuestra época. Estas globalizaciones son experiencias del sistema neoliberal para absorber todo el andamiaje estatal y convertir en una gran feria el país para las transnacionales desde una aparente legalidad en el sistema, por ello una de los sectores que más se ha resistido al cambio ha sido la educación. (Mejía, 2006).

En esta perspectiva, la para la Mejora de la Escuela, al respecto las mejoras en la escuela recaen en la evaluación del docente y sus resultados a lo que Álvarez Méndez, citado por Díaz Borbón (2004), agregará a la discusión lo siguiente: “se trata de evaluar para aprender, esa es la cuestión; no aprender para ser evaluado ni de enseñar para evaluar ni de estudiar para ser evaluado” (Díaz citando a Álvarez Méndez, p. 61) las mejoras a la educación escolar se realizan en construcciones colectivas respecto a la realidad de cada institución de una manera libre, sincera sin mecanismos de coerción por parte del estado, pero como ya se ha visto existen “porque también obedecen a propósitos económicos, políticos, sociales de reorganización o sea, de acomodamiento social que por otra parte como contraprestación la educación debe contribuir” (Díaz Borbón citando a Niño, 2004, p. 53).

Es por esto que las políticas deben atender a pensar en la evaluación como propia de la pedagogía entendiéndola como acto ético y formativo en el cual se reconocen las diferencias sociales y culturales, la cual brinda herramientas a los maestros para reflexionar sobre su práctica pedagógica y a los estudiantes, ofreciéndoles la oportunidad para aprender y mejorar sin sentirse excluidos por los resultados que solo sirven de comparativos. Lo anterior deja ver que las políticas de evaluación de la calidad, educativa no se pueden reducir a la aplicación de pruebas para emitir juicios acerca de la “calidad”, pues están deben entender como lo afirma Díaz Barriga (2001):

La educación es un proceso complejo, sus procesos están intrínsecamente estructurados en bienes simbólicos: un alumno no sólo aprende conocimientos en el salón de clase, también desarrolla formas de pensar, de valorar, también se integra como persona y como ciudadano...estos son bienes simbólicos cuyos resultados, por más que se alegue lo contrario, no se pueden medir. (p. 91)

Y por qué no, tener una escuela y una educación de calidad, pero a partir de unos procesos de interacción social y crecimiento personal en la que se forman ciudadanos, más allá de la visión normativa que los define principalmente como sujetos de derechos, sino desde la perspectiva democrática y humanista que los vincula con la participación y la solidaridad; dejando así, atrás fines planteados por organismos de tipo económico que privilegian la competitividad y la individualidad en la escuela.

Aunque existe una marcada influencia de los principios de la globalización en la implementación de las políticas educativas asociadas a la evaluación y la calidad educativa, esta es posible pensarla basada en el desarrollo humano a partir de la cual se asocian sus criterios basados en la pedagogía., pensar no solo la calidad, sino en su totalidad, la calidad de la enseñanza con un énfasis en formación para la vida cultural, política y de realización personal, en otras palabras como lo advierte Tamayo (2004, p.124), [...] el discurso sobre la calidad de la educación pertenece por su naturaleza al campo propio de la pedagogía, es necesario recuperar su sentido a pesar de que ha sido enrarecido por los intereses mercantilistas de una política neoliberal que pretende globalizar el discurso hegemónico de las agencias internacionales.

Las propuestas han de surgir de las instituciones educativas teniendo en cuenta la visión pedagógica la cual ha de superar los aspectos técnicos, instrumentales y eficientistas que se le han atribuido, tener en cuenta el contexto en el que estos se encuentran inmersos permitiendo el liderazgo, la dirección y el sentido de los procesos formativos de la educación, su aspecto tanto cognitivo, social, cultural y artístico, que superen la capacitación y formación para el mundo del trabajo, transformando su enfoque de tipo utilitarista, es decir asumir una conciencia y pensamiento crítico y no terminar en la ejecución de un listado de actividades que se llevan a cabo para formar capital humano en la búsqueda de la etiqueta de la falsa calidad.

Capítulo 2

El discurso de las competencias en educación Básica Primaria: Desarrollo y sentido.

*“Nada más complejo, pues, que la definición de los
Conocimientos que hay que enseñar en la escuela.*

Nada más determinante para el futuro del país”

Meirieu, 2004

Introducción

El presente capítulo tiene como propósito dar a conocer la inserción que han tenido las competencias en educación, vistas como una estrategia neoliberal, el relato que las engloba y las justifica como un “lenguaje que no es inocente” y que se ha apoyado por las orientaciones dictadas por los organismos internacionales. El capítulo se ha estructurado en tres apartados: La inserción de las competencias en la educación de los acuerdos en Bolonia en 1999 a la implementación en la escuela, las competencias entre la polisemia y la ambigüedad y Las competencias desde una mirada crítica.

Como se mencionó en el capítulo anterior la globalización ha dado lugar a un discurso de políticas educativas, el cual, de acuerdo con Gimeno Sacristán, J. (2008) se ha basado en las recomendaciones que hacen los organismos internacionales, para atender a las demandas de la economía mundial, con el fin de lograr la competitividad, este discurso ha logrado la convergencia de algunos países en sus sistemas educativos específicamente en lo referente a una educación basada en competencias.

Resulta importante, revisar como con respecto al ámbito internacional el discurso de las competencias ha tenido una estrecha relación con la educación superior cuando la Comunidad Europea pretende redireccionar el contexto de esta para dar respuesta a los cambios y retos propuestos por la sociedad actual , y es que precisamente el capítulo inicia haciendo un recorrido desde la génesis en el ámbito internacional de las competencias desde la inserción de las mismas , pasando por el acuerdo de Bolonia, con la modificación al modelo de la educación europea, la

creación del proyecto Tuning al igual que el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) y la Competency-Based, Education and training (Educación y entrenamiento con base en *competencias*), en los Estados Unidos para la formación del profesorado. Además, para establecer algunas precisiones conceptuales con respecto al término “competencias” se describen las diferentes definiciones que estas han tenido desde algunos autores; lo que ha dado paso a su polisemia conceptual convirtiéndolas en un concepto ambiguo, del cual se reconocen variedad de competencias y por lo tanto la manera de llevarlas a cabo.

En ese orden de ideas se expone también cómo en Colombia se lleva a cabo un modelo de educación basado en competencias, direccionado a la formación de habilidades y destrezas aplicadas a diferentes contextos. Al mismo tiempo, en el sector educativo las competencias se han tomado como ejes de formación direccionadas desde las políticas educativas en respuesta a medir la calidad de la educación y por último, se plantean las competencias como un nuevo discurso, el cual es fundamentado desde una visión crítica del docente y, que se argumenta desde el trabajo que realiza en su práctica en el aula.

2.1 La implementación de las competencias en Educación

En el discurso educativo actual, las competencias se insertan como un lenguaje que no es inocente y que se ha venido introduciendo y consolidando a partir de los organismos supranacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), los cuales de acuerdo con Chagoyán (2014) han impuesto un solo concepto en la educación, el de educación por competencias para obtener calidad, de acuerdo con este autor los intereses económicos del capitalismo mundial son impuestos como "tabula rasa" por organismos hegemónicos que plantean políticas educativas que no precisamente buscan la trascendencia en el ser humano sino que han puesto la educación bajo una sola noción de *calidad*, y derivado de esto el estándar y alto desempeño son los rasgos más importantes para entender al hombre educado y desde esta perspectiva se observa que estos actores argumentan como la formación de capital humano es un factor determinante en el buen desempeño de la economía de un país; con esta mirada se articula la empresa con la gestión de los recursos humanos legitimando un dispositivo de calidad que se formula desde unas políticas, encaminadas a responder al mundo de la economía, el mercado y la

productividad, con la intencionalidad de poner la educación en función de las necesidades de la empresa.

De los acuerdos en Bolonia en 1999 a la implementación en la escuela

En Europa surge la necesidad de una modificación al modelo educativo, a partir de La Declaración de Sorbona en 1998, cuando los países miembros de la comunidad europea decidieron que era necesario lograr una convergencia de todo el sistema de educación superior en Europa. Con base en esto, y pasado un año, se reúnen los ministros de educación de los 29 países de la comunidad europea y se produce la Declaración de Bolonia (1999), llamada también “Proceso de Bolonia” el cual es uno de los procedimientos de cambio de la Educación Superior más importante que ha ocurrido desde principios del S. XIX, cuando las universidades europeas se adaptaron a la era industrial. (Gines, J. 2004) en este se acuerda iniciar un proceso de desarrollo armónico de un espacio europeo de educación superior (EEES) coherente, compatible y competitivo para antes del 2010, esta declaración de Bolonia da origen a uno de los proyectos más ambiciosos que para justificar el uso de las competencias, crearon las universidades de diversos países de la Unión Europea, Rusia y Turquía.

El proyecto Tuning

Hablar del proyecto Tuning es hablar de uno de los proyectos relevantes y de mayor impacto creado por las universidades para responder a los retos propuestos en la Declaración de Bolonia. El proyecto plantea una serie de justificaciones para el uso de competencias, “Tuning se ha propuesto ofrecer el modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, válido y eficaz, que posibilitará comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estándar”. Angulo (2009, p. 180).

Teniendo en cuenta lo anterior y en línea con el tema que se está trabajando, el de las competencias se basa uno de sus objetivos, el cual pretende desarrollar perfiles profesionales, resultados de aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y específicas a cada área de estudios. Su metodología estaría basada en un enfoque que se centra en el estudiante y orienta su perfil de cualificación al título obtenido al respecto, Angulo (2009) afirma que: “Tuning se erige como el impulsor de un *cambio de paradigma* en el que se abandona

presumiblemente por obsoleta, una educación centrada en la enseñanza por una nueva centrada en el *aprendizaje*” (p. 181)

Atendiendo a lo planteado por el autor es fácil ver que el paradigma tradicional basado en la enseñanza, en los contenidos, atraviesa una crisis y ante ella surge un nuevo paradigma basado en el aprendizaje, en las habilidades, y es entonces donde se abre el espacio en la escuela al modelo educativo por competencias. Es así como se evidencia que no solo es el nivel universitario sino también la educación básica, la que se permea de este discurso de las competencias, que desde diferentes ámbitos y de una manera muy sutil se presiona a los sistemas educativos para llevarlo a cabo.

Prueba de ello es el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), respaldado por la OCDE desde 1987, y cuyo objetivo se centra en: “la construcción de un amplio y comprensivo marco conceptual de referencia relevante para el desarrollo de competencias basadas en el individuo para una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, evaluar dichas competencias internacionalmente y desarrollar e interpretar los indicadores internacionalmente comparables” (Rychen y Hersh Salganik, 2003, p. 2).

Por ende, hablar de competencias en educación refiere a un asunto complejo debido no solo a su origen sino a las diversas aproximaciones a su definición, a las interpretaciones que desde diferentes corrientes de pensamiento se le otorgan, y por supuesto a los intereses de los organismos internacionales que han intervenido en la educación; lo que sí es claro es que su discurso se articula desde las políticas a través de las reformas educativas.

Las competencias han sido concebidas, interpretadas y conceptualizadas de diferentes formas, tanto así que existen diferentes competencias como las generales, básicas, cognitivas, emocionales, laborales y transversales entre otras, dando paso a un uso indiscriminado del término, atravesando por contradicciones que lo llevan a ser como lo refiere Del Rey (2012) una “palabra plástica” al servicio de diferentes intereses, que reina en la confusión pedagógica, manteniéndose en el primer orden de los propósitos de los sistemas de educación en el mundo. Una “expresión epocal” que llega a la educación desde el mundo del trabajo. Díaz Barriga (2007), que ha emergido

como respuesta al fracaso escolar existente, una llamada crisis de la educación, debido al enciclopedismo que ha tenido desde hace mucho tiempo la práctica escolar centrada en la memorización de contenidos que por ende no asegura ninguna utilidad en la vida real de los individuos inmersos en una sociedad a la que se le exige adecuarse al desarrollo de una economía globalizada.

Por tal razón resulta oportuno revisar también que la influencia internacional de las competencias en educación, se remite a finales de los 60 en Estados Unidos al producirse una insatisfacción social creciente a partir de los pobres resultados en la formación básica, conduciendo al aumento de las demandas sociales que reclamaban un cambio en la formación del profesorado para desarrollar su labor educativa, dando como resultado la aparición de la *competency-based, education and training* (Educación y entrenamiento basado en competencias), delimitando que los programas se centraran mayormente en el rendimiento de los alumnos, estableciendo una relación estrecha entre el aprendizaje de este y la competencia del profesor. Al respecto se afirma: “En el ámbito educativo el origen del concepto está ligado a la formación profesional con apoyos teóricos provenientes de la psicología conductista y de determinados modelos económicos, en especial de la teoría del capital humano”. Torres (2009, p. 149).

Lo anterior demuestra que la meta que siempre se ha tenido es la de preparar para aprender determinados conocimientos y destrezas que les permita desempeñarse con eficiencia en un trabajo profesional, lo que evidencia la estrecha relación en los procesos europeos y nos confirma que, este enfoque de las competencias se ubica en una visión funcionalista de preparar para el mundo de la vida laboral

En este mismo sentido, Del Rey (2012) afirma que las competencias tienen su relato, el cual las engloba y las justifica afirmando que:

(...) hace falta garantizar una “base” de competencias adquiridas. Si bien se transmiten saberes, no evalúa correctamente su asimilación ni en qué medida estas competencias proporcionan a los alumnos armas concretas para “afrontar la vida moderna”. Por ello la necesidad de definir hacia adelante las competencias “útiles para la vida”... (p. 95).

En otras palabras, la inserción de las competencias en educación como estrategia neoliberal las deja ver como una imposición de las fuerzas oscuras del mercado, se concibe la escuela como

una empresa cuyo fin último es el de transformar la educación en una especie de fábrica de recursos humanos e inculcar los valores y estilo de una vida moderna estandarizada que se oferta como sinónimo de éxito en la vida.

2.2 Las competencias entre la polisemia y la ambigüedad.

Como se mencionaba anteriormente, el uso indiscriminado que se le ha dado a la palabra *competencias* en el ámbito educativo ha llevado a la confusión y desconocimiento para llevarlas a cabo de una manera crítica y reflexiva, sobre todo cuando esta es conceptualizada desde diferentes miradas, enfoques y pensamientos que la hacen aún más compleja, pero sobre todo cuando se convierte en un lenguaje dominante y exclusivo con presencia arraigada en el mundo de la formación laboral.

La OCDE (2001) desde su programa de evaluación internacional PISA; define competencias como: “destrezas y habilidades para la vida”. Para el (2002) la misma organización refiere que la competencia es “la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz”.

Desde esta perspectiva, el Proyecto DeSeCo (Rychen y Tiana, 2004) definen que la competencia es “un concepto holístico que integra la existencia de demandas externas, los atributos personales (incluida la ética y los valores) y el contexto” (p.23), concepto que cobra sentido al revisar que Perrenoud (2004), entiende que el concepto se genera desde las capacidades cognitivas, afectivas, socioemocionales y físicas. Siendo entonces esta, el resultado del conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto. Él mismo también refiere a autores como Guillet (1991) citado por Perrenoud (2004, p. 56) para quien una competencia es: “un sistema de conocimientos conceptuales o procedimentales, organizados en esquemas operativos y que permiten dentro de una familia de situaciones, identificar una tarea-problema y resolver mediante una acción eficaz”. De igual manera Tardif (1996, p. 31) amplía y

acepta este concepto, proponiendo que la competencia se define como “un sistema de conocimientos declarativos (el qué), así como adicionales (el cuándo y el por qué) y procedimentales (el cómo) organizados en esquemas operativos y que permiten dentro de una familia de situaciones no solo la identificación de problemas, sino también su resolución mediante una acción eficaz” luego, en 2006, el mismo señala que no sólo el concepto es polisémico, lo que ocasiona que ningún programa por competencias tenga la misma estructura, dado que no existe entre los especialistas en educación un consenso sobre lo que significa este término, sino que existen al menos dos concepciones de competencias, una de corte conductual cercana a las propuestas de orden laboral y otra de corte sistémico que se ha anclado en las perspectivas cognitivas (Tardif Citado por Díaz, 2006, p. 17).

El término se ha acuñado a los planteamientos y teorías de reconocidos lingüistas y filósofos, partiendo desde Chomsky, quien plantea la competencia (lingüística) como algo innato, al igual que Del Hymes y Habermas, para quienes la competencia (comunicativa) dependía de experiencias socioculturales. Desde esta mirada, Chomsky (1980, p. 57), describe la competencia como una capacidad universal, heredada y modulada para adquirir la lengua materna, distinguiendo esta de la ejecución de la lengua (capacidad para entender y usar el lenguaje), este modelo ha ejercido una fuerte influencia en modelos de competencia numérica, espacial y otras áreas del conocimiento de dominio específico.

También la otra línea disciplinar está dada por la psicolingüística y la psicología cultural que enfatizan en la competencia como un concepto que está en la base de la interacción de la persona con el entorno y que a partir de las elaboraciones de Del Hymes (1996), plantea el concepto de competencia comunicativa como el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno. En otras palabras, Díaz Barriga (2011, p.10), considera que las competencias en educación han tenido un debate conceptual a partir del cual se han identificado diferentes escuelas de pensamiento que se reflejan en distintos enfoques, siendo esto de gran ayuda para buscar las estructuras que mejor demuestren los intereses de la educación y derivar en el campo de las competencias: el enfoque laboral, el disciplinario, el funcional, el etimológico, los enfoques psicológicos (conductual o socio constructivista) y el pedagógico didáctico. Algunos se relacionan otros se oponen completamente,

pues unos reivindican productos como el enfoque laboral o el modelo conductual, mientras que otros apuntan a reconocer que una competencia es un desarrollo, un proceso, una cualidad, con desarrollos efectuados desde el socio constructivismo y el pensamiento pedagógico-didáctico.

La competencia también puede ser entendida como una actuación idónea que emerge de una tarea concreta, en un contexto con sentido, por lo tanto, exige del individuo la suficiente apropiación de un conocimiento para la resolución de problemas con diversas soluciones y de manera pertinente Bogoya, (2000). Igualmente, definida como un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas.

Resulta interesante en esta polisemia conceptual revisar entonces los postulados de Barnett (2001) quien propone establecer la siguiente diferencia entre las competencias. Cada postura encierra en sí misma una concepción de hombre, para este autor existen tres tipos de competencias: las operacionales, las académicas y las del mundo de la vida. Las competencias operativas según Barnett (2001) constriñen los procesos, porque predeterminan las características que deben llegar a tener los estudiantes, diseñan y aplican un currículo con las competencias y los resultados predeterminados y desconocen la construcción como eje de la relación del sujeto con el conocimiento. En el desarrollo exclusivo de la competencia operativa hay una debilidad conceptual respecto al carácter del ser humano porque los Individuos se ven obligados a desempeñarse contra los estándares externos y se niega la capacidad de ser los autores de sus propias acciones, de sus pensamientos y de una conciencia crítica autogenerada contraria a los estándares de competencia. Las competencias académicas se refieren al saber qué y generan proposiciones que intentan una mejor comprensión cognitiva, tienen que ver con las disciplinas y la objetividad; se centran en el pensamiento formal sistemático y elaborado, no en la acción y enseñan a los estudiantes a vivir cómodos en el ámbito de las disciplinas, ellas implican una concepción del desarrollo del ser humano, que como dice Barnett (2001), se complacen especialmente en configurar ideas acordes con los cánones de la disciplina, en ellas predominan términos como disciplina, objetividad y verdad, estas competencias se centran demasiado en el pensamiento.

Para definir las competencias del mundo de la vida es importante considerar que “La noción de competencia está enmarcada en intereses sociales y cognitivos, que estén mucho más abiertos a los desafíos de la vida humana” (Barnett, 2001, p. 265). Es necesario juntar el pensamiento y la acción, lo académico y lo operacional, pero desde una concepción del ser humano diferente, inmerso en el “mundo de la vida” que tenga la capacidad de “adoptar perspectivas alternativas para contar con un espectro de valores e intereses humanos que nos permitan abordar las cuestiones que debemos afrontar” (Barnett, 2001, p. 252).

Las afirmaciones anteriores nos permiten entender el asunto complejo del concepto de las competencias, sin embargo no se puede descartar que los diferentes enfoques en los que el concepto se ha basado presentan elementos de interés y pueden constituir un avance en la manera que se planteen ya que algunos buscan soluciones a problemas que han sido de relevancia y a los que se ha enfrentado la educación, sin embargo no se puede afirmar que se ha encontrado la cura a los problemas ya que siguen presentándose cierto tipo de limitaciones y una de ellas la primordial se puede decir que es precisamente la de que las competencias en la educación han correspondido con una mayor implicación a la de calidad con interpretaciones confusas, la globalización y la competitividad empresarial. Ante esto es inevitable y por consiguiente absurdo proponer en educación una visión única de las competencias ya que al pasar y ser pensada de una disciplina a la otra el concepto se integra en campos diferentes lo que genera problemáticas distintas, y por lo tanto entenderlas en educación de la misma forma que se entienden en el mundo del trabajo es un reduccionismo a su amplio sentido.

Finalmente, es importante entender que a lo largo de la historia de la aplicación del concepto de competencia en el ámbito educativo se ha tenido diversos enfoques y su significado ha sido direccionado desde diversas miradas, y sin duda, esto le da un carácter de polisémico, pero ¿cuál es el que más se ajusta a la realidad del contexto educativo colombiano?, la discusión está abierta.

2.3 Las competencias en Colombia: Reformas curriculares en la primera década del siglo XXI

Colombia es uno de los países en América Latina que involucró en su sistema una educación basada en competencias, sus diversas ideas, posturas y prácticas. En la década de los noventa

emerge el discurso de competencias en la Educación Superior como alternativa de transformación de la educación, con el propósito de establecer metodologías innovadoras para evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación Jurado, (2009).

Vasco (2008) refiere que el uso del concepto de competencia se da en Colombia respondiendo a dos eventos principales: el primero, en respuesta a políticas internacionales de determinar indicadores de eficiencia y eficacia, y el segundo lugar a normas técnicas de la ley general de educación (115 de 1994), relacionadas con los indicadores para medir la calidad del sistema educativo. Es así como se da la necesidad del establecer Indicadores de Logros (MEN, 1996), y Lineamientos Curriculares en la Educación Básica y Media (MEN, 1998). Esta resolución de Indicadores de Logro (1996) propuesta que pretende, en su momento, superar el enfoque evaluativo centrado en contenidos y objetivos, al igual que el rediseño del examen de estado para los alumnos que terminan la educación media, el inicio de los procesos de evaluación y certificación en competencias laborales, a cargo del Servicio Nacional de aprendizaje (SENA, 2002), trasladándose este proceso a la Educación Superior a reorganizar sus currículos con enfoques basados en competencias son, referencias importantes a partir de las cuales se pueden percibir las “buenas intenciones” que han tenido las políticas educativas, orientadas por el Ministerio de Educación Nacional a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad.

Sin embargo, los planteamientos de Hymes fueron la fuente esencial para la aplicación del trabajo por competencias en la educación colombiana en palabras de los investigadores colombianos Quintero y Molano (2009) afirman que:

En nuestro país, para el desarrollo de esta política de competencias, la cual está inserta dentro de la política pública de Calidad de la educación, además del proyecto de Reconceptualización de los exámenes de Estado, el MEN y el ICFES conformaron un equipo de intelectuales del sector educativo responsables de fundamentar y diseñar la prueba de evaluación por competencias. En sus discursos, estos académicos adoptaron los planteamientos de Hymes y Habermas para implementar y fundamentar la evaluación (p. 42).

Es en esta afirmación en la que se constata que en el discurso el concepto de competencia como evaluación se asumió como transformador de las prácticas educativas y de las formas tradicionales de interacción pedagógica y de esta manera se puede entender que las competencias se han vinculado a los procesos de calidad, evaluación y certificación, han ido ganando terreno de

forma progresiva en todos los ámbitos y niveles de la educación formal, desde la educación superior hasta la educación infantil, convirtiéndose en muchos países en un enfoque dominante.

No debemos desconocer que la educación en Colombia se encuentra en su fase de acomodamiento mercantil y empresarial que no es otra cosa que la privatización del conocimiento y la exclusión del mismo a la mayoría de la población, la enajenación del Estado, la asimilación de las políticas globalizadoras y neoliberales de occidente.

A pesar de esta dura realidad, se hace un llamado a no perder la esperanza de luchar por la educación, por regresar a las buenas prácticas docentes, forjar una postura crítica de la escuela desde la política y la pedagogía, trascendiendo en la democracia y la justicia social. Díaz Borbón, (2004). El docente en Colombia ha de estar siempre al tanto de su realidad social, educativa, cultural, política y económica, lo que le ha de permitir seguir investigando y proponiendo nuevos retos en la escuela, es ahí donde podemos generar rupturas a lo ya dado, a lo ya impuesto y generar cambios en la educación.

2.4 Las competencias desde una mirada crítica

Como se mencionaba en los apartados anteriores el discurso de las competencias ganó terreno de manera progresiva en todos los niveles de la educación y es que entender y llevar a cabo un modelo de competencias implica inferir su sentido según el enfoque desde el cual se lleven a cabo, el uso que se le den determinará el sentido desde el cual se proponen así como hay detractores por considerarlo un término proveniente única y exclusivamente de un modelo neoliberal con fines únicamente económicos provenientes de la globalización hay quienes lo defienden y lo reivindicán siempre y cuando se aplique atendiendo a los contextos socioculturales y a la realidad de la escuela

El reto de una política educativa es la de ser, la emancipación del control ejercido por las condiciones materiales de reproducción y dominación del capital, superando por tanto las referencias racionalistas, individualistas, pragmáticas y utilitaristas que han caracterizado a la educación basada en las competencias. Si se acepta que los intereses del mundo corporativo y del ámbito académico pueden convivir unos con otros y con los requerimientos del mundo de la vida,

esos intereses no se pueden expresar a través de un lenguaje de competencias y resultados objetivados. Se requiere entonces del lenguaje de la educación, de un vocabulario completamente nuevo, que no semeje el guion de una obra de teatro donde los personajes leen sus parlamentos, sino más bien de una conversación entre los personajes de una novela que se va armando creativamente a medida que avanza la acción.

Además, es importante considerar que “se ha generado cierto consenso injustificado en torno a qué puede ser una base para elevar los niveles de competencias en un determinado país, para aumentar los recursos que se invierten en programas de capacitación y para hacer posible que otras instituciones no gubernamentales impartan capacitación” (Moreno, 2010, p.293). Este planteamiento surge a partir de las preocupaciones de los grupos de interés propios del mundo del trabajo donde los cuerpos directivos necesitan trabajadores y deben identificar los estándares ocupacionales originados en las competencias necesarias y la pregunta que surge entonces es: ¿El sistema educativo y la labor del docente están para responder a los intereses propios del mundo del trabajo?

En conclusión, desde una mirada crítica las competencias se constituyen en una forma de adoctrinar y responder a exigencias que dejan de lado el desarrollo humano, y se enfocan más en el desarrollo de habilidades y conocimientos para el ámbito laboral y mercantilista que exige la economía de una ideología neoliberal. Surge entonces desde una perspectiva crítica, con base en lo planteado por Del Rey, la inquietud de si la Escuela debe o no responder a la competitividad que requiere la vida moderna que menciona, y es que siguiendo este concepto es posible vislumbrar dos perspectivas: la de una escuela que prepara para la competitividad y el mundo laboral, la de una escuela, que forma en habilidades para la vida y el desarrollo humano.

Capítulo 3

La evaluación educativa: de la práctica técnica e instrumental a la formativa, social y cultural.

“Hay que destacar la necesidad de una teoría de la evaluación que reconozca de manera explícita sus fuentes conceptuales, se estructure como un campo de conocimiento desde la perspectiva de las ciencias sociales y humanas.”

Ángel Díaz Barriga.

Introducción

En el presente capítulo se expone el desarrollo que ha tenido la evaluación en el campo de la educación, revisando la perspectiva donde la evaluación con la influencia del neoliberalismo se convierte en el mecanismo de poder, control y seguimiento. Al mismo tiempo se hace una descripción de la perspectiva de la evaluación desde del enfoque técnico instrumental y la mirada de la evaluación por competencias.

De igual manera, se hace una aproximación al conocimiento del modelo de la evaluación por evidencias desde el cual se plantean las evaluaciones del Instituto colombiano para la evaluación de la educación – ICFES y por último se presenta una reflexión frente a la evaluación crítica y formativa como mediación pedagógica en el aula la cual brinda la posibilidad del actuar del maestro en su práctica evaluativa, otorgándole a la evaluación una interpretación a partir de la pedagogía crítica y pensarla como un recurso de aprendizaje y para el aprendizaje como lo manifiesta Álvarez (2001), “una evaluación formativa al servicio de quien aprende, docente y estudiante”.

3.1 Evaluación con mirada técnico instrumental.

Para hablar de los antecedentes de la evaluación es necesario remontarse al inicio de la evaluación educativa que se da a partir del proceso de industrialización que se produce en los Estados Unidos a partir de la primera década del siglo XX, en particular al desarrollo de los conceptos de Taylor en 1911 relativo al manejo “científico del trabajo. El concepto responde más a la resolución de una necesidad social que es el “control del hombre”, sin embargo, aparece inicialmente como el “control en la producción” y más adelante el discurso psicológico, como el control de la conducta y el control social. (De Alba, 1991, p. 184).

En los años 40s los sistemas educativos se orientan hacia una evaluación que mide la eficiencia de los aprendizajes de los estudiantes, por esta razón se pone en auge la evaluación por objetivos de Ralph Tyler, que según Niño (2006) “Generaliza la evaluación de los aprendizajes, con criterios de eficiencia y cumplimiento de objetivos previamente establecidos, (...) objetivos clasificados en cognoscitivos, afectivos y psicomotores.” (p. 6) de tal forma que a los estudiantes se les aplican pruebas estandarizadas que permiten la medición en el desarrollo de esas habilidades esto permitió elaborar un método de evaluación educacional controlada en objetivos que buscaba determinar el grado de éxito, la evaluación entonces era considerada como sinónimo de medición, prueba o examen posteriormente surgieron las preocupaciones por la rendición de cuentas y la relación costo-beneficio.

Posteriormente, en los años 70 y 80 la educación se ve influenciada por los principios de la tecnología educativa puntualizando de una manera mecánica la conducta. En tal sentido la evaluación gira en torno a la obsesión por la cantidad y la medición evaluándose lo obtenido en términos de desempeño, hacia los años 90 la evaluación con la influencia del neoliberalismo se convierte en el instrumento estratégico de los intereses de la economía, actuando como un dispositivo de control, poder y seguimiento en el que el sujeto es medible, cuantificable, resultado de un proceso de enseñanza/aprendizaje que da cuenta de un rendimiento esperado.

Sobre lo expuesto El término “evaluación” es un remplazo de la visión de control individual (y posteriormente social) que se tiene sobre el sujeto en una sociedad desarrollada. De Alba en Díaz Barriga (1987, p.45). Lo que permite inferir que ella misma se ha mantenido con principios puramente instrumentales bajo los criterios de políticas económicas los cuales se manifiestan en los proyectos educativos, sistemas de evaluación institucionales, docentes y planteles educativos desde una perspectiva cuantitativa para lograr niveles de eficiencia y eficacia desde una racionalidad técnica, que al mismo tiempo excluye y clasifica lo evaluado.

En palabras de Álvarez (2000) “el principio general que refleja esta concepción queda enunciado así: primero se define unos objetivos educativos en términos operativos, mejor aún, en conductas explícitas observables, luego evalúelos, es decir compruebe sus logros mediante técnicas apropiadas” (p. 13). Por lo anterior se ha conseguido que las funciones que se le han asignado a la evaluación sean de selección, ejercicio de autoridad, certificación, funciones administrativas y académicas de promoción, recuperación, información y control en busca de una calidad, entendida esta, como eficacia y eficiencia ajusta a los parámetros establecidos por las políticas internacionales, reglamentadas por el Estado siguiendo directrices propuestas desde organizaciones internacionales.

Considerando la evaluación como un campo emergente en la educación y como lo afirma Díaz Barriga (1987) “Se trata de un campo científico en proceso de constitución en el cual se presentan múltiples luchas por imponer alguna hegemonía dentro del mismo” (p.5). Lo que muestra la consolidación de los diferentes modelos y estrategias para llevarla a cabo, un concepto polisémico sobre todo con respecto al empleo que se le ha dado y que ha dependido de los fundamentos teóricos que de esta se tienen.

Ante esto la evaluación vista desde un enfoque técnico instrumental tiene un carácter netamente de medición, siguiendo a Díaz y Fajardo (2016) este enfoque de la evaluación y que ha marcado notablemente el sistema educativo colombiano permitirá la particularidad de tener un

objetivo siempre enfocado hacia la orientación y el control. Dicho enfoque busca “predecir” los comportamientos de los actores educativos con el fin de crear una regla aplicable a todos los diseños y evaluaciones curriculares para mediante el interés implícito en el currículo, controlar los procesos nacidos del ejercicio de enseñanza y aprendizaje. Dentro de dicho enfoque encontramos autores como: Briones, G. (1993), Moreno, H. (2008), Kirk, G. (1989) y Espinar, S. R. (2013) quienes sostienen que: el interés de los currículos estatales y de educación privada es un interés puramente instrumental y su enfoque responde a las dinámicas económicas globales en las cuales lo importante es el alcance de un objetivo instrumental desde la perspectiva del mercado y la formación por competencias. En este punto, la evaluación del aprendizaje, del currículo y de los procesos educativos responden a dinámicas de currículos establecidos preocupados más por la implementación de una estrategia exitosa en términos tanto de mercado como de eficiencia y efectividad. Es así como la mayoría de los autores anteriormente mencionados plantean la necesidad de apostar por una evaluación curricular que tenga en cuenta actores, procesos y contextos en los que se encuentran inscritas las instituciones de educación superior. Finalmente, se considera que desde el enfoque tecnocrático se entiende que la educación impartida en las instituciones educativas no se construye al margen de las dinámicas sociales y económicas del país donde esta se ubica y en esta línea se defiende la necesidad de una evaluación curricular inscrita en las necesidades nacionales y globales de mercado.

Todo se ha vuelto susceptible de ser evaluado razón que implica un análisis de los fundamentos sobre los cuales se enmarcan dos tendencias evaluativas que han permeado las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes: la evaluación técnico instrumental y la evaluación por competencias.

3.2. La evaluación en el aula desde la perspectiva por competencias

En el capítulo anterior se dejó entrever que la ideología que ha fundamentado las competencias en el ámbito educativo se ha basado en factores de reducción del gasto en educación, la calidad, excelencia, la rendición de cuentas, el control, la producción, la eficacia, la eficiencia, la competitividad a través de la aplicación de pruebas estandarizadas para evaluar no solo el

aprendizaje de los alumnos sino la mejora de los sistemas para establecer comparaciones y la idoneidad del maestro.

En la práctica, el discurso de las competencias refuerza la importancia de los métodos y abandona los otros elementos constitutivos del proceso educativo y, antes pasa por alto o simplemente no aparece el marco conceptual de referencia que de luz a los distintos elementos que componen la estructura curricular, incluida la evaluación. Álvarez (2009, p. 208.).

La evaluación pensada en términos de competencias se ha remitido a acciones concretas que comprueben de manera objetiva y demostrable las competencias que se adquieren, algo muy simple que queda reducido a lo inmediato, una superficialidad en la capacidad de aprender del alumno. Existe consenso entre los especialistas en evaluación en que las pruebas escritas son un instrumento poco efectivo para este fin. Moreno (2012), demuestra la estrecha visión que se ha tenido de la evaluación educativa y que en el afán de medir el producto del aprendizaje se ha olvidado por completo de la importancia de los procesos, al mismo tiempo que ignora el papel que desempeña el alumno como participe activo de su propio aprendizaje y del docente que considera los diferentes ritmos y estilos de ese aprendizaje y quien a la vez se pregunta ¿al servicio de quién está la evaluación que practico?, es decir pensar la evaluación desde una postura crítica en donde es necesario tener en cuenta los siguientes elementos qué, cómo, cuándo, quién, para qué, por qué y qué hacer con los resultados.

Al considerar el enfoque por competencias en la educación y afirmar que estas se desarrollan de manera continua, se requerirá de una evaluación coherente; al respecto Perrenoud (2001) citado por (Álvarez, 2011), afirma que:

(...) no se construyen competencias sin evaluarlas, pero esta evaluación no puede tomar la forma de pruebas del tipo papel y lápiz o de los clásicos exámenes. La evaluación de las competencias debería ser formativa, pasar por un co-análisis del trabajo del alumno antes que pasar por notas o clasificaciones (p. 223).

Según lo propuesto por Moreno (2004) las siguientes metodologías de evaluación encajan bien con un enfoque de competencias al emplearlas con una finalidad muy distinta a la que posiblemente han sido utilizadas. En primer lugar, se encuentra la observación, la cual consiste en

el examen atento que un sujeto realiza sobre otros sujetos, o determinados objetos y hechos para llegar al conocimiento profundo de éstos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inasequibles por otros medios. La observación es la mayor fuente de datos que posee una persona y ofrece información permanente acerca de lo que ocurre en su entorno. Al respecto, Eisner plantea que “las aulas, al igual que el vino, se conocen por las cualidades aromáticas y táctiles, así como por las visuales” (1998, p. 87). No se trata de constatar si una persona posee una competencia o carece de ella, sino de conocer el grado en que esta se ha conseguido y para ello la observación resulta fundamental.

Seguidamente se puede hacer referencias a los proyectos, definidos como actividades poco estructuradas y relativamente abiertas, tanto su definición como las decisiones de su estructura forman parte del trabajo que el estudiante debe realizar. Su resolución, por lo tanto, es compleja y siempre admite múltiples concreciones que pueden ser más o menos adecuadas en función de su ajuste a unos criterios ya establecidos (Díaz Barriga, 2006).

Además, se encuentra el Aprendizaje basado en problemas (ABP) y aunque existen diversas definiciones al respecto; se adopta la definición de McGrath (2002), que lo expresa como un “método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos”. Representa un enfoque innovador que se fundamenta en el constructivismo y en el que, a partir de un problema inicial, se desarrolla un trabajo creativo de búsqueda de soluciones o interpretación de la situación objeto de estudio.

Estas serían algunas metodologías que pueden desarrollarse en una evaluación por competencias, sin embargo, no son la última palabra, es evidente que el abordaje del tema sigue siendo algo que se mueve en un “arena de conflictos” de ella no se ha agotado todo lo que corresponde, es claro que las competencias no se evalúan de forma directa, se requiere de tiempo para comprobar lo que se ha venido afirmando en lo que se refiere a su componente conceptual,

todo esto demanda un cambio estructural. Al respecto, se puede concluir que, desde una mirada técnico-instrumental, las competencias son vistas como acciones precisas que el estudiante evidencia en el desarrollo de su proceso formativo, acciones que el maestro ha determinado previamente que el maestro debe alcanzar.

3.3 El modelo de la evaluación por evidencias en la propuesta del ICFES

En Colombia la entidad gubernamental encargada de la evaluación de la educación es precisamente el Instituto Colombiano para la evaluación de la Educación ICFES, antes Instituto Colombiano Para El Fomento de La Educación Superior, el cual tiene por misión: “Ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigaciones sobre factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorarla.” ICFES (2009).

Actualmente el ICFES desarrolla las pruebas estandarizadas que aplica basándose en el Modelo de Evidencias, de acuerdo con Castelblanco (2016), la metodología de diseño de especificaciones basado en el modelo de evidencias es un marco para el desarrollo de pruebas planteado para hacer explícito lo que se mide en una evaluación y apoyar las inferencias hechas sobre el desempeño de los estudiantes con base en las evidencias derivadas de la prueba.

Según el mismo Instituto Colombiano para la evaluación de la educación,

El ICFES desarrolla especificaciones para cada prueba siguiendo el modelo basado en evidencias, desde su introducción en Colombia para el diseño de SABER 5° y SABER 9° en 2009. De acuerdo con este modelo en las especificaciones se formalizan, en un primer paso, las afirmaciones que es posible sostener o refutar a propósito de las competencias que posee un estudiante dado su desempeño en la prueba. En un segundo paso, se formalizan las evidencias que soportan o refutan cada una de las afirmaciones. Y, por último, se formalizan las tareas que se le pide realizar al evaluado para obtener las evidencias que soportan las afirmaciones. (ICFES, 2013, p. 29).

Pero, exactamente ¿Qué es el modelo de evaluación basado en evidencias?, de acuerdo con el Educational Testing Service –ETS–, quien asesoró al ICFES en la implementación de este

modelo, El Diseño Basado en Evidencia (ECD) es una familia de prácticas para el desarrollo de pruebas diseñado a aclarar lo que está siendo medido por una prueba, y a apoyar las inferencias hechas en base a las evidencias derivadas de la prueba, además, ECD enfatiza los siguientes cinco aspectos:

- El propósito de la evaluación.
- Lo que va a ser medido (competencias).
- Lo que cuenta como evidencia de las competencias.
- Los tipos de tareas a las cuales se les puedan asignar puntajes que puedan proveer esta evidencia.
- Los enlaces lógicos explícitos entre todos los aspectos anteriores, las maneras en que las preguntas serán ensambladas para crear las pruebas, y las maneras como serán asignados puntajes a las pruebas.

La aplicación real de este modelo en las pruebas estandarizadas o conocidas como Saber, aplicadas por el ICFES es analizado por Castelblanco (2016) quien explica que para la aplicación se partió de los Estándares Básicos de competencia ya establecidos por el Ministerio de Educación Colombiano, que son los referentes comunes acerca de los conocimientos, habilidades y valores que todos los estudiantes colombianos pueden desarrollar en su trayectoria escolar, independientemente de su procedencia y condiciones sociales, económicas y culturales. Los estándares están organizados alrededor de conjuntos de competencias y de componentes, de acuerdo con las características disciplinares de cada área. Para cada una de las competencias y componentes seleccionados desde los estándares, se formularon las afirmaciones con sus correspondientes evidencias. Así mismo, se formularon las tareas que corresponden a los saberes y acciones de pensamiento específicos por cuyo despliegue se debe indagar en las preguntas que son requeridas para recolectar las evidencias. Como producto del desarrollo del modelo se tienen varias matrices, las cuales conforman las especificaciones que orientan la construcción de los instrumentos de evaluación.

3.4 La evaluación formativa y crítica cómo mediación pedagógica en el aula: Una mirada más humana de las competencias.

Desde una mirada formativa y crítica la evaluación puede ser abordada desde el enfoque crítico el cual tiene su génesis en la Escuela de Frankfurt que en 1924 se crea como parte de la Universidad de Frankfurt. Uno de sus fundadores fue Max Horkheimer y su director desde 1930, también en esta perspectiva crítica se encuentran pensadores como Adorno, Marcuse, Freire, Henry Giroux y Jürgen Habermas que a partir de 1956 es el principal representante de la escuela, quien presenta el conocimiento desde dos perspectivas: desde el punto de vista social cuando se develan dialécticamente las contradicciones e inconsistencias de las interrelaciones sociales y se adelanta sobre ellas un proceso de comprensión e interpretación para transformar que se estructura a partir del supuesto de que no es posible concebir la educación separada de la cultura y de las particularidades de desarrollo de quienes se está formando, así como de sus formadores.

Es un proceso continuo de crecimiento de doble vía. Está orientado a la atención y solución de problemas sociales en los diferentes campos del saber, debido a que proporciona a los individuos pautas para la intervención en interacciones sociales a través de acción educativa. Desde la perspectiva crítica propende por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico reflexivo con el fin de aportar a la transformación de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela. En este enfoque se concibe que la realidad que se conoce, es una totalidad múltiple conformada por partes integradas que para conocerlas requiere develar sus inconsistencias y contradicciones, así como los ajustes desde un análisis crítico planteen una opción de transformación mediante el diálogo, el debate, la toma de conciencia y la reflexión desarrolladas en un contexto de interactividad mediadora de la realidad.

Considerando la evaluación como un componente de la pedagogía y que todo proceso que se va dando a través de esta y que ha de considerarse de suma importancia, surge la necesidad de concebirla como un elemento de desarrollo del estudiante y del docente, una evaluación formativa que tenga en cuenta, la construcción del conocimiento en colectivo, la búsqueda de entendimiento,

la participación y emancipación de los sujetos, siguiendo el desarrollo de las habilidades superiores de comprensión y argumentación.

La revisión permanente de las prácticas de dirección, la autocorrección personal e institucional, la potenciación de las fortalezas, la superación de las insuficiencias y dificultades del trabajo académico, hacen parte de una visión evaluativa crítica, que no tiene por meta la destrucción y penalización por responsabilidades individuales en un proceso cerrado, sin contextos, ni corresponsabilidades.

Siguiendo a Álvarez (200, p. 18). (...) una evaluación formativa tiene que estar al servicio de los sujetos que aprenden y de la práctica para mejorarla. Ser un recurso de formación y oportunidad de aprendizaje. “Es una evaluación que forme intelectual y humanamente”, porque es el momento en el que quien enseña y quien aprende se encuentran con la intención de aprender. Se evalúa para conocer y para aprender de la evaluación, asegurando el aprendizaje se asegura la evaluación.

En las prácticas de evaluación, no solamente se le ha de dar importancia a los logros obtenidos, sino también a lo que tiene que ver con las dificultades y necesidades que se presentan en el camino, para hacer de ellas un espacio de retroalimentación, reflexión y aprendizaje a partir de las cuales surjan nuevas propuestas y estrategias de mejoramiento. Por esta razón resulta importante hacer énfasis en que la evaluación desde una perspectiva formativa y crítica permite ver en el educando a un ser más humano, que se equivoca y que está en permanente construcción de sí mismo, que al ser consciente de las problemáticas de la comunidad en que se desenvuelve puede poner en juego sus capacidades y potencialidades para de esta manera dejar ver en un contexto más asertivo las competencias que ha venido adquiriendo a lo largo de su trasegar por la vida y la formación académica.

Una evaluación pensada y llevada a cabo desde la racionalidad práctica y crítica no puede convertirse en una evaluación final, y sí por el contrario ha de encaminarse hacia la formación de los sujetos, a los cuales se les reconozca que son parte de los procesos educativos, y en donde se les reconocen sus pensamientos, problemas y subjetividades mediante el desarrollo de una acción de diálogo y reflexión en conjunto entre educador y educando.

Capítulo 4

Diseño Cualitativo de Investigación

Introducción

El presente capítulo tiene como propósito dar a conocer la ruta metodológica diseñada para la investigación teniendo en cuenta los planteamientos más relevantes del marco teórico, sobre los cuales se sustenta la investigación. Se plantean algunos postulados del enfoque cualitativo, teniendo como base la perspectiva de la teoría crítica que guía la investigación, y desde la que se reconoce la realidad como una construcción social; por ende, el papel del investigador supone una interacción constante con los sujetos del estudio pues “...la naturaleza transaccional de la investigación requiere de un diálogo entre el investigador y los sujetos de la investigación” (Guba & Lincoln, 2002, p. 5.), situación dialéctica que genera cambios y transformaciones para dar lugar a una mejor comprensión de la realidad. De la misma forma, la pedagogía crítica sustenta la investigación en la medida en que se reconoce al actor educativo al docente considerándolo como un intelectual de la educación y gestor de transformación social, quién permite comprender cómo se entienden y asumen las competencias en el contexto educativo y la relación que se genera con las prácticas evaluativas que se desarrollan en el aula.

Para su realización en la primera parte se describe la postura epistemológica de la investigación planteamientos desde la teoría socio crítica, posteriormente se desarrolla el enfoque investigativo, apoyado en el paradigma cualitativo de Vasilachis (2006), interpretando los sentidos y significados de lo abordado, se continúa con la descripción de las técnicas e instrumentos utilizados para recoger la información, se describe la población participante. En la segunda parte, se presentan los resultados de la aplicación de los instrumentos y el análisis de la información obtenida en el desarrollo del trabajo de Investigación basada en lo propuesto por Eisner (1998) al describir los rasgos de la crítica educativa. La crítica educativa, según Eisner, es un proceso donde el conocimiento toma sentido social, se hace dialéctico en medio del conflicto de saberes. Afirma que el conocimiento como arte de apreciar, valorar y la crítica como el arte de la revelación y la iluminación, desnudan los hechos y fenómenos sociales en la búsqueda de su esencia, de la verdad

incrustada, escondida, que es necesario develar. No basta con la simple observación a través de un recurso, es necesario ir más allá, vivir el proceso, convivir con los sujetos de una escuela para entender los fenómenos en toda su complejidad y poder llegar a lo implícito.

4.1 Postura epistemológica de la investigación

Este proceso investigativo tiene sus bases epistemológicas desde los postulados de la teoría socio crítica, la cual surge de los postulados de Habermas al definir el término "emancipación" que en el lenguaje de Habermas (1982), significa "autonomía" o capacidad del individuo de reflexionar sobre la realidad para responder así a las injusticias y desigualdades de la sociedad. Esta teoría crítica quiere dar un paso más allá del entendimiento (interpretativo), para encontrar las soluciones a los problemas sociales y procurar los cambios que sean precisos. Giroux (1980) afirma que, frente a otras teorías, sobre todo tecnocráticas, se impone,

Defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también, para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos. (p. 172).

Desde esta mirada, la investigación se ha planteado como un proceso en el que se asume una perspectiva crítica que permita mejorar los procesos educativos frente a la concepción y aplicación de las competencias en la educación básica, permitiendo entonces, que los resultados se conciban como un instrumento de reflexión de las comunidades educativas.

4.2 Investigación cualitativa en el campo de la educación y la pedagogía

La presente investigación “ Las competencias en Educación Básica Primaria: dispositivo de control o formación de sujetos” se desarrolla a partir de una postura epistemológica de la teoría crítica, optando por una perspectiva metodológica cualitativa, entendiendo desde los planteamientos de Páramo (2011, p.21), que existe una falsa dicotomía entre investigación cuantitativa y cualitativa ya que enfatiza en el uso de las técnicas de recolección y análisis de información como diferenciadoras de la manera de llevarla a cabo. Si una investigación es cualitativa, lo es atendiendo a la naturaleza del objeto de estudio y a la postura epistemológica que permite concebirlo y categorizarlo. Es de esta manera que por postura epistemológica se entiende: “el conjunto de suposiciones de carácter filosófico de las que se valen los investigadores para

aproximarse a la búsqueda del conocimiento y la manera como se asume el sujeto estudiado.” (p. 22).

Atendiendo a esto la investigación cualitativa es considerada un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas, entre las que encontramos el estudio de caso el cual examina un proceso humano o social. Siendo un acto interpretativo, la investigación cualitativa tiene las características de explicar, definir, clarificar, elucidar, iluminar, exponer, traducir, construir, aclarar, Para autores como Denzin y Lincoln (1994 p. 2), este tipo de investigación es multimetódica, naturalista e interpretativa (...) se indaga en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan.

En ese mismo sentido Bonilla y Rodríguez, (1997), Díez Gutiérrez, (2006) y Páramo, (2011), entre otros, hacen referencia a que los métodos cualitativos de investigación están dirigidos al estudio de una realidad social, que difiere de la realidad natural que los científicos y los métodos cuantitativos buscan explicar en sus investigaciones. Es decir que la investigación cualitativa es un producto humano que puede ser transformado y flexible en donde la explicación de corte científicista se sustituye por la comprensión de los fenómenos, en este caso de un fenómeno social, al mismo tiempo es inductiva ya que a partir de la información que proporciona, genera conocimiento y se contextualiza a partir de la realidad de los sujetos pertenecientes a un grupo social.

Es por esto que en esta investigación se intenta comprender las nociones que tienen los docentes acerca de las competencias en educación y la relación que se genera con sus prácticas evaluativas en el aula y a partir de ellas proponer unos planteamientos que permitan hallar nuevos sentidos desde la perspectiva de la Crítica educativa.

4.3 La hermenéutica como estrategia de investigación

Debido al tipo de problema que se va a abordar y la naturaleza del conocimiento que se intenta construir, se opta por la visión hermenéutica; estrategia de investigación que se ocupa del significado como actividad interpretativa para comprender un todo Gadamer (1993). En tal sentido

esta tiene la misión de describir los significados de las cosas, como la interpretación de las palabras, “toda interpretación implica innovación y creatividad en la medida en que la interpretación del texto o de la acción humana enriquezca su descripción o comprensión” Martínez (1999, p.7); de esta manera es importante trascender en el concepto que se le ha dado las competencias en educación y la relación con la forma en que se lleva a cabo la evaluación en el aula, dado a que los docentes gozan de bases teóricas con respecto a lo que conceptualizan de las competencias, pero una mirada desde este enfoque de corte hermenéutico permite comprender, interpretar y elucidar que entienden por competencias y la relación con sus prácticas de evaluación en el aula, de esta manera se trabajará con las concepciones y significados que un conjunto de sujetos en un contexto particular construyen y por ello se focalizó en la investigación de tipo cualitativo, cuya finalidad es comprender el sentido y significado de las interacciones en contextos específicos y entender la multiplicidad de sentidos, relaciones, versiones e intencionalidades.

Teniendo en cuenta lo anterior en esta investigación la hermenéutica permitiría descubrir los significados que otorgan los maestros, la interpretación de las palabras por tal razón es importante que se trascienda en lo que se ha entendido por competencias, la ambigüedad que estas han tenido tanto en su definición como en su puesta en marcha. Por consiguiente, se muestra a continuación en la figura. 1 la descripción del diseño de la investigación a partir de la cual con los instrumentos utilizados para la recolección de la información y desde la crítica educativa, se lleva a cabo el análisis de los mismos, para la obtención de los resultados, se tematiza y concluye la investigación.

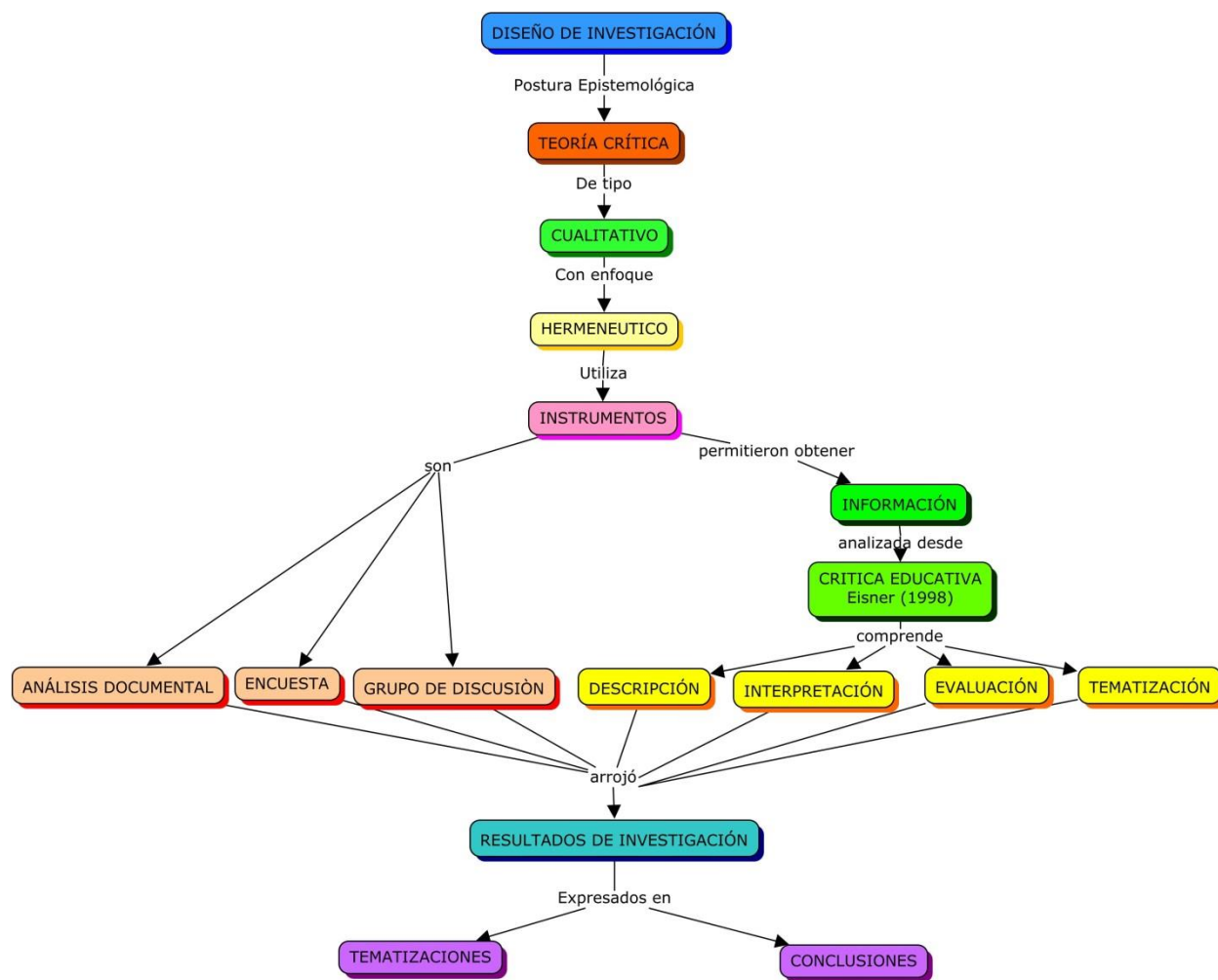


Figura 1. Mapa conceptual metodología

Fuente: La autora.

4.4 Técnicas e Instrumentos

Se pretende recoger valiosa información proveniente de los docentes de básica primaria (contribuyen a la población muestra). Del Colegio María Mercedes Carranza a partir de tres instrumentos esenciales: Análisis Documental, Encuesta a docentes y El grupo de Discusión. En este sentido se tiene presente a partir de los planteamientos de Páramo (2008), “la coherencia interna entre lo epistemológico y el método”.

Análisis Documental

Esta estrategia permite realizar una revisión documental de los documentos primarios relacionados con políticas educativas asociadas con la calidad, competencias y evaluación de

competencias lo que permite y facilita el acercamiento al asunto de investigación. Para realizar el Análisis Documental se tienen en cuenta las fases propuestas por Díez (2006, p.587) en el siguiente orden: Análisis Inicial, Categorización, Profundización y Contextualización. Por lo tanto, el objetivo está encaminado en realizar un proceso de interpretación y análisis de la información de los documentos y luego sintetizarlo, para dar lugar a un nuevo documento que lo representa de modo abreviado pero preciso y bajo la mirada crítica y reflexiva de la investigadora.

La Encuesta o Cuestionario

Su finalidad consiste en determinar en qué medida los miembros de una organización comparten creencias similares, mantienen ciertos constructos y actúan siguiendo pautas comparables. Este tipo de encuesta es necesaria en la investigación cualitativa en el ámbito de la educación cuando está involucrado un gran número de participantes que no pueden ser investigados uno por uno. Díez (2006).

Este cuestionario o encuesta a los docentes consiste en desarrollar una serie de preguntas escritas que deben ser respondidas de acuerdo a los ítems propuestos sobre determinados aspectos conceptos, intereses y opiniones. Por ello se realizó con la finalidad de caracterizar las concepciones que tienen los docentes de educación Básica sobre la intencionalidad de las políticas educativas asociadas con las competencias y la evaluación con el propósito de recoger información valiosa frente a las temáticas que se quieren abordar. Se diseñaron 11 preguntas cerradas, con 5 ítems posibles y una única respuesta acertada (Anexo 2). Las 11 preguntas se distribuyeron entre las categorías de análisis, cinco preguntas de Políticas Educativas, dos preguntas de la perspectiva de las competencias en la educación básica y cuatro preguntas relacionadas con la evaluación-evaluación por competencias y estrategias de evaluación en el aula.

Grupo de Discusión

Esta técnica que se lleva a cabo mediante la conversación. Suárez (2005), citado por Bernal (2011. P 110), resalta la confrontación de diversos puntos de vista, de reflexión, de debate y de toma de decisión sobre un área o tema de interés. Para el caso de la investigación también permite recolectar información a través de la interacción que se desarrolla de forma grupal en torno a un

tema determinado por el investigador. En su desarrollo, el moderador controla la participación de cada uno de los asistentes para que contesten las preguntas que se han planteado.

4.5 Población Participante

En este estudio se definió la población teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación y la constituyen profesores de los grados tercero, cuarto y quinto de la Básica Primaria del Colegio María Mercedes Carranza; quienes participan de forma voluntaria en la aplicación de los instrumentos los cuales a nivel general buscan indagar acerca de la manera en que ellos comprenden y asumen las competencias y su relación con las practicas evaluativas que desarrollan en el aula.

La investigación se llevó a cabo en colegio Distrital María Mercedes Carranza con única sede ubicada en la Localidad 19 Ciudad Bolívar, en la que participaron 20 profesores pertenecientes a Educación Básica Primaria. Entre los docentes participantes se encuentran 16 mujeres y 4 hombres todos licenciados en las diferentes áreas del conocimiento; además 13 de ellos con estudio de Maestría, y 3 con especialización.

Los 20 docentes participaron en la aplicación de la encuesta y de este grupo se seleccionó una muestra de 7 docentes pertenecientes a diferentes áreas para llevar a cabo el Grupo de Discusión. Se tiene en cuenta que la población elegida reafirma la pertinencia de una investigación cualitativa frente a el objeto que se estudia por ser ellos los más cercanos al proceso educativo y de quienes su sentido y significado es de valiosa importancia.

4.6 Técnica de análisis de la información recolectada

Para realizar el análisis de la información y lograr la comprensión del objeto de estudio se recurre a la interpretación cualitativa de los datos mediante las dimensiones de la crítica educativa propuesta por Eisner (1998), aquí la crítica se concibe como el arte de la revelación y como el medio para comprender desde una visión emancipadora el objeto de estudio, además, se entiende que la función del crítico es educativa en tanto se relaciona con la percepción y en cuanto profundiza el entendimiento. El interés de la investigadora es interpretar, comprender y reflexionar a partir de las nociones que tienen los docentes sobre la formación por competencias y su relación

con las prácticas evaluativas en el aula y a partir de ellas hallar nuevos sentidos a las prácticas de evaluación de los estudiantes en la perspectiva de la educación crítica.

Inicialmente se identifican las categorías y subcategorías las cuales dan inicio al estudio de la información y posteriormente unos indicadores que dan lugar a las preguntas a partir de las cuales se realizará la encuesta a los docentes. A continuación, se muestra la organización de las categorías, subcategorías e indicadores.

Tabla No. 1.

Categorías y subcategorías de Análisis.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
1. Políticas educativas asociadas con la calidad de la educación.	1.1 Relación entre la calidad y la perspectiva de las competencias en la educación.	- Concepto de Calidad en la educación. - Intencionalidad de las políticas de Calidad en educación.
	1.2 Incidencia de las políticas educativas en la evaluación.	- Comprensión de la finalidad de la política evaluativa. - Sentido de la intencionalidad de la evaluación por competencias.
2. Perspectiva de las competencias en educación básica	2.1 Conceptualización de la perspectiva competencias.	- Definiciones otorgadas a las competencias en la educación: habilidades, capacidades o destrezas.
	2.2 Aportes y limitaciones de la perspectiva de las competencias en la enseñanza y el aprendizaje.	- Influencia del trabajo por competencias en la educación básica primaria.

3. Evaluación por competencias en el aula	3.1 Propósitos atribuidos a la evaluación por competencias. Fines: Qué evalúa y para que evalúa	- Concepción, propósitos y formas de evaluación. - Coherencia entre el modelo pedagógico y las prácticas de evaluación.
	3.2 Instrumentos y estrategias de evaluación por competencias en el aula.	- Relación entre contenidos y estrategias de evaluación.

Tabla 1. Categorías de Análisis Fuente: Construcción de la autora (2017).

Una vez se identifican estos elementos se acude a lo planteado por Eisner (1998), como dimensiones de la Crítica Educativa: La Descripción, la Interpretación, la Evaluación y la Tematización; la primera valiéndose, de la visualización y la emoción presentes en la escritura y la narración del investigador hacen posible dar a conocer el acercamiento detallado y vivido el asunto de investigación. En segundo lugar, la interpretación que busca explicar el significado de lo que se ha descrito mediante la contrastación con la teoría y restableciendo la relación con el contexto; luego la evaluación relacionada con el hecho de valorar el sentido educativo de la situación descrita y en cuarto lugar la tematización en la cual se identifican los mensajes recurrentes que dominan el asunto de investigación y que permite percibir rasgos que pueden hacer que los hallazgos de la investigación sirvan como base para comprender situaciones similares a la estudiada.

4.7 Presentación de los Resultados en la perspectiva de la crítica educativa

El presente apartado da a conocer el análisis de la información obtenida: en primer lugar, se realiza el análisis documental siguiendo la propuesta de Díez (2006) de los documentos: Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes necesitan saber y saber hacer con lo que aprenden. (2006) MEN, Derechos básicos de aprendizaje (2015) MEN, Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento – Desafíos para los países en desarrollo. (2003) Banco Mundial. La educación en Colombia (2016) OCDE. Para el análisis de la información emergente de la

aplicación de la encuesta a docentes y del grupo de discusión se tomó la información desde la crítica educativa de Eisner (1998). Además, se presentan las tematizaciones que emergieron de los tres instrumentos las cuales se constituyen en los planteamientos pedagógicos que proponen hallar nuevos sentidos como se plantea en el objetivo general.

4.7.1 Análisis Documental

Esta técnica de investigación permite realizar un estudio detallado de los textos que dan cuenta del cómo se ha construido un concepto de calidad de la educación en las políticas públicas del gobierno y por ende, contribuyen a entender a qué calidad es a la que se refiere el Ministerio de Educación Nacional, órgano rector del campo educativo en Colombia, cuando habla de ella. Para realizar el análisis documental se tienen en cuenta las fases propuestas por Díez (2006) en el siguiente orden: análisis inicial, categorización, profundización y contextualización. A continuación, se presenta el análisis de cuatro textos que han influido de manera notable en lo que se considera la calidad educativa en Colombia, dichos textos son:

- Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. (2006) MEN.
- Derechos básicos de aprendizaje (2015) MEN.
- Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento – Desafíos para los países en desarrollo. (2003) Banco Mundial.
- La educación en Colombia (2016) OCDE.

4.7.1.1 Análisis Inicial

En esta primera fase del análisis documental se analizó el objetivo y la estructura de los textos, al realizar la lectura de los documentos de manera reiterada y consciente en los textos de origen nacional que son los que ha producido el Ministerio de educación nacional se encontró lo siguiente:

Los Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. (2006) MEN. Tienen como objetivo plantear los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo, el mismo está estructurado en 5 grandes apartados:

1. Estándares Básicos de Competencias ¿Por qué? ¿Para qué sirven? ¿Cómo fueron formulados?
2. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje - Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución.
3. Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas. Potenciar el pensamiento matemático - ¡un reto escolar!
4. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales - La formación en ciencias: ¡el desafío!
5. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas - Formar para la ciudadanía... ¡Si es posible!

En el documento **Derechos básicos de aprendizaje (2015) MEN.** El ministerio de educación nacional busca proponer y ejemplificar un conjunto de saberes y habilidades fundamentales que han de aprender los estudiantes de cada uno de los grados de educación escolar, de primero a once, en las áreas de matemáticas y lenguaje; en este documento se pueden identificar tres secciones:

1. Introducción.
2. Derechos básicos de aprendizaje en Lenguaje.
3. Derechos básicos de aprendizaje en matemáticas.

En cuanto a los textos producidos por organismos internacionales lo que se encontró fue lo siguiente:

En el texto **Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento – Desafíos para los países en desarrollo. (2003) Banco Mundial** el objetivo es explorar los desafíos que encaran los sistemas de formación y capacitación de la economía del conocimiento y esbozan

alternativas de política encaminadas a abordar dichos desafíos y desarrollar sistemas viables de aprendizaje permanente en los países en desarrollo y con economías en transición, este documento se encuentra organizado en 5 capítulos:

1. La economía del conocimiento y las necesidades cambiantes del mercado laboral.
2. Transformación del aprendizaje.
3. Gobernabilidad del sistema de educación permanente.
4. Alternativas de financiamiento para la educación permanente.
5. Avance hacia el futuro.

Finalmente, en **La educación en Colombia (2016) OCDE**, este organismo internacional pretende evaluar las políticas y prácticas colombianas y compararlas con las mejores políticas y prácticas de la OCDE en lo referente a la educación y a las competencias. Además, evaluar la educación como un sistema integral desde la atención y educación de la primera infancia hasta la educación superior.

El estudio de la OCDE, tiene cinco capítulos:

1. Características generales del sistema educativo colombiano,
2. La educación inicial y la atención a la primera infancia,
3. La educación primaria y básica secundaria,
4. La educación media,
5. La educación superior.

4.7.1.2 Categorización

En esta fase se buscó de manera detallada el aporte que los documentos le aportaban a las categorías de esta investigación, por tanto, los hallazgos se presentan para cada una de ellas:

Políticas educativas asociadas con la calidad de la educación

Estándares básicos de competencia

En el documento de los Estándares Básicos de competencia del Ministerio de Educación Nacional se evidencian los siguientes aspectos frente a las políticas educativas asociadas con la calidad de la educación:

La reflexión sobre la calidad nace en el sistema educativo colombiano como respuesta a la fuerte crítica hecha a la concentración de esfuerzos y recursos del Estado en lo que se ha llamado la eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción).

Los resultados del modelo educativo vigente señalaron desde las décadas de los 60 y 70 cómo la educación, que se aspiraba se constituyera en el motor de crecimiento de los países, no estaba efectivamente aportando al desarrollo social de las naciones y menos aún a satisfacer las necesidades de grandes sectores de la sociedad.

La formulación de estándares básicos de competencias, cuyo punto de partida fueron los lineamientos, se une a la tarea del Ministerio por establecer unos referentes comunes que, al precisar los niveles de calidad a los que tienen derecho todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país, independientemente de la región a la cual pertenezcan, orienten la búsqueda de la calidad de la educación por parte de todo el sistema educativo (Ministerio de Educación, Secretarías, instituciones, actores escolares).

Derechos básicos de aprendizaje

En cuanto a las políticas educativas de la calidad de la educación en el documento que el Ministerio de Educación Nacional propone ha dejado ver las siguientes posiciones frente a su política pública referida a la calidad de la educación:

- La educación de calidad es un derecho fundamental y social que tiene que ser garantizado a todos. Presupone el desarrollo de saberes competencias y valores que forman a la persona de manera integral. Ese derecho tiene que ser extensivo a todos los ciudadanos y es condición esencial para la democracia e igualdad de oportunidades.

- Asumir la calidad como un elemento esencial del desarrollo y progreso del país implica reunir esfuerzos en la construcción y puesta en marcha de estrategias que tenga impacto en los factores asociados a la calidad.
- Las expectativas planteadas por los DBA están vinculadas a los factores asociados a la calidad educativa: el currículo y la evaluación, los recursos y las prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente.

Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento – Desafíos para los países en desarrollo

En este documento que cómo ya se mencionó fue producido por el Banco Mundial, puede verse una serie de recomendaciones que hacen a los gobiernos de países en desarrollo frente a las políticas públicas que deben implementar en el sector educativo dentro de las cuales se destacan:

- Los países en desarrollo y aquellos con economías en transición corren el riesgo de una mayor marginación en una economía mundial competitiva basada en el conocimiento, debido a que sus sistemas de formación y capacitación no están proporcionándoles a los estudiantes las habilidades que en realidad necesitan.
- Es necesario establecer un acuerdo y una colaboración permanente entre las instancias gubernamentales de los niveles central, regional y local, esta cooperación se puede lograr fusionando las instancias responsables de la formación y la capacitación. Como contraste, en muchos países en desarrollo varios de los ministerios, incluidos los relacionados con la industria, se encargan de vigilar, administrar y financiar la capacitación. La competencia por los escasos recursos en estos países representa un obstáculo a la colaboración, así como al fomento de una capacitación de alta calidad y al desarrollo de un continuo de oportunidades de formación.
- A los resultados del aprendizaje se les debe hacer un seguimiento eficaz. Es preciso que los sistemas de aseguramiento de la calidad reconozcan la gama de ambientes formales e informales en los que tiene lugar el aprendizaje. y que brinden oportunidades a los estudiantes de demostrar las nuevas habilidades y conocimientos adquiridos. Los sistemas

de aseguramiento de calidad también tienen que ofrecerles a los estudiantes potenciales la información referente a las ofertas de los proveedores de los servicios y al desempeño de éstos.

- Se necesita replantear los modelos de acreditación de las instituciones.
- Se requieren medidas de políticas encaminadas a disminuir las desigualdades en la distribución de oportunidades de aprendizaje, así como las discrepancias en cuanto a la incidencia que tienen los costos y beneficios de la educación.

La educación en Colombia

En este documento a diferencia del anterior del banco mundial, la OCDE – Organización para la cooperación y el desarrollo económico presenta un estudio del panorama del campo educativo en Colombia y muestra entre otros los siguientes aspectos relevantes de la política pública de la educación de calidad en Colombia:

- Las prioridades de la política actual son el cierre de las brechas existentes en el acceso a la educación y el mejoramiento de la calidad. El Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 (PND; véase el Capítulo 1) define seis ejes para el mejoramiento de la educación básica primaria y secundaria: 1) fomentar la excelencia en la enseñanza; 2) ampliar el número de escuelas y colegios que enseñan en jornada completa para reforzar las competencias básicas; 3) revisar la distribución actual de recursos para mejorar la equidad y la eficacia; 4) combatir el analfabetismo; 5) reforzar la enseñanza del inglés; e 6) identificar y brindar apoyo a los estudiantes más talentosos (DNP, 2015).
- Con el fin de mejorar los resultados del aprendizaje, el país, primero que todo, necesita fijar expectativas claras de los valores, los conocimientos y las competencias que deben adquirir los estudiantes en cada etapa del ciclo educativo. La falta de un marco nacional curricular para la educación básica y media les dificulta tanto a los docentes, como las escuelas y a los estudiantes encaminar sus esfuerzos en pro de estándares más altos.
- El origen socioeconómico y la ubicación de un estudiante aún tienen demasiado impacto en el acceso a la educación y en sus logros en Colombia. La expansión de modelos flexibles

como la “Escuela Nueva”, la abolición de las cuotas escolares, y las transferencias monetarias condicionadas han permitido llevar la educación a las áreas menos favorecidas y hacerla asequible. Para lograr esta meta de disminuir las grandes disparidades de desempeño, Colombia tendrá que tomar medidas más contundentes para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de alta calidad.

- Se han hecho importantes reformas para mejorar la efectividad de la asignación y el uso de los recursos en Colombia. La introducción de una fórmula de financiación por estudiante ha permitido adaptar la financiación a las necesidades, aunque se necesitan mejoras adicionales para garantizar que todas las escuelas reciban los recursos mínimos para brindar oportunidades de aprendizaje de calidad.
- Es esencial hacer un mayor esfuerzo para conectar las escuelas con las instituciones de educación superior y los empleadores a nivel local, con el fin de garantizar que la docencia y el currículo promuevan las competencias necesarias para el empleo y el crecimiento. Estimular una mayor participación y apoyo de los padres en la educación, especialmente en los años que no son obligatorios, intensificaría la necesidad de cambio y ayudaría a sustentar los esfuerzos de reforma del gobierno.
- En el 2015, Colombia introdujo el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), un índice multidimensional de la calidad de los colegios, que está basado en la exitosa experiencia del Índice de Calidad de la Educación Básica de Brasil. El ISCE tiene en cuenta el desempeño de los estudiantes en las pruebas nacionales, el progreso, medido en términos de la reducción del porcentaje de estudiantes en el nivel de desempeño insuficiente, la repetición de grados y los factores relacionados con el entorno escolar. A diferencia de la mayoría de países de la OCDE, Colombia no tiene una dependencia que se encargue de la inspección de la calidad a nivel nacional para evaluar los procesos a nivel de las escuelas y colegios.

- El desarrollo de un currículo nacional podría permitir que Colombia garantice que sus estudiantes adquieran la gama completa de conocimientos, competencias y valores que son fundamentales para todos los ciudadanos.

Sin duda alguna cada uno de los documentos deja ver cómo se asumen las políticas educativas asociadas a la calidad desde el ámbito nacional y cómo desde organismos internacionales también brindan directrices y recomendaciones a este respecto.

Perspectiva de las competencias en educación básica

Estándares básicos de competencia

Al hacer una revisión detallada del documento Estándares básicos de competencia se puede ver que la noción de competencia, históricamente ha sido referida al contexto laboral, pero esta ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes, en este sentido, los estándares son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar. Una competencia ha sido definida como un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas.

Derechos básicos de aprendizaje

Aunque en los derechos básicos de aprendizaje el Ministerio de Educación no deja explícitamente un concepto de competencia sin embargo muestra que los DBA son un referente de apoyo y complemento para los procesos de evaluación formativa, como actividad continua y sistemática que permite identificar en que aspectos básicos del proceso de aprendizaje es necesario fortalecer estrategias con los estudiantes para favorecer su proceso de desarrollo de las competencias.

Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento – Desafíos para los países en desarrollo

Para el Banco Mundial el concepto de competencia posee varias características. Las competencias están estrechamente relacionadas con el contexto, combinan capacidades y valores interrelacionados, se pueden enseñar (aunque también es posible adquirirlas por fuera del sistema educativo formal) y ocurren como parte de un continuo. El hecho de poseer competencias clave contribuye a una mayor calidad de vida en todas las áreas, además, el aprendizaje permanente es un factor crucial en la preparación de la fuerza laboral para que ésta pueda competir en la economía mundial. Pero, además, es importante por otros motivos. Al mejorarse la capacidad de las personas de desempeñarse como miembros de su comunidad, la formación y la capacitación aumentan la cohesión social.

En el documento el Banco Mundial complementa su visión de las competencias afirmando que para lograr el éxito en la economía del conocimiento se requiere dominar un nuevo conjunto de conocimientos y competencias. Entre éstos se encuentran las destrezas académicas básicas, tales como la capacidad de lectoescritura, los idiomas extranjeros, las matemáticas y las ciencias, así como la capacidad de utilización de la tecnología de la información y la comunicación. Los trabajadores deben contar con la capacidad de emplear estas habilidades de manera efectiva, de actuar en forma autónoma y reflexiva, y de integrarse y desempeñarse bien en grupos socialmente heterogéneos.

La educación en Colombia

En su estudio la OCDE, no presenta claramente su concepción de las competencias en el ámbito educativo, sin embargo, si afirma que el desarrollo de competencias en los estudiantes puede y debe incluir competencias sociales y afectivas, así como competencias cognitivas en áreas críticas del aprendizaje, con impacto demostrado en el desarrollo de los niños y en el éxito posterior en la educación, tales como competencias verbales, matemáticas, motricidad fina y autorregulación.

Evaluación por competencias en el aula

Estándares básicos de competencia

Los Estándares básicos de competencia son en sí mismo las directrices del Ministerio frente al cómo evidenciar las competencias, en cuanto a la evaluación de las mismas en el aula el documento resalta que es importante tener claro que:

- Las competencias son transversales a las áreas del currículo y del conocimiento. Aunque generalmente se desarrollan a través del trabajo concreto en una o más áreas, se espera que sean transferidas a distintos ámbitos de la vida académica, social o laboral. El desarrollo de las competencias está en el centro del quehacer de las instituciones educativas desde el preescolar, y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles educativos.
- Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, y es función del sistema educativo aportar a su desarrollo para alcanzar la calidad deseada contando, con criterios claros y públicos que permitan establecer si se están alcanzando o no los niveles que como sociedad nos hemos propuesto.
- La competencia no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del saber qué, del saber cómo, del saber por qué o del saber para qué, pues para el ejercicio de cada competencia se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado.
- Para que una persona pueda mostrarle a alguien que tiene una competencia, no basta mostrarle que tiene los conocimientos necesarios, ni que posee las habilidades, ni que tiene las comprensiones, actitudes y disposiciones adecuadas, pues cada uno de estos aspectos puede estar presente sin que la persona muestre que es competente para esa actividad, si no los relaciona y organiza en función de un desempeño flexible, eficaz y con sentido.

Los estándares son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar.

Derechos básicos de aprendizaje

Los DBA son un apoyo para la construcción y actualización de las propuestas curriculares, pues consignan algunos elementos fundamentales del componente cognitivo en lenguaje y matemáticas. En la misma línea del documento de estándares, los derechos básicos de aprendizaje los completan y tienen la misma concepción de criterios claros que permitan observar el avance de los estudiantes en su proceso de desarrollo de las competencias. Los DBA permiten identificar una ruta de aprendizaje que avanza en el nivel de complejidad creciente de cada año escolar. Los DBA son acciones concretas que debe alcanzar el estudiante en el desarrollo de sus competencias por tanto se constituyen en herramienta clave para que el maestro revise el proceso de avance mediante criterios claros.

Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento – Desafíos para los países en desarrollo

Para el Banco Mundial, para desempeñarse con éxito en la economía del conocimiento es preciso dominar una serie de conocimientos y competencias. En este sentido hay tres categorías de competencias que resultan fundamentales:

1. Actuar con autonomía: construir y cultivar un sentido de sí mismo, tomar decisiones y actuar en el contexto de un panorama más amplio, orientarse hacia el futuro, tener conciencia de lo ambiental, comprender de qué manera uno encaja en la realidad, ejercer sus derechos y responsabilidades, determinar y ejecutar un plan de vida, planificar y llevar a cabo proyectos personales.
2. Emplear las herramientas disponibles de manera interactiva: utilizar las herramientas como instrumentos para un diálogo activo; concientizarse del potencial que representan las nuevas herramientas y responder a éstas; ser capaz de utilizar en forma interactiva el lenguaje, el texto, los símbolos, la información, el conocimiento y la tecnología para el logro de metas.
3. Desempeñarse bien en grupos socialmente heterogéneos: poder interactuar eficazmente con otras personas, incluyendo las de diferentes orígenes y experiencias; reconocer el modo

como cada individuo encaja en la trama social; crear capital social y poderse relacionar bien con otros, cooperar y manejar y resolver conflictos.

Sin duda estos aspectos dan una visión de la forma como deben manifestarse las competencias en las aulas de clase, y es que en los sistemas educativos tradicionales, aquellos en los que el docente constituye la única fuente de conocimiento, poco se prestan para dotar de lo necesario a las personas que deban trabajar y vivir en una economía del conocimiento. Algunas de las competencias que exige este tipo de sociedad trabajo en equipo, capacidad para resolver problemas, motivación para aprender durante toda la vida no se pueden adquirir en un ambiente de aprendizaje en el que los docentes les impongan los hechos a los estudiantes que buscan aprenderlos, únicamente para que estos últimos los repitan una y otra vez.

La educación en Colombia

En este documento es poco el aporte específico que puede evidenciarse en cuanto a la evaluación de las competencias en el aula, sin embargo, puede rescatarse que el desarrollo de competencias en los estudiantes puede y deben incluir competencias sociales y afectivas, así como competencias cognitivas en áreas críticas del aprendizaje, con impacto demostrado en el desarrollo de los niños y en el éxito posterior en la educación, tales como competencias verbales, matemáticas, motricidad fina y autorregulación.

4.7.1.3 Profundización

Esta fase de acuerdo por lo planteado Díez (2006), tiene por objetivo “descubrir y analizar los silencios...” (p. 120), pues lo que no se encuentra de manera explícita en un texto permite al investigador dar cuenta de las posibles causas del porque el autor omite ciertas cosas enriqueciendo de esta manera el trabajo del investigador; resulta entonces, muy interesante ver que de los cuatro documentos analizados sólo uno, el de los estándares presenta una conceptualización de competencia clara, los demás aunque las mencionan infinidad de ocasiones no presentan un concepto ni propio ni referenciado, en este hecho, puede afirmarse que es probable que los

organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE asumen que en la comunidad académica se entiende el concepto de competencia a nivel educativo, ahora bien, resulta interesante preguntarse ¿Existe un consenso en los maestros de Colombia frente al concepto de competencia?. Surge aquí la necesidad de realizar una entrevista con expertos que nos ayudará a clarificar ese concepto desde diferentes miradas. De igual manera, al ver que no se plantea ningún concepto en estos documentos de orden internacional, es preciso cuestionarse frente a qué tipo de competencia es que se están refiriendo, ¿Existe una correspondencia entre ese concepto no explícito y el que la comunidad docente acepta en Colombia?

4.7.1.4 Contextualización

Al realizar la revisión y lectura consciente de los cuatro documentos y verificar su contenido en relación con en el Sistema educativo colombiano, pueden verse tres aspectos fundamentales:

1. Las políticas educativas nacionales buscan responder a los planteamientos y recomendaciones de los organismos internacionales, el banco mundial y la OCDE, sin duda estos organismos los cuales son de carácter económico, y esta se ha constituido en una gran crítica de la comunidad docente del país, porque según ellos la mayoría de políticas van en contravía de los derechos laborales de los docentes y lo que se entiende por calidad no abarca todos los aspectos que influyen en la verdadera calidad de la educación, en este sentido se ha emprendido una lucha de la comunidad docente enfocada a lograr que el gobierno garantice condiciones que en verdad permitan lograr una verdadera calidad que no solo este medida por pruebas externas sino que se refiera a la infraestructura, el número de estudiantes por aula, las condiciones de alimentación y salud de los estudiantes. Etc.
2. La perspectiva de las competencias en la educación básica es entendida desde diferentes contextos, aunque sin duda, en los cuatro documentos se encuentran elementos que han marcado fuertemente a la educación en Colombia, el programa Todos a aprender del Ministerio de Educación Nacional, parece responder a las recomendaciones emanadas del Banco Mundial, y sin duda es una de las estrategias que ha adoptado el gobierno para

responder a los requerimientos de la OCDE en su afán de ser uno de sus miembros, esto sumado, a las presiones de los directivos de las instituciones educativas para que los planes curriculares se adapten a los estándares y derechos básicos muestran una gran corriente que marca la forma como se están entendiendo las competencias, y es que esta visión se aparta un poco de la realidad de cada establecimiento, pues si bien es cierto, que todos deben tener acceso a las mismas posibilidades de educación y alcanzar los mismos desempeños, es bueno aplicar una dosis de humanidad al proceso entendiendo las diferencias de cada sector, de cada aula y cada estudiante y haciendo del proceso algo formativo más que punitivo o excluyente.

3. Los Estándares Básicos de Competencia se han venido desarrollando en el Documento Derechos Básicos de aprendizaje, los dos se constituyen en elementos básicos para que los maestros de todo el país, tengan herramientas frente al cómo evaluar competencias en el aula, pues estos documentos del MEN, están planteados a manera de acciones que los estudiantes deben ir alcanzando a medida que avanzan por los diferentes grados y ciclos educativos, sin embargo, es importante tener en cuenta que, esta no puede ser la única forma para evaluar, porque es necesario considerar al ser humano en su integralidad, con todas sus dimensiones y diferente desarrollo de sus inteligencias, lo que sin duda, supone una evaluación y seguimiento de los procesos de manera individual y no estandarizada.

4.2 Encuesta a Docentes

Esta estrategia se llevó a cabo con los 20 docentes de básica primaria, en primer lugar se realiza una fase inicial de la información la cual es estadística, en la que se utilizó el programa Microsoft office Excel, de tal forma que se promediaron y se graficaron los resultados, para identificar los aspectos relevantes en las respuestas dadas por los docentes de acuerdo a cada categoría de análisis; a través de gráficos se ilustran los porcentajes obtenidos para cada pregunta en cada ítem de respuesta, que a su vez, corresponden a cada categoría y subcategoría de la investigación. De esta manera, es posible indagar acerca del conocimiento de los profesores de básica primaria del Colegio Maria Mercedes Carranza sobre los propósitos de algunas políticas asociadas con la calidad de la educación, así como conocer sus percepciones de la perspectiva de

las competencias y la evaluación. Ante esto se expone el análisis de la encuesta realizada a los profesores, a partir de la descripción, interpretación, valoración y tematización, estructura propuesta por Eisner (1998), para realizar la crítica educativa en procesos de investigación.

La descripción, se realiza a partir de la tabulación de los datos de las encuestas y permite visualizar las concepciones más significativas que tiene los docentes sobre los aspectos relacionados con la calidad de la educación las competencias y la evaluación de estudiantes.

La interpretación, se realiza a partir de las categorías establecidas de antemano en el marco teórico.

La valoración o evaluación, la emisión de Juicios de Valor por parte del investigador , que dan sentido y comprensión a las concepciones que tienen los maestros sobre la formación por competencias y su relación con las practuicas de evaluación, de los cuales se deriven temas relevantes con el fin de lograr su comprensión y permitir nuevos sentidos.

Para diseñar el cuestionario, se elaboró previamente una matriz en la cual se especificaban las categorías y subcategorías con los respectivos indicadores. Posteriormente se diseñó un cuestionario piloto que se aplicó a 6 docentes de otras instituciones que se desempeñan en basica primaria y secundaria; al cual el director del proyecto realizo las correcciones pertinentes y dió aval al custionario final en el que cada pregunta se diseñó atendiendo a los objetivos de la investigación y teniendo como fundamento los planteamientos del marco que permitieron el continuo acercamiento y comprensión del objeto de estudio. (Ver anexo No. 2).

CATEGORÍA 1: Políticas Educativas Asociadas con la calidad de la educación.

Subcategoría 1.1: Relación entre la calidad y la perspectiva de las competencias en la educación.

Gráfica 1. Pregunta 1



Fuente: La autora.

Descripción

Ante la pregunta, en la gráfica 1 se observa que el 70% (14 docentes) optaron por el ítem B, estando de acuerdo con que el concepto de calidad es el proceso que desarrolla la formación integral de los sujetos, adecuando los contenidos, los recursos a las necesidades de su contexto...; por otro lado el 20% (4 docentes), consideran estar de acuerdo con la opción C que hace referencia a que el concepto que se ha formulado para la calidad en la educación es: el proceso que asegura la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes de los estudiantes necesarios para la vida. Sin embargo el 5% es decir un docente está de acuerdo con la opción A; siendo para él la calidad el óptimo rendimiento escolar alcanzado por los alumnos y las

instituciones educativas reflejada en los resultados de las pruebas estandarizadas, por otro lado, el otro 5%, un docente está de acuerdo con la opción E, es decir que de los ítems propuestos ninguno considera que son los conceptos que se le han otorgado a la calidad en la educación. La opción D, no fue escogida por ningún docente.

Interpretación

Con base en las respuestas de los docentes se observó que la mayoría de ellos está de acuerdo con que el concepto de calidad que se ha formulado en la educación es el proceso que desarrolla la formación integral de los que intervienen en ella y donde se adecuan los contenidos y los recursos a las necesidades del contexto, teniendo en cuenta un modelo de sujeto que quiere formar en lo cultural, político, ético y social.

A pesar de esto a la calidad en la educación se le han otorgado conceptos que solo se han relacionado con la evaluación de la misma y que ha provenido de una dinámica internacional pero que a pesar de tener una marcada influencia de la globalización, es posible pensarla desde una perspectiva diferente que la caracteriza, es decir desde la dimensión política, económica, normativa, administrativa y pedagógica que le hacen contrapeso a las categorías de descentralización, mercado, competitividad, rendición de cuentas excelencia y eficacia propias de la visión instrumental que ha formado de esta el auge de la globalización; como lo advierte Tamayo (2004), “(...) el discurso sobre la calidad de la educación pertenece por su naturaleza al campo propio de la pedagogía, es necesario recuperar su sentido a pesar de que ha sido enrarecido por los intereses mercantilistas de una política neoliberal que pretende globalizar el discurso hegemónico de las agencias internacionales”.

Contrario a esto la calidad en la educación se ha relacionado con una concepción economicista, con la eficacia y la eficiencia y muy poco con los factores éticos y sociales que tienen lugar en el acto educativo, como lo manifiestan y consideran los actores educativos en este caso los maestros. A la vez la racionalidad neoliberal en la educación presenta la calidad como lo

afirma (Díaz Borbón, 2004) “el horizonte de un ideal de la globalización a la cual las políticas justifican para los ajustes programáticos y las reformas que se hacen al sistema escolar”(p.59), hasta el momento la situación no es diferente, ya que el pragmatismo con el que se ha venido determinando la calidad la ha llevado a definirla por el rendimiento escolar que alcanzan los estudiantes y las instituciones en las pruebas estandarizadas, argumentando que es, y que hay calidad si los resultados obtenidos están en un rango superior según la escala de valoración.

Valoración

La calidad se ha introducido en el ámbito educativo con el mismo significado que le otorga el sector empresarial y se ha relacionado con que los estudiantes alcancen resultados favorables en las pruebas externas, desconociendo factores como el contexto cultural, social y la diversidad en los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Al ser entendida, desde la perspectiva capitalista, en un sistema que forma de manera individualista, se deja de pensar en el bien colectivo, menos en la solidaridad ni la alteridad humana, lo que fomenta la competitividad, lo que conlleva a formular políticas educativas en las que el sentido de medición, control y rendición de cuentas cobra gran importancia para afirmar que es de calidad en la educación, por lo tanto las instituciones educativas, los estudiantes y por consiguiente el sistema educativo se permean de una falsa calidad entendida como acreditación, certificación.

Ante esto se hace importante la reflexión sobre la calidad dándole el significado desde el saber y la experiencia pedagógica de los actores educativos es decir los maestros.

Gráfica 2. Pregunta 2.



Fuente: La autora

Descripción

Ante la pregunta ¿Cuál considera usted, ha sido la intencionalidad de las políticas educativas asociadas con la calidad de la educación?, la gráfica muestra que el 45% (9 docentes), consideran que la opción B, Medir los procesos a través de los estándares y las competencias, con el propósito de lograr mejores resultados en las pruebas saber, ha sido la intencionalidad que han tenido las políticas educativas asociadas con la calidad de la educación; el 20% (4 docentes) consideran la opción C, y que por el contrario ha sido promover la rendición de cuentas, definiendo el tipo de contenidos que se deben enseñar y evaluar con el interés de direccionarlos a factores de excelencia, eficiencia y eficacia de los procesos pedagógicos en los colegios para tomar decisiones.

El otro 20% otros (4 docentes) optaron por la D; considerando que la intencionalidad ha sido la de controlar y vigilar las metas en competitividad, internacionalización y mejoramiento de la

calidad en la educación, por su parte el 15% (3 docentes) de los encuestados escogieron la opción A, considerando que ha sido la de promover una educación con una concepción de hombre y de sociedad justa, con igualdad de oportunidades para el logro educativo y el desarrollo integral de la persona, acorde a la realidad del contexto en el que está inmersa.

Interpretación

Los resultados según los consideran los docentes, muestran que la intencionalidad de las políticas asociadas con la calidad de la educación ha sido la de medir los procesos a través de los estándares y las competencias, con el propósito de lograr mejores resultados en las pruebas saber; de este modo se reafirma que la calidad en el contexto de la globalización la ha definido un conjunto de políticas que han tenido orientaciones desde los organismos internacionales buscando ejercer un control geopolítico en el que se privilegia la competitividad y en una nueva forma de hacer las cosas como lo expone Bustamante (2003).

Es decir que el control, la medición y la evaluación han sido factores determinantes en la política educativa, impactando no solo a los estudiantes sino a los docentes y a las instituciones educativas.

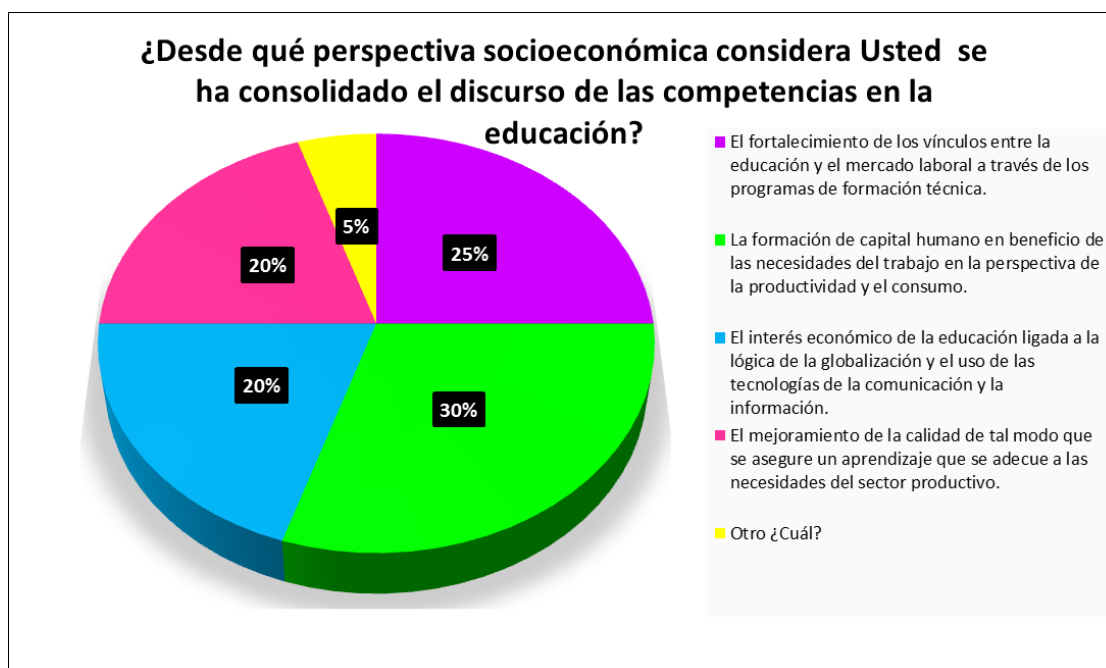
Valoración

Las políticas educativas que se han implementado en los últimos tiempos han tenido la influencia de los organismos internacionales, específicamente la OCDE con la intención de una calidad medida a través de las pruebas estandarizadas en las que los resultados obtenidos en ellas hace tomar un camino excluyente y económico propio del capitalismo y en donde las instituciones educativas en pretender alcanzar y figurar en los rankings académicos, se sumergen en una competitividad que las acredite como instituciones de calidad.

El modelo de gestión de la calidad escolar por la que ha optado el país en materia de educación fundamentado en sus políticas educativas de corte mercantilista, regulariza, controla y

vigila también el desempeño profesional, la eficacia de los modelos pedagógicos a través de sus diferentes leyes y decretos que entran en la lógica de la evaluación por competencias, a través de la cual y de la forma como se lleva a cabo solo se logra actuar en el desconocimiento del contexto histórico, social y cultural del sistema educativo.

Gráfica 3. Pregunta 3.



Fuente: La autora

Descripción

Con respecto a esta pregunta, la gráfica nos muestra que el 30% (6 docentes), coinciden en la opción B, considerando que la perspectiva socioeconómica desde la que se ha consolidado el discurso de las competencias en educación es La formación de capital humano en beneficio de las necesidades del trabajo en la perspectiva de la productividad y el consumo, el 25% (5 docentes), consideran que es la opción A, es decir desde la perspectiva del fortalecimiento de los vínculos entre la educación y el mercado laboral a través de los programas de formación técnica, sin embargo 4 docentes correspondientes al 20% coinciden con la opción C, es decir El interés

económico de la educación ligada a la lógica de la globalización y el uso de las tecnologías de la comunicación y la información; de igual manera otros cuatro docentes, el otro 20% consideran la opción D, desde la perspectiva del Mejoramiento de la calidad de tal modo que se asegure un aprendizaje que se adecue a las necesidades del sector productivo. Solo un docente es decir el 5% considera no estar de acuerdo con ninguna de las opciones dadas.

Interpretación

El mayor porcentaje de los docentes considera que la perspectiva socioeconómica desde la que se han consolidado el discurso de las competencias en la educación ha sido la de la formación para el capital humano en beneficio del sector empresarial es decir una perspectiva de productividad y consumo, estrechando los vínculos entre la educación y el mercado laboral con los programas de formación técnica, en este sentido se puede afirmar que los docentes están de acuerdo con Mejía (2005) la escuela se convierte en un factor central del desarrollo económico y su incorporación en los procesos productivos...acentuando la necesidad de una educación de calidad para los nuevos tiempos (estándares, logros y competencias) para formar al nuevo trabajador flexible.

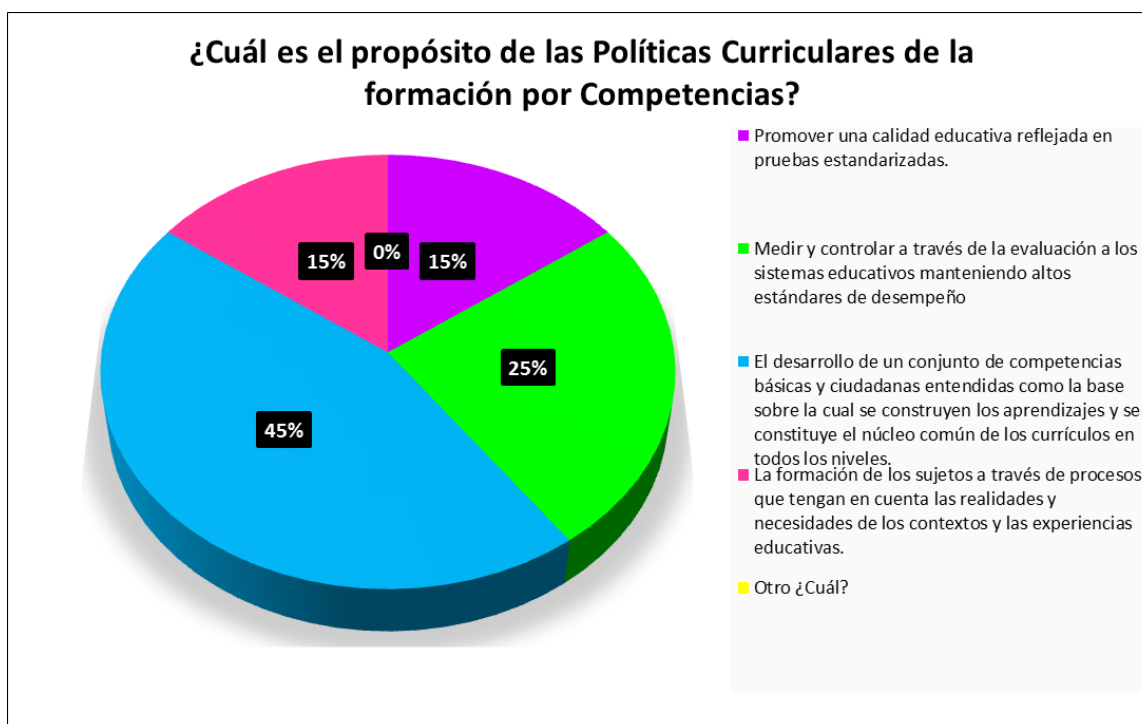
Al considerar la educación como producción de capital humano, como inversión personal y colectiva, se convierte en una educación rentable y productiva en términos económicos. La perspectiva de la formación para el capital humano es la de ver al hombre como un medio para fines exclusivamente mercantiles, a lo que Del Rey (2011) refiere la educación como fábrica de recursos humanos.

Valoración

Las competencias han llegado a la educación con una perspectiva de desarrollo económico para la actividad productiva y la inserción de los jóvenes al mercado laboral, formando el capital humano en un contexto global que incide en las políticas para el desarrollo productivo, a través de

las que se pretende fortalecer los sistemas educativos y formar en competencias a lo largo de toda la vida.

Gráfica 4. Pregunta 4.



Fuente: La autora.

Descripción

Sobre la pregunta ¿Cuál es el propósito de las Políticas Curriculares de la formación por competencias?, la gráfica evidencia que el 45% (9 docentes) optaron por C, los cuales consideran que el propósito de las políticas curriculares de la formación por competencias es el desarrollo de un conjunto de competencias básicas y ciudadanas entendidas como la base sobre la cual se construyen los aprendizajes y se constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles; por otro lado el 25% (5 docentes) escogieron la opción B, que afirma que el propósito es el de medir y controlar a través de la evaluación de los sistemas educativos manteniendo altos estándares de desempeño; un 15% (3 docentes) escogieron la opción A, la cual manifiesta que el propósito es el de Promover una calidad educativa reflejada en pruebas estandarizadas, y otro 15% escogió la

opción D, para quienes el propósito es del de La formación de los sujetos a través de procesos que tengan en cuenta las realidades y necesidades de los contextos y las experiencias educativas. En cuanto a la opción E ningún maestro escogió esta opción.

Interpretación

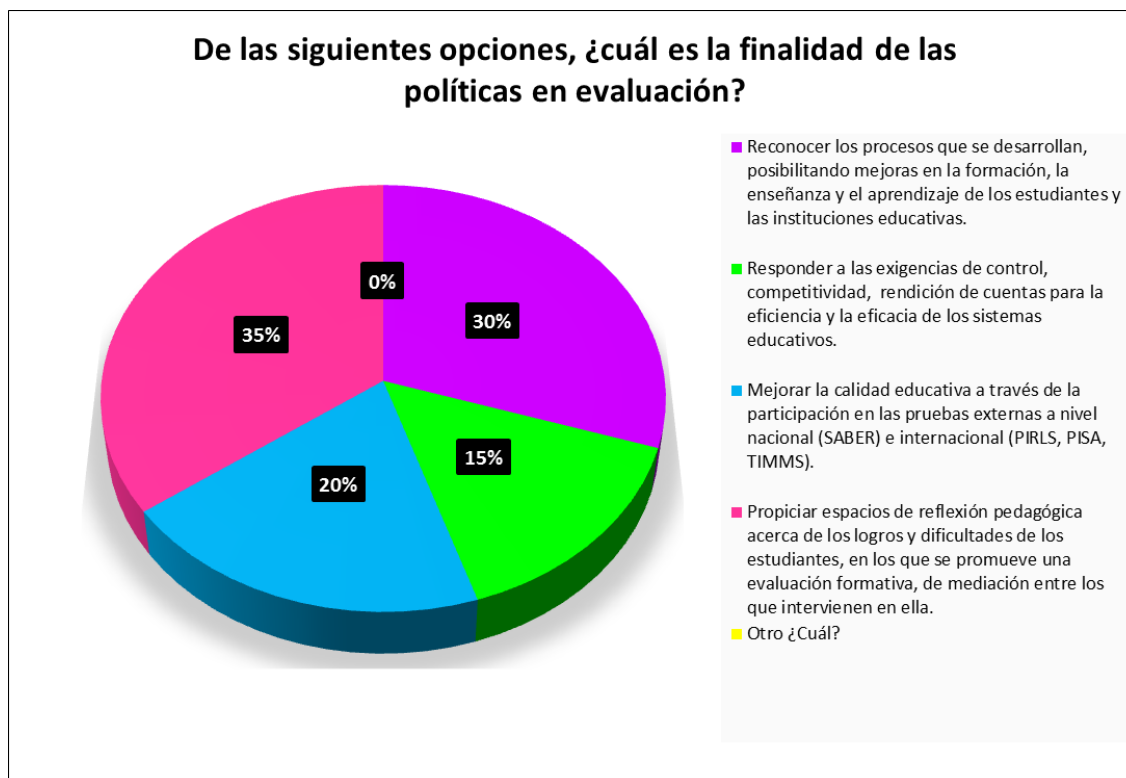
Para los docentes el propósito de las políticas curriculares de la formación por competencias está encaminado al desarrollo de un conjunto de competencias básicas y ciudadanas sobre las cuales se construyen los aprendizajes y el núcleo común de los currículos en todos los niveles educativos, ante esto se deduce que en Colombia se ha establecido un currículo por competencias basado y orientado en los *estándares básicos de competencia* en los que se delimitan los contenidos, es decir lo que deben saber y saber hacer los estudiantes para lograr el nivel de calidad esperado, es así como se definen los contenidos que se enseñan.

La puesta en marcha de estas políticas se ha dado sin una toma de conciencia de lo que significa las competencias en el aprendizaje, en el contenido de lo que se aprende y el conocimiento que se promueve teniendo gran repercusión en los PEI y los currículos (Niño y Gama, 2014, p.6.).

Valoración

Las reformas curriculares en los últimos tiempos y a través de las políticas han unificado la enseñanza a la formación por competencias por medio de los estándares y los derechos básicos de aprendizaje, en los que se legitima los contenidos que se enseñan y lo que se ha de aprender en algunas áreas del conocimiento dejando de lado y desconociendo el valor de otras fundamentales lo que lleva no tener en cuenta la diversidad, los diferentes ritmos de aprendizaje y las realidades particulares del contexto regional y cultural. Estas políticas en un contexto de globalización reclaman resultados a las instituciones en donde el currículo se sigue orientando a la definición de unos contenidos disciplinares con una visión general, técnica e instrumental de la educación.

Gráfica 5. Pregunta 5.



Fuente: La autora.

Descripción

Respecto a la pregunta: De las siguientes opciones, ¿cuál es la finalidad de las políticas de evaluación en el aula? se evidencia en la gráfica que el 35% (7 de los docentes), consideran como opción la D, es decir que la finalidad de las políticas en evaluación es la de propiciar espacios de reflexión pedagógica acerca de los logros y dificultades de los estudiantes, en los que se promueva una evaluación formativa, de mediación entre los que intervienen en ella; por otra parte un 30% (6 docentes), consideran la opción A, en la que se afirma que la finalidad es la de Reconocer los procesos que se desarrollan, posibilitando mejoras en la formación, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y las instituciones educativas.

Cuatro docentes es decir el 20% prefirieron la opción C, afirmando que la finalidad está en mejorar la calidad educativa a través de la participación en las pruebas externas a nivel nacional

(SABER) e internacional (PIRLS, PISA, TIMMS), en cambio el 15% (3 docentes) optaron por la B, en la que se afirma que la finalidad es la de Responder a las exigencias de control, competitividad, rendición de cuentas para la eficiencia y la eficacia de los sistemas educativos. La opción E no fue seleccionada por ninguno de los docentes encuestados.

Interpretación

Según la opinión de los docentes acerca de la finalidad de las políticas de evaluación en el aula, esta ha sido la de propiciar espacios de reflexión pedagógica acerca de los logros y las dificultades de los estudiantes, promoviendo una evaluación formativa, sin embargo un número representativo también considera que es la de reconocer los procesos que se desarrollan en el aula, posibilitando mejoras en la enseñanza y el aprendizaje tanto de estudiantes como de las instituciones educativas; estas dos apreciaciones de los docentes se considerarían el deber ser de una evaluación formativa, reflexiva y ética propia de la acción pedagógica en la que como lo afirma Álvarez (2004) se evalúa para aprender, brindando herramientas a los maestros para reflexionar sobre su práctica pedagógica.

Contrario a esto algunos maestros consideraron que esta finalidad está direccionada a mejorar la calidad de la educación a través de la participación en las pruebas externas tanto nacionales como internacionales y a responder a las exigencias de control, competitividad, rendición de cuentas para que los sistemas educativos sean eficientes. Lo que demostraría estar alejado de los propósitos de la educación y estarían en beneficio de otros intereses. Lo que en concordancia con Rizvy (2013) sobre las políticas más preocupadas por la calidad de la educación en términos de eficiencia y eficacia con los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas. Las diferentes consideraciones sobre la finalidad de estas políticas evidencian que no hay un conocimiento y claridad sobre ellas.

Valoración

Aunque en las consideraciones de los docentes se refleja que la intención de las políticas de evaluación en el aula ha sido la de llevar a cabo una evaluación de carácter formativo, la realidad ha mostrado algo muy diferente ya que si bien es sabido la tendencia guarda más relación con la medición y la rendición de cuentas que con la valoración de la práctica evaluativa real de los maestros y los estudiantes, alcanzar buenos resultados en las pruebas externas es lo deseable para muchos. La globalización ha convirtiendo la educación en un servicio funcional a las necesidades del mercado y la competitividad prueba de ello son los indicadores que componen el índice sintético, con los cuales y según el MEN se avanzaría en la calidad educativa. Ante esto se sigue legitimando una lógica descontextualizada de la formación y la evaluación por competencias para elevar el nivel de desempeño en los estudiantes por ser la tendencia en muchos países de corte economicista y las cuales de desconocen por parte de los docentes, contradiciendo el discurso que se promulga ya que se sigue evaluando en una prueba de lápiz y papel y se sigue entrenado a los estudiantes para las pruebas lo que impide y no permite asumir una postura crítica y propositiva frente al quehacer pedagógico.

CATEGORÍA 2: Perspectiva de las competencias en la educación básica.

Subcategoría 2.1: Las competencias en educación

Gráfica 6. Pregunta 6.



Fuente: La autora.

Descripción

En esta pregunta la cual tiene el propósito de indagar como conceptualizan los docentes las competencias en la educación, podemos observar que el 45% (9 docentes) escogieron la opción A; en la que consideran las competencias como un conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores; por otro lado y en un número considerable de (8 docentes) es decir el 40%

optaron por la D, en la que se manifiesta que las competencias son aprendizajes continuos en acción, que permiten el conocimiento reflexivo o tipos de conocimientos que ayudan a conocer mejor el mundo enfrentando situaciones en las que se es capaz de adoptar perspectivas alternativas, y permitan contar con un espectro de valores e intereses humanos que permitan abordar las cuestiones que se enfrentan con habilidad para la vida.

Por otra parte, el 10% (2 docentes) están de acuerdo con la opción B, en la que las competencias son actuación idónea de una tarea concreta, con apropiación de un conocimiento para resolver un problema. El 5% (1 docente) escogió la E, es decir no está de acuerdo con los planteamientos.

Interpretación

Según los resultados obtenidos se evidencia que de acuerdo a la experiencia de los docentes y a su saber disciplinar el concepto que un grupo de ellos le dan a las competencias en educación es el de un conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades cognitivas, socio afectivas y comunicativas que se relacionan para facilitar el desempeño flexible en un contexto nuevo. Por otro lado, un número igual de significativo las define como aprendizajes continuos en acción, que permiten conocer mejor el mundo y enfrentarse a la vida. Y un número reducido de los docentes por el contrario las define como una actuación idónea de una tarea concreta, con apropiación de un conocimiento para resolver un problema.

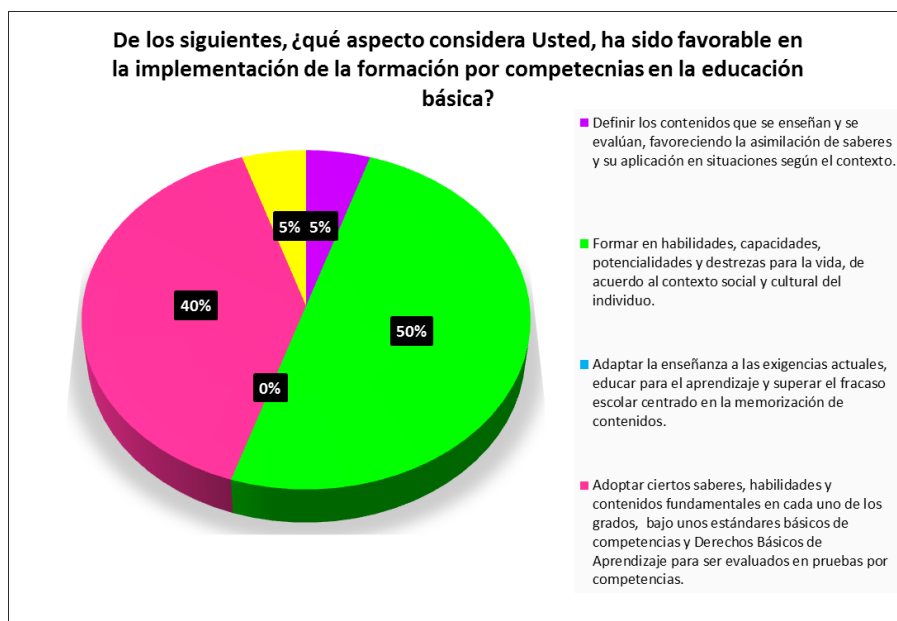
Estos diferentes conceptos que los docentes le otorgan a las competencias dejan ver claramente que son diversas las aproximaciones a su definición la primera, tienen una cercanía con la definición que de estas se le otorga desde el Ministerio de Educación Nacional saber hacer en contexto. Al respecto se puede afirmar que existe una ausencia de consenso frente al concepto (Cabra, 2008), aunque todo sea tema soportado en educación bajo un discurso de competencias es muy poco lo que los docentes han hecho frente a su reflexión en lo epistemológico y pedagógico y se sigue una directriz orientada como lo afirma el grupo de investigación Evaluando-nos (2014) a la elaboración de un listado de indicadores, a una secuencia de actividades, a unos objetivos, etc.

Valoración

El concepto de las competencias en educación es impreciso ya que se le identifica con capacidades, habilidades, destrezas, aprendizajes, actitudes, potencialidades y un sin número de acepciones desde diferentes campos y desafortunadamente en el campo de la pedagogía son muchas las ambigüedades que se presentan ya que se acoge desde un imaginario individual y así mismo se pone en práctica. Sin embargo, de lo que si tiene claridad es que el lenguaje de las competencias no es propio de la educación y que por el contrario tiene una estrecha relación con el de la administración y su visión económica arraigada al del mundo corporativo en el que se busca reorientar la educación a un dispositivo de control y medición que articulado con factores de eficiencia y eficacia serian el nuevo salvavidas de la educación. El énfasis técnico instrumental que se le ha otorgado a las competencias promueve un currículo y una evaluación en el mismo sentido que se aleja de toda reflexión crítica.

Subcategoría 2.2 Implementación de las competencias en la educación básica.

Gráfica 7. Pregunta 7.



Fuente: La autora.

Descripción

Ante esta pregunta, el 50% (10 docentes) manifiestan estar de acuerdo con la opción B, en la que se considera que el aspecto favorable en la implementación de la formación por competencias en educación es formar en habilidades, capacidades, potencialidades y destrezas para la vida, de acuerdo al contexto social y cultural del individuo. Sin embargo el 40% (8 docentes) optaron por la D, en la que el aspecto más favorable sería el adoptar ciertos saberes, habilidades y contenidos fundamentales en cada uno de los grados, bajo unos estándares básicos de competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje para ser evaluados en pruebas por competencias; por otra parte solo el 5% (1 docente) estuvo de acuerdo con la opción A, en la que el aspecto favorable ha sido definir los contenidos que se enseñan y se evalúan, favoreciendo la asimilación de saberes y su aplicación en situaciones según el contexto. El otro 5%, considera no estar de acuerdo con los aspectos mencionados es decir con la opción E.

Interpretación

A pesar de que el lenguaje de las competencias no ha sido propio de la educación si no que por el contrario se ha insertado en ella desde el mundo empresarial, haciendo que a partir de esta se tomen orientaciones enfocadas hacia factores de eficiencia y eficacia, los docentes encuestados consideran que el aspecto más favorable en la implementación de la formación por competencias en la educación básica ha sido el de formar en habilidades, capacidades, potencialidades y destrezas para la vida, de acuerdo al contexto social y cultural del individuo. Es decir que para los docentes, esta implementación estaría de acuerdo con los planteamientos de la política educativa la cual está enfocada a formar en el desarrollo de competencias como una de las estrategias más eficaces para contribuir a enfrentar, desde lo educativo, las exigencias propias del nuevo milenio, noción que sitúa el aprendizaje a un espacio más amplio que el del ámbito escolar, y en donde se concibe la educación como un proceso permanente y para toda la vida, es decir que la escuela debe trascender más allá y dotar de unos conocimientos, actitudes y valores que se hagan evidentes en la interacción con el otro.

Sin embargo, los docentes también le dan importancia a que esa implementación ha sido favorable en la medida en que se han adoptado ciertos saberes, habilidades y contenidos

fundamentales en cada uno de los grados, bajo unos estándares básicos de competencias y derechos básicos de aprendizaje para ser evaluados en pruebas por competencias. Por lo tanto podemos señalar que los docentes están de acuerdo con que una competencia no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito o disciplina del saber y que estos se evidencian al ser evaluados en una prueba por competencias, de esta manera se ratifica que los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los estudiantes en el transcurrir de su vida escolar.

Valoración

Es tanta la contradicción y la falta de consenso en lo que refiere al concepto de las competencias que se considera que el aspecto más favorable en su implementación ha sido el de formar en habilidades, capacidades y destrezas lo que demuestra que sobre un listado de indicadores los docentes siguen optando por formar en competencias sin la reflexión pedagógica que esto requiere.

Vale recordar que las competencias no solo son habilidades ya que se les daría un reduccionismo al considerarlas de esta manera siendo que estas comprenden un concepto más amplio que incluye la habilidad, el conocimiento y la forma como la persona los pone en juego en contextos y realidades específicas, esto incluye la forma como resuelve un problema haciendo uso de lo que sabe y conoce.

CATEGORÍA 3: Evaluación por competencias en el aula.

Subcategoría 3.1 Propósitos atribuidos a la evaluación por competencia.

Gráfica 8. Pregunta 8.



Fuente: La autora

Descripción

En esta pregunta cuyo propósito es el de indagar como se considera la evaluación por competencias, el 45% (9 docentes) está de acuerdo con lo que afirma la opción B, que la evaluación por competencias es El proceso pedagógico que permite la reflexión sobre una experiencia, acorde a un proceso contextualizado, que advierte sobre avances, fortalezas, dificultades y posibilidades de cambio de cada uno de los participantes.

Sin embargo, un 35% (7 docentes) consideran la opción A, en la que esta evaluación es un continuo proceso de reflexión frente al que se toman decisiones acerca de los métodos, las estrategias y los instrumentos, permitiendo conocer como aprende el estudiante y lo que ha logrado alcanzar en el proceso formativo. Por otra parte, el 20% (4 docentes) escogieron la opción C en la que se afirma que la evaluación por competencias se considera como el control, la verificación y el alcance de los objetivos propuestos para el aprendizaje, en cada una de las áreas del conocimiento. La opción D, no fue escogida por ninguno de los encuestados.

Interpretación

Ante lo expuesto por los maestros sobre la evaluación por competencias en el aula, en su mayoría la consideran como el proceso pedagógico que permite la reflexión sobre una experiencia, acorde a un proceso contextualizado, que advierte sobre los avances, fortalezas, dificultades y posibilidades de cambio de cada uno de los participantes.

Lo anterior confirma que al considerar el enfoque por competencias en la educación y afirmar que estas se desarrollan de manera continua, se requerirá así mismo llevar a cabo una evaluación coherente con lo planteado; a lo que Perrenoud (2001) citado por (Álvarez, 2011), afirma que: “no se construyen competencias sin evaluarlas, pero esta evaluación no puede tomar la forma de pruebas del tipo papel y lápiz o de los clásicos exámenes universitarios.

También otro grupo de docentes están de acuerdo en que la evaluación por competencias es un continuo proceso de reflexión frente al que se toman decisiones acerca de los métodos, las estrategias y los instrumentos, permitiendo conocer cómo aprende el estudiante y lo que ha logrado alcanzar en el proceso formativo. Lo que está estrechamente relacionado con concebir este tipo de evaluación, no solamente como la obtención de logros obtenidos, sino también tener en cuenta las dificultades y necesidades que se presentan en el camino, para hacer de la evaluación un espacio de retroalimentación, reflexión y aprendizaje a partir de las cuales surgirán nuevas propuestas y

estrategias de mejoramiento. Como afirma Álvarez (2001), una evaluación que está al servicio de los sujetos que aprenden y de la práctica para mejorarla.

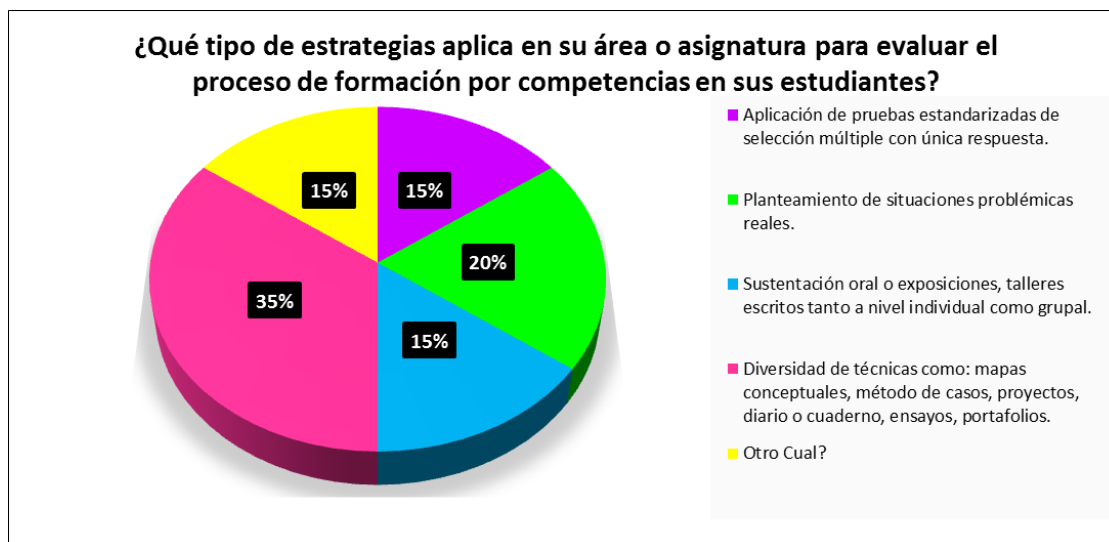
Por otro lado, un pequeño grupo de docentes encuestados consideran que la evaluación por competencias es el control, la verificación y el alcance de unos objetivos propuestos para el aprendizaje, en cada una de las áreas el conocimiento es decir que estarían de acuerdo con un tipo de evaluación estandarizada en la que se demuestran las competencias que se deben adquirir.

Valoración

La característica más apropiada que se le puede asignar a la evaluación es la de ser ante todo formativa, lo que permite conocer los avances y dificultades que presentan los estudiantes en el proceso de aprendizaje es decir ponerla al servicio del estudiante que aprende, sin embargo la evaluación desde otra perspectiva ha determinado cómo se van desarrollando cierto tipo de competencias. Es por esa razón que al hablar de evaluación por competencias, el único referente que se tiene en cuenta y al que se le da mayor prioridad es a las pruebas estandarizadas de orden nacional y a los resultados que en ellas se obtienen para determinar la calidad educativa, claro ejemplo de esto es la evaluación de competencias básicas en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales que impuso la Secretaría de Educación (2001).

Ante esto surge la necesidad de que se le dé un sentido pedagógico en el que se promueva que una evaluación por competencias puede llevarse a cabo como una herramienta para que tanto docente como estudiante aprendan de las experiencias de aprendizaje, una evaluación en la que los estudiantes desarrollen sus dimensiones, en la que se reconozca su proceso como parte esencial para que también logren ser críticos y reflexivos.

Gráfica 9. Pregunta 9.



Fuente: La autora.

Descripción

Respecto a la pregunta acerca de la estrategia que los docentes aplican con más frecuencia para evaluar el proceso de formación por competencias en los estudiantes, el 30% (6 docentes) escogieron la opción D, manifestando que suelen hacerlo por diversidad de técnicas como: mapas conceptuales, método de casos, proyectos, diario o cuaderno, ensayos, portafolios. Por otro lado un 20% (4 docentes) optaron por la B, es decir por planteamiento de situaciones problemáticas reales. El otro 20%, considera que existe diferentes estrategias a las planteadas y acudieron a la opción E, el 15% (3 docentes) con las estrategias planteadas en la opción C, como sustentación oral o exposiciones, talleres escritos tanto a nivel individual como grupal. Del mismo modo el otro 15% escogió la opción A, en la que se plantean estrategias como: la aplicación de pruebas estandarizadas de selección múltiple con única respuesta.

Interpretación

Respecto a las estrategias que aplican los docentes en su área o asignatura para evaluar el proceso de formación por competencias en sus estudiantes la mayoría coincidió en que se valen de diversidad de técnicas como los mapas conceptuales, proyectos, diarios de campo, ensayos y portafolios, lo que permite evidenciar que la evaluación de carácter cualitativo y con intención formativa es la que prevalece en el quehacer del docente y a lo que Álvarez (2001) dice, que se hace de la evaluación un recurso para reflexionar sobre la práctica y aprender de los logros alcanzados por los estudiantes como de las dificultades y se complementa con la construcción de diarios de campo que documenten fielmente las acciones que tienen lugar en el aula de clase, algunos docentes también aplican estrategias de evaluación como el planteamiento de situaciones problémicas reales lo que estaría muy relacionado con el tipo de evaluación que se plantea desde el ICFES.

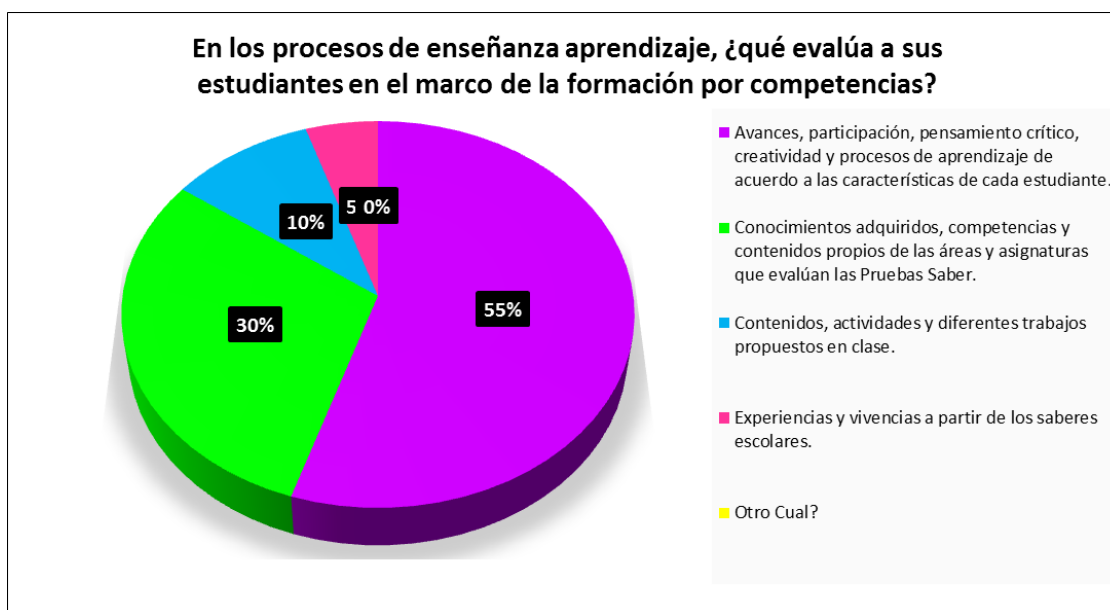
Los docentes también afirman que aplican pruebas estandarizadas de selección múltiple con única respuesta lo que deja en evidencia que se hace de la evaluación un instrumento técnico y muy tradicional de medición para el alcance de logros y objetivos.

Valoración

Del mismo modo en que los docentes entienden las competencias y por su puesto la evaluación de estas, así mismo son las estrategias que aplican en su práctica. La diversidad de técnicas, los diferentes métodos, el planteamiento de situaciones problémicas reales y hasta la aplicación de pruebas escritas tipo saber son una muestra de ello y al mismo tiempo instrumentos válidos para efectuarla, lo que permite evidenciar que la evaluación no solo se limita a la medición sino que también pueden permitir la valoración de procesos y a partir de lo que se obtenga, realizar los ajustes pertinentes, necesarios y ante todo pedagógicos para reorientar si es el caso.

Subcategoría 3.3 Qué se evalúa y para qué se evalúa en la formación por competencias

Gráfica 10. Pregunta 10.



Fuente: La autora

Descripción

En esta pregunta se indaga lo que los docentes evalúan a sus estudiantes en la formación por competencias y se evidencia que un 55% (11 docentes), evalúan los avances, la participación, el pensamiento crítico de acuerdo a las características de los estudiantes, es decir está de acuerdo con lo planteado en la opción A. Además, el 30% escogió la opción B, considerando que evalúan conocimientos, competencias y contenidos de las asignaturas que evalúan las pruebas saber. Otro grupo de docentes, un 10% (2 docentes) optaron por la C, afirmando que evalúan contenidos, y trabajos propuestos en clase. Un 5% es decir un docente está de acuerdo con la opción E, afirmando que evalúa las experiencias y vivencias a partir de los saberes escolares en sus estudiantes.

Interpretación

Los resultados obtenidos con respecto al ¿Qué evalúan los docentes a sus estudiantes en el marco de una formación por competencias?, la mayoría coincidieron en que son los avances, la participación, el pensamiento crítico, la creatividad y procesos de aprendizaje de acuerdo a las características de cada estudiante, esto evidencia que los docentes tienen claridad de una evaluación formativa, en la que la información que de esta se obtiene permite evidenciar el modo que ellos están aprendiendo, la comprensión de ese aprendizaje.

Sin embargo se reconoce que otros docentes evalúan los conocimientos adquiridos, las competencias y los contenidos propios de las áreas que evalúan las pruebas saber lo que deja en evidencia que se sigue respondiendo a estándares y contenidos, y se deja a un lado aspectos que son de suma importancia en el desarrollo de los estudiantes, ya que este tipo de evaluación únicamente responde a las exigencias de la normatividad, y a lo que Santos (1996, p.7) expresa: “la evaluación como medición consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos”. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares.

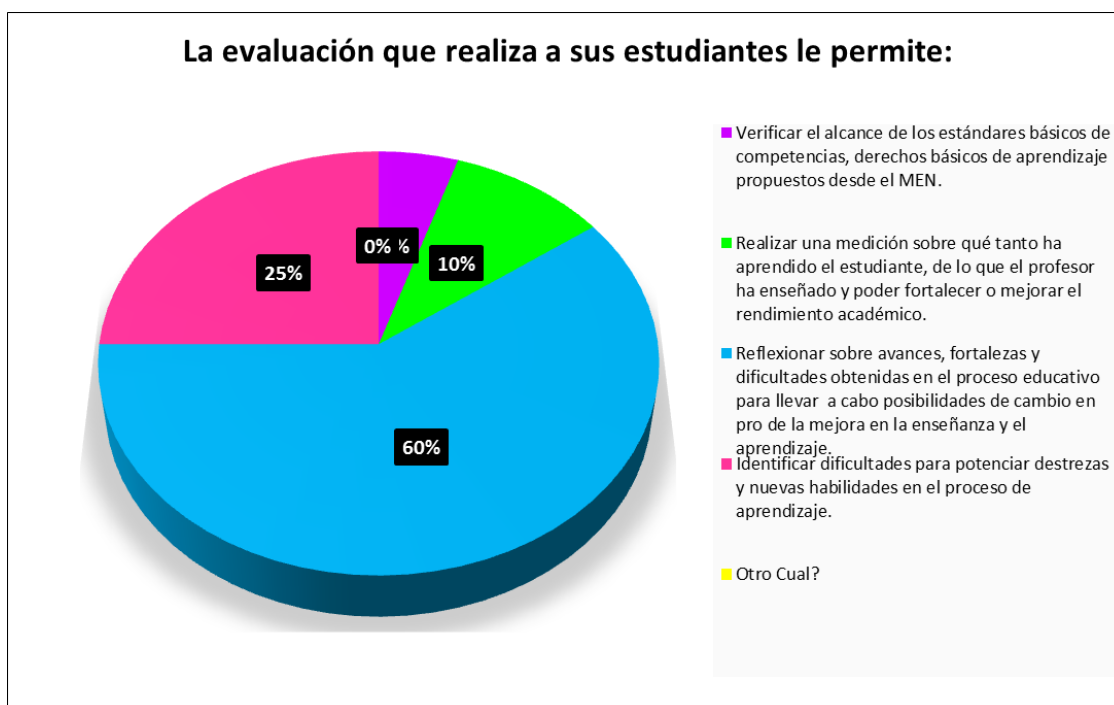
Valoración

La evaluación que los docentes llevan a cabo con los estudiantes está directamente relacionada con los procesos de aprendizaje, en la que se reconoce qué avances se presentan, promoviendo la participación de ellos generando un pensamiento crítico, donde la creatividad se manifiesta de acuerdo a sus características particulares generando la oportunidad para avanzar y consolidar los aprendizajes; frente al qué evalúan se presentan diferentes elementos que se refieren a los contenidos propios de cada área, estándares, competencias, las diferentes temáticas, el cumplimiento con las actividades que se planean en la dinámica de clase, la disposición, la actitud y el comportamiento en el desarrollo de la clase.

En este sentido la variedad de prácticas que se desarrollan en la dinámica educativa, permite evidenciar el ejercicio autónomo de la evaluación del maestro que puede verse reducido a un

ejercicio de control y verificación y en la mayoría finalizado con un juicio valorativo de carácter numérico.

Gráfica 11. Pregunta 11.



Fuente: La autora.

Descripción

Con respecto a la pregunta, la gráfica permite evidenciar que un 60% de los docentes encuestados es decir (12), escogieron la opción C la cual argumenta que la evaluación que los docentes llevan a cabo con sus estudiantes les permite hacer una reflexión sobre los avances, fortalezas y dificultades obtenidas en el proceso educativo. El 25% (5 docentes) optaron por la D, en la que se afirma que la evaluación les permite identificar dificultades para potenciar destrezas y nuevas habilidades. El 10% (2 docentes) escogieron la opción B, y consideran que les la evaluación les permite realizar una medición sobre qué tanto ha aprendido el estudiante.

Por último y en menor cantidad un 5% (1 docente) está de acuerdo con la opción A, en la cual se afirma que verificar el alcance de los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje es lo que permite llevar a cabo a través de la evaluación.

Interpretación

La evaluación que realizan los docentes a sus estudiantes, les permite reflexionar sobre avances, fortalezas y dificultades obtenidas en el proceso educativo para llevar a cabo posibilidades de cambio en pro de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, el para qué de la evaluación está fundamentada en la reflexión dialógica como un recurso de formación y de aprendizaje que permite conocer no solo los aspectos positivos en cuanto a los logros obtenidos, sino también aquellos aspectos en los que se presentan las dificultades y necesidades para que surjan estrategias novedosas y sobre todo de mejoramiento en favor de las nuevas acciones tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Lo que en palabras de Álvarez, (2005, p 77) sería “contribuir a que la evaluación se constituya en una actividad crítica de aprendizaje”

Valoración

Sin duda alguna, los resultados de esta pregunta dejan ver como en un alto porcentaje el maestro tiene clara la concepción de una evaluación formativa, por ende, es claro que para estos docentes las competencias no son un proceso que se pueda evaluar de manera acabada o sumativa, sino que su desarrollo resulta del proceso que llevan los estudiantes en su proceso de formación.

4.3 Grupo de Discusión

El Grupo de Discusión como estrategia permitió realizar una reflexión y validación de preguntas sobre algunos aspectos abordados en las categorías de investigación, como continuidad de los instrumentos anteriores de los que se tuvieron en cuenta puntos de vista significativos que

surgieron del análisis documental y de la información de la encuesta aplicada a los profesores. Para la investigación, el Grupo de Discusión se organizó para dar respuesta sobre cinco preguntas específicas y que, a juicio del investigador, necesitan una discusión y reflexión en torno a ellas, para ampliar la comprensión, profundización y acercamiento al objeto de estudio.

Se llevó a cabo en dos momentos, en el espacio de las reuniones de ciclo que tienen los docentes de básica primaria, y para el cual se llevó el acta correspondiente. (Anexo), contando con la presencia de los docentes y el Coordinador; quienes se desempeñan en Básica Primaria, del Colegio María Mercedes Carranza, entre los que están licenciados, especialistas y Magísteres, a partir de un diálogo orientado por el guion de preguntas (Anexo), se propone profundizar en tres aspectos los cuales guardan relación con las categorías de análisis: *1. La Relación entre calidad y la perspectiva de las competencias en educación; 2. Políticas educativas relacionadas con la perspectiva de las competencias en educación básica primaria; 3. Nociones que tienen los docentes sobre las competencias en educación y su relación con la práctica de evaluación en el aula.*

A continuación, se presenta un consolidado de las respuestas dadas por los maestros ante cada una de las preguntas a partir del acta generada y la transcripción del audio. La pregunta de partida que se formuló para la reflexión en la sesión fue la siguiente:

¿Qué otras posibilidades o limitaciones, encuentra usted que se puedan generar con la implementación de la política educativa de calidad?

Los profesores expresaron ante esta pregunta que *“ahora la educación es netamente pensada como una empresa por eso el Banco Mundial piensa en eficiencia y rendimiento, desconociendo la parte real de la educación y sobre todo la de las instituciones”* de igual manera afirman que se responde a una calidad de acuerdo a las exigencias de las políticas de momento, la cual es pensada más empresarial y económica, por lo tanto los docentes están cohesionados a hacer, así no estén conformes o de acuerdo.

Lo anterior confirma que una de las limitaciones que encuentran los docentes al respecto es que las políticas que se implementan y que están relacionadas con la calidad de la educación provienen de las orientaciones de los organismos internacionales con unos intereses de tipo mercantilista, al respecto Díez (2009, p. 212) comenta “ las escuelas han de someterse a leyes de mercado, procuran hacerse más selectivas” el ideal de alcanzar un alto rendimiento en pruebas hace que calidad se conciba de una manera pragmática que es avalada por el estado al tener como misión amparada por la Ley General de Educación el diseño y aplicación de criterios para evaluar la calidad de la enseñanza a través del rendimiento de los estudiantes, el desempeño de los docentes, la eficacia de los métodos y la eficiencia del servicio educativo que se imparte en las instituciones. Díaz (2004). Esto ha generado el traslado del mundo empresarial al educativo argumentado en factores de eficiencia, eficacia, conceptos que se alejan de los planteamientos pedagógicos.

Aunque los maestros reconocen que existen posibilidades de cambio y que la educación debe ser de calidad, sigue existiendo el sesgo de hacer lo mínimo desde el quehacer pedagógico, desde el saber disciplinar, desde la didáctica del aula se está limitado a un contexto social, político y económico porque desde las políticas a nivel internacional Colombia tiene que entrar y dar cuenta de esos criterios que se establecen para la educación y rendir cuentas, lo que limita la posibilidad de trabajar otros elementos desde la realidad interna de las instituciones.

Otro de los factores que reconocen los maestros y lo ven como una limitante es que a nivel institucional no existe un criterio claro sobre lo que es Calidad, entonces cada maestro trata de hacer lo mejor que puede en el aula ante, esto una docente afirma que *“No se unifican criterios para ir hacia el mismo lado de lo que es una calidad real institucional; sin embargo la posibilidad es que se pueden organizar las cosas de manera que se sea en beneficio y en búsqueda de una verdadera educación de calidad.”* La calidad se pregona, se habla y se quiere que todo en el ámbito educativo sea de calidad, pero se desconoce en realidad cual es la calidad que se debe generar, si una que posibilite una perspectiva social y cultural donde prime la equidad, donde la participación

democrática sea una premisa en el aprendizaje de los estudiantes, donde se reconstruyan los valores, donde las responsabilidades sean compartidas.

La segunda pregunta que se abordó hace referencia a la categoría de La perspectiva de las Competencias en Educación Básica: ante esta pregunta se le expuso a los maestros los hallazgos preliminares en los instrumentos aplicados sobre lo que se ha entendido por competencias, las diferentes definiciones llevándolas a definir las de muchas maneras la pregunta se plantea a continuación.

Bajo esta polisemia conceptual ¿Está de acuerdo con lo que se ha entendido sobre las competencias, o tendría otro aporte a su definición?

Los maestros afirman que las competencias han limitado ya que únicamente se piensa en formación por competencias para que el estudiante desarrolle una fortaleza y se esfuerce por superarla, quedando de lado una educación integral, *“las competencias se han entendido como el desarrollo de capacidades lo que ha llevado a la consecuencia que la educación espiritual, los valores queden de lado; del mismo modo el formar ciudadanos que piensen, que analicen, que sean críticos y no solo útiles para la vida laboral, que es a lo que ha tendido la formación por competencias”*. De otro modo afirman que cuando se habla de competencias se ha tergiversado su concepto, se ha entendido que competencias es ser competente desde todos los ámbitos, es decir desde lo académico, desde la formación profesional, desde lo interpersonal sin embargo cuando se habla de competencias en el contexto educativo se entiende que se es competente para lo productivo, para algo específico, la siguiente afirmación llama la atención *“que el estudiante salga de grado once a desempeñar una labor es decir sea mano de obra calificada con ayuda de entidades técnicas y a nivel laboral como el SENA quienes en alianza con las empresas forman para lo laboral”*; por otro lado también están de acuerdo con que en el aula las competencias se desarrollan desde lo disciplinar de cada docente según la asignatura que se oriente.

Sin embargo un docente especifica lo siguiente “No podemos estar en contra de lo que ha salido sobre competencias porque cada concepto es tan válido y acertado, prueba de ello la UNESCO, maneja un concepto de competencia que tiene en cuenta la parte axiológica, la intelectual y el desempeño en un contexto social y de ahí se parte a las diferentes áreas del conocimiento, no hay que desvalorizar ninguno de los conceptos lo que uno tiene que hacer es mirar con cual se identifica para trabajarlo, en mi caso desde la lingüística y teniendo como referente a Hymes, conocerlas y asumirlas desde un área específica es la mejor manera en formar en competencias”.

De otro lado, se está muy de acuerdo en que vuelve a que *“las competencias siguen siendo una respuesta más política de lo que tiene que ser la educación, las definiciones están dadas pero se desvirtúa cuando se pide rendir ante las pruebas. Se pide que se prepare a los estudiantes para competir, se miden como un resultado en una prueba, de ahí se tienen en cuenta para programas como Pilo paga, para unos pocos, donde todos deberían tener la oportunidad, y desafortunadamente se le juega a eso en las instituciones”*.

Lo anterior evidencia que las competencias institucionalmente se han enfocado a tres aspectos que son cognitivo, procedimental y actitudinal los cuales contribuyen a tomar herramientas para la vida a partir de las cuales el estudiante puede desenvolverse. Sin embargo, si se está de acuerdo con entender y definir las competencias como el conjunto de habilidades y conocimientos que un niño debe desarrollar para desenvolverse en algún caso específico, los maestros las implementan desde la metodología que cada docente plantea en su clase. Todo esto refleja que para los docentes el concepto de competencias está estrechamente relacionado con el de habilidades, capacidades, destrezas que permiten al estudiante desenvolverse en un contexto determinado, es decir que se está muy de acuerdo con las definiciones dadas y con que el término está inmerso en una polisemia conceptual reflejada en la aplicación de las mismas, de igual manera se coincide en que las competencias se desarrollan para formar a los estudiantes para ser productivos en el campo laboral.

Esto demuestra que no hay una apropiación crítica que a pesar de que exista una reflexión sigue prevaleciendo el desconocimiento y un uso de las competencias en el que se cumplen aspectos de carácter normativo, lo que sigue generando contradicciones que llevan a que las competencias sigan siendo consideradas en su concepto como lo afirma Del Rey (2012) una “palabra plástica” al servicio de diferentes intereses, los del mundo del mercado y el de la educación y en donde sigue reinando la confusión pedagógica.

Las afirmaciones de los docentes dejan ver que las competencias al igual que todo enfoque tienen ventajas y desventajas, pero es importante que como profesionales e intelectuales de la educación se abran espacios de debate y reflexión, para tener una mirada más crítica y cuestionadora frente al tema, sin embargo aunque se muestra consciente y un poco resistente ante lo que plantean las políticas de corte neoliberal, es necesario fortalecer un concepto que reconozca la dinámica institucional bajo una construcción colectiva que le de nuevas posibilidades y sentido a la formación por competencias y que no se instaure solo para que los docentes sean técnicos reproductores de contenidos y fines que han sido propuestos por otros, no podemos seguir actuando ni pensando en áreas aisladas, por el contrario, pensar en forma interdisciplinar y cuestionarse sobre ¿cuál es el rol que le compete a la institución con respecto a la formación por competencias?

Se dio continuidad con la siguiente pregunta:

¿Qué tipo de estrategias se pueden plantear al proceso de enseñanza aprendizaje de cara a la formación por competencias en la institución?

Frente a esta pregunta, las respuestas tuvieron en cuenta el enfoque pedagógico sobre el cual se fundamenta la institución, el constructivismo, los docentes afirmaron que dentro de las posibilidades que tenemos como institución y de acuerdo al enfoque podemos empezar a revisar qué tanto el trabajo que se realiza en el aula es un trabajo que le apunta a la calidad para eso y como estrategia se tendría que dejar de un lado el trabajo autoritario, empezar a llevar una metodología más democrática, generando una mirada autónoma en los estudiantes, buscando que el aprendizaje se vea más desde una necesidad para quien aprende en la búsqueda y construcción del conocimiento y no como la imposición del maestro hacia el estudiante.

Uno de los docentes plantea que *“las estrategias más pertinentes serían articular los conocimientos previos con lo que se va a desarrollar, la otra sería la selección de las temáticas teniendo en cuenta los planes de estudio con reformas que no sean ligeras sino que por el contrario se miren a profundidad y si realmente son pertinentes y adecuados al contexto y por supuesto a la formación por competencias”*. Llama la atención de igual manera la siguiente afirmación: *“Hace falta mucha conceptualización en lo que respecta al modelo constructivista y un enfoque por competencias ya que los docentes llevamos a cabo estrategias que posibilitan el trabajo en el aula desde el área disciplinar, teniendo en cuenta los procesos de pensamiento que queremos desarrollar, a pesar de que no se cuenta con recursos suficientes, el número de estudiantes limita que se lleve a cabo un enfoque constructivista y más aún se logren competencias en los niños, sobre todo las competencias lingüísticas, cada área maneja su tipo de estrategias”*.

Teniendo en cuenta el enfoque constructivista los procesos de aprendizaje son actividades intelectuales que realizan los alumnos para complementar los logros educativos, estos a su vez constituyen una actividad individual y contextualizada que el estudiante incorpora a los nuevos conocimientos que adquiere y a sus estructuras cognitivas previa.

Con respecto a la Categoría de Evaluación por competencias en el aula se realizó la siguiente pregunta:

¿Considera que la perspectiva de competencias, ha modificado las prácticas de evaluación que usted realiza en el aula y por qué?

Los docentes afirmaron y estuvieron de acuerdo que sí se ha modificado, ya que la mayoría de ellos tienen en cuenta las estrategias que se proponen tanto en los estándares básicos de competencias como en los derechos básicos de aprendizaje un docente afirma *“tenemos que responder a los estándares y a los derechos básicos, lo que hace que se modifique la evaluación, sin embargo la realidad del aula hace que evaluemos cognitiva, procedimental y en lo actitudinal al estudiante, la evaluación se convierte en una evaluación integral. Teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que se tiene en el aula se establecen unos criterios de evaluación desde lo que se trabaja en el área, ante esto se sigue teniendo el juicio valorativo numérico como algo que prima en los procesos del estudiante, y que no se puede dejar de lado.*

Por otro lado un docente también afirma que no solo se modifica la evaluación sino que esta se ve limitada ya que son muchos los estudiantes que se tienen por aula y esto hace que la evaluación sea sesgada y no se evalúa en realidad por competencias sobre todo los procesos de lectura , escritura y oralidad. También llama la atención lo siguiente *“se evalúa para alcanzar un logro promocional que en ocasiones está por encima de lo que se alcanza sobre todo cuando un grado primero termina por alcanzarse en procesos cuando ya se está culminado un segundo grado, es decir vamos en un nivel que está por debajo de lo que exigen tanto los estándares como los derechos básicos de aprendizaje y sobre eso es lo que evalúan las pruebas externas”* el paradigma de la evaluación se ha modificado con la implementación de las competencias anteriormente se evaluaba solo lo cognitivo hoy día se evalúa *“habilidades, destrezas, capacidades, aptitudes, no solo se lleva a cabo una evaluación escrita tipo ICFES sino que se tienen aspectos primordiales como la autoevaluación y la Coevaluación”*

Lo anterior evidencia que los docentes entienden que la formación por competencias implica un cambio en todos los aspectos académicos y la evaluación como tal, no estaría ajena a esto, por lo tanto, pensar la evaluación en una enseñanza centrada en competencias no puede reducirse a un simple instrumento de medición. Álvarez (2009) , seguir las orientaciones de los estándares básicos de competencias como algo que corresponde hacer y porque la normativa lo exige, es limitarse única y exclusivamente a obtener unos resultados que se miden y cuantifican, lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas, la carta de navegación que ha sido impuesta y aceptada por los docentes y que establece el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles. (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Por el contrario, al tener en cuenta los tres aspectos que mencionan los docentes de una evaluación integral, esta desempeña un papel relevante como proceso formativo y recurso de aprendizaje y como oportunidad de mejora.

5.3.5 ¿Podría argumentar el por qué y para qué se evalúa a los estudiantes en el marco de la implementación de las competencias?

La mayoría de los docentes está de acuerdo en que se evalúa a los estudiantes para alcanzar unos logros que se han propuesto en cada una de las asignaturas y para que desarrolle ciertas habilidades, de igual manera para que alcance un determinado grado escolar, sin embargo al tener en cuenta la evaluación en un marco de competencias es muy difícil lograr lo que desde estamentos externos a la realidad de la institución se puede lograr *“una cosa es lo que piden y otra lo que se alcanza a hacer”* asegura uno de ellos. No obstante, otra de las afirmaciones deja claro que *“la evaluación también debe considerarse como el ejercicio que se lleva a cabo para revisar que es lo que se está haciendo en el aula, buscando que tanto logra impactar en el proceso de aprendizaje del estudiante y determinar su nivel de desempeño, es importante saber que tanto aprende el estudiante, como lo aprende y de qué manera puedo aplicar la evaluación a ese aprendizaje”*. Lo anterior evidencia que no solo se evalúa al estudiante, sino que el maestro también realiza una evaluación de lo que hace en el aula.

En otro sentido, se afirma que *“se evalúa porque debe quedar un registro que evidencie hasta donde se ha alcanzado el aprendizaje y para retroalimentar lo que se hizo durante un año escolar y descubrir las falencias que ha presentado el niño a nivel del aprendizaje y poder tomar decisiones para mejorar”*. Por consiguiente se entiende que los docentes llevan a cabo la evaluación y consideran que es un elemento que evidencia el desarrollo del estudiante y del docente, que como recurso proporciona una oportunidad de aprendizaje, sin embargo la intención de realizar una evaluación, está encaminada a verificar que tanto se han alcanzado los logros que se han propuesto, lo que corrobora que se sigue reduciendo a un instrumento de medición; cuando el para qué de la evaluación se convierte en algo técnico e instrumental que no es suficiente, y convirtiéndola en un filtro que determina que elementos clasifican en un listado de buenos y malos perdiendo el sentido pedagógico que es el de proporcionar información que permita la orientación y regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje y que con tal finalidad la evaluación cumple una función formativa.

En tal sentido la función formativa, implica que sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes, ya que es carácter formativo se refleja más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que esta proporciona, que en las técnicas o procedimientos que se emplean, sin restar que estos últimos también son importantes.

4.4 Tematización

Al abordar esta fase del proceso de análisis de la información mediante la crítica educativa de Eisner (1998) se obtuvo el resultado de la triangulación de los resultados obtenidos en los tres instrumentos aplicados y los cuales se analizaron individualmente en los numerales anteriores y es por eso que se presentan a continuación los “mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la cual el crítico escribe” (Eisner, 1998, p.126). Para este proceso investigativo los mensajes recurrentes se presentan en ocho tematizaciones que dejan ver los resultados ya mencionados:

1. La calidad de la educación como sinónimo de eficiencia y eficacia, y la necesidad de recuperar el sentido en el acto educativo.

El concepto de calidad en la educación se ha fundamentado en unos criterios alejados del sentido pedagógico a los que se les atribuye factores de eficiencia y eficacia, los cuales obedecen a una ideología de orden económico y empresarial. Estas palabras que se han convertido en sinónimos de calidad solo han pretendido que esta sea entendida como la meta educativa en la que prima qué tanto son alcanzados los logros educativos es decir la adquisición de conocimientos y que se comprueban a través de las pruebas estandarizadas.

Entender la calidad educativa en términos de eficacia, eficiencia, productividad y competitividad es caer en *Las Trampas de la calidad* Santos Guerra (1999) y en las que desafortunadamente seguimos enredados al simplificarla en rendimiento de cuentas, énfasis en los resultados, en la totalidad de los alumnos que alcanzan buenos resultados en pruebas censales. De igual forma la mayoría de políticas van en contravía de los derechos laborales de los docentes y lo que se entiende por calidad no abarca todos los aspectos que influyen en la verdadera calidad de la educación, en este sentido se ha emprendido una lucha de la comunidad docente enfocada a

lograr que el gobierno garantice condiciones que en verdad permitan lograr una verdadera calidad que no solo este medida por pruebas externas sino que se refiera a la infraestructura, el número de estudiantes por aula, las condiciones de alimentación y salud de los estudiantes. Entender que un sistema será de mayor calidad en la medida en que, comparado con otro, logra resultados similares con menores recursos, traduce la educación en una inequitativa distribución de oportunidades y capacidades, no se puede seguir pensando y actuando como hoy, por el contrario nos debe brindar la posibilidad de entender sus implicaciones éticas y estéticas que se manifiestan en la búsqueda de una justicia social en la que los valores democráticos permitan niveles de participación democrática del individuo, el cultivo de su formación integral, que posibilite una perspectiva cultural donde prime la equidad y esta sea una premisa en el aprendizaje de los estudiantes, donde se reconstruyan los valores, donde las responsabilidades sean compartidas.

2. La política educativa: Comprensión y reconocimiento de los maestros en su práctica pedagógica:

Dentro de la dimensión política que tiene la persona humana y especialmente los docentes quienes tienen a su cargo la formación del individuo en la participación política y democrática, se evidencia que aunque existe una reflexión crítica sobre la incidencia que ha tenido algunas de las políticas específicamente las que se implementan en la educación su conocimiento es muy generalizado, este escaso conocimiento que se percibe es escuchado en la cotidianidad, también algunos docentes debido a sus estudios de postgrado han abordado el análisis de las políticas lo que refleja que existe poco interés por indagar sobre estas temáticas y es por tal razón que la mayoría de las veces en su práctica y que hacer docente se escucha al maestro diciendo que *“tenemos que hacer lo mismo así no estemos de acuerdo y adaptarlo a lo que se hace institucionalmente es por esto que políticas como la de calidad y formación por competencias se han convertido en un instrumento de evaluación para el mejoramiento que nos permite obtener información valida y un referente concreto para analizar el funcionamiento y los procesos de cada uno de nuestros estudiantes y de la misma institución y a partir de este resultado organizar y ajustar los planes de mejoramiento, revisar el currículo, el plan de estudios y las mismas prácticas de aula, siempre en pro del desarrollo de las competencias básicas”*.

Con esto se reconoce el corte economicista de las políticas e identifican que están sujetas a factores que no son propios de la educación y al mismo tiempo se sigue mordiendo el anzuelo como reproductores de decisiones en las que no ha impactado la participación docente.

3. La constante medición de los procesos educativos como referente obligado de calidad educativa

Un referente que se ha priorizado en la calidad de la educación ha sido la de medir a través de pruebas cumpliendo las exigencias del modelo neoliberal, que condiciona los procesos de enseñanza aprendizaje y por tanto la evaluación a un ejercicio de medición, control y clasificación. El MEN, el ICFES trabajan alineados para elaborar, y aplicar durante los años de escolaridad que lleva a cabo un estudiante pruebas como Saber estas tanto en la educación básica como en la educación superior y en la misma medida pero a nivel internacional participar en las Pruebas PISA, PIRLS y TIMSS con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad y ser competitivos al desarrollar o verificar que tanto han alcanzado los estudiantes las competencias básicas y los sistemas educativos puedan reconocer sus debilidades y mirar en que numero del ranking se encuentran.

4. Las competencias en educación; ¿A qué nos ha llevado su polisemia conceptual?

El carácter polisémico que se le ha otorgado a las competencias a partir de la proliferación de sus múltiples interpretaciones ha llevado a implementarlas como una de las estrategias que ha adoptado el gobierno para responder a los requerimientos de la OCDE en su afán de ser uno de sus miembros, esto sumado, a las presiones de los directivos de las instituciones educativas para que los planes curriculares se adapten a los estándares de competencias y derechos básicos muestran la gran corriente que marca la forma como se están entendiendo las competencias específicamente como habilidades, capacidades, potencialidades y destrezas que adquiere, desarrolla y pone en práctica un estudiante en un contexto determinado y a partir de ellas se enfrenta a los desafíos que se le presentan con los saberes adquiridos y que debe ir logrando a la consecución de otras que aporten y respondan a las exigencias del mundo productivo y de la sociedad del conocimiento. Por

otro lado las competencias se han establecido con una mirada hacia lo productivo donde el interés central es capacitar para una vida laboral y que se apoya en los organismos como el FMI cuyo interés es que se desarrollen competencias laborales, instrumentales alejadas del ser (emocional, afectivo, espiritual, valores éticos, etc. esto manifestado en los procesos de evaluación y certificación de competencias laborales a cargo del SENA y que en alianza con el MEN se articulan para el desarrollo de programas como la media fortalecida en las instituciones educativas.

5. El discurso de las competencias de la formación para el capital humano, a las competencias para la vida.

La visión de las competencias afirma que para lograr el éxito en la economía del conocimiento se requiere dominar un nuevo conjunto de conocimientos y habilidades. La formación de Capital Humano ha sido durante mucho tiempo una prioridad de la OCDE, como organismo internacional que interviene notablemente en la educación específicamente en lo que tienen que aprender los estudiantes y cómo lo tienen que aprender y para qué lo tienen que aprender, ante esto resulta oportuno reflexionar frente a la afirmación de la OCDE (2007) cuando “define el capital humano como los conocimientos, habilidades, competencias y atributos incorporados en los individuos y que facilitan la creación de bienestar personal, social y económico” (p.31). En esa medida se formaría un sujeto productivo y que se adapta a toda acción, capaz de responder y aprender en el momento correspondiente y en lo que un contexto exige. O por el contrario uno que se forme y se reconozca en la multiplicidad de sus dimensiones en un proyecto de sociedad.

6. La evaluación como posibilidad y proceso de reflexión pedagógica.

Uno de los referentes sobre los que se sustenta la evaluación por competencias en el aula, han sido los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos, pues estos documentos del MEN, están planteados a manera de acciones que los estudiantes deben ir alcanzando a medida que avanzan por los diferentes grados y ciclos educativos, esto evidencia la función de controlar y vigilar los procesos educativos, derivado de la puesta en práctica de la evaluación como un proceso

estandarizado reflejado en pruebas de competencias que tienen como meta el alcance de unos objetivos propuestos para el aprendizaje, en cada una de las áreas el conocimiento y en la que se demuestran las competencias que se deben adquirir y cuyos resultados determinantes en la calidad de la educación y si el maestro es o no competente, es decir se prepara para para un fin, abandonando la educación integral. Contrario a esto la evaluación vista como un proceso de reflexión pedagógica debe apuntara a la construcción constante y flexible frente a las formas de enseñanza-aprendizaje.

7. La diversidad de prácticas evaluativas evidencian el ejercicio de la evaluación que realiza el maestro.

La evaluación que los docentes realizan a sus estudiantes está relacionada con los procesos de aprendizaje, y esta logra se reconozcan los avances y las dificultades para que a partir de ellas se lleven a cabo estrategias de mejora; la diversidad de técnicas como los mapas conceptuales, proyectos, diarios de campo, ensayos y portafolios, resolución de problemas y las pruebas de lápiz y papel permiten evidenciar que la evaluación de carácter cualitativo y con intención formativa es la que prevalece en el que hacer del docente de mano de un enfoque constructivista que permite valorar no el fin del proceso de manera sumativa sino que conjuga los procesos de evaluación diagnóstica, formativa y terminal.

8. La evaluación por competencias: una oportunidad entre lo formativo y lo crítico.

Las competencias en educación han representado un reto para integrar los aprendizajes sociales y experienciales en la formación del individuo como persona en un contexto determinado. Se ha creído que la evaluación por competencias ha generado un desplazamiento de lo importante a lo inmediato, es decir, propiciar un pensamiento crítico, para darle prioridad a sacar buenos resultados en las pruebas estandarizadas o pruebas por competencias. Vale la pena preguntarse ¿Qué hay de nuevo en la evaluación de competencias? una urgencia por mejorar los sistemas educativos que se refleja en un simple instrumento de medición o la necesidad de una concepción de escuela distinta, que se nutre de prácticas alternativas, y que se opone a la que sigue existiendo

hoy, la cual restringe los espacios del aula, al trámite exclusivamente ligado con el conocimiento, en donde los estudiantes están sujetos a dar cuenta ante los maestros del cumplimiento de criterios establecidos.

En otro sentido, evaluar en este nuevo enfoque genera la inquietud de replantear la forma cómo se enseña y para qué se enseña, a fijar nuevos objetivos de aprendizaje, a buscar estrategias novedosas que incluyan actividades con sentido, a promover espacios y ambientes en donde el estudiante pueda pensar, construir, trabajar con otros, resolver situaciones problémicas o retadoras, de modo que pueda extraer información y que permita hacer de ella fuente de aprendizaje. Al adoptar en las instituciones educativas un enfoque educativo por competencias debe entenderse que ellas son algo más que lo meramente laboral, situación que ha llevado en muchas ocasiones a satanizar el concepto, es necesario entender que bajo un enfoque de competencias se pueden trabajar y abordar todas las dimensiones del ser humano.

9. Los aportes teóricos de los documentos primarios inciden en la implementación de las reformas educativas.

Los planteamientos de los documentos de la OCDE y del MEN, entre otros, han incidido para fomentar una cultura de la medición desde hace varias décadas, y con más énfasis en el marco de la política de apertura económica, a través de ellos y sus recomendaciones se establecen que el currículo y la evaluación garanticen que las instituciones educativas promuevan estudiantes que adquieran la gama de conocimientos y competencias fundamentales es decir que sean eficientes, eficaces y pertinentes los resultados de las pruebas estandarizadas de esta manera se pretende que la educación sea de calidad sin embargo los resultados han sido insuficientes. Pero ante todo pretender una educación de calidad que desconoce los contextos y las realidades institucionales es una contradicción, es por esto que se requiere una Educación de Calidad que responda a las necesidades reales y colectivas de la Institución y su comunidad. Propender por una formación y educación de calidad de hombres y mujeres autónomos, con particularidades y cotidianidades distintas, donde se vele por su desarrollo individual y social.

10. El rol del docente como sujeto reflexivo

El rol fundamental de los docentes como profesionales propositivos de la Educación, es el de identificar las problemáticas educativas de sus estudiantes y proveer por alternativas de solución, en donde se formulen propuestas que respondan a las necesidades educativas de la comunidad escolar, no solo a las políticas públicas a través de procesos formativos a través de la investigación respecto a la problemática que pretende resolver, llevar a cabo una actualización periódica lo que permitirá reconstruir nuevamente sus aprendizajes.

Capítulo 5

Conclusiones y Prospectiva de la investigación

Después de este riguroso proceso investigativo, en el que el análisis documental, la encuesta y el grupo de discusión, arrojaron datos que se entrelazaron entre sí permitiendo que emergieran unas tematizaciones interesantes frente al discurso de las competencias en básica primaria y siguiendo a Eisner (1998) a partir de la síntesis de la descripción, interpretación, valoración y tematización con el interés de profundizar sobre el constructo competencias y la relación que se genera con las prácticas evaluativas de los docentes se puede concluir que:

Desde la exploración teórica que se llevó a cabo y teniendo en cuenta las categorías de la investigación se pudo comprender el desarrollo y sentido de las competencias y su relación con la calidad de la educación, de igual manera conocer la política y tener una visión crítica frente a la estrecha relación que tiene con los intereses económicos de la lógica empresarial se encuentra que las preocupaciones de los grupos de interés propios del mundo del trabajo donde los cuerpos directivos necesitan trabajadores y deben identificar los estándares ocupacionales originados en las competencias necesarias y la pregunta que surge entonces es ¿El Sistema Educativo y la labor del docente están para responder a los intereses propios del mundo del trabajo?

La investigación cualitativa y la hermenéutica permitieron tener una visión de la realidad de esta investigación, la contribución por parte de los maestros participantes como coinvestigadores, quienes con sus valiosos aportes y reflexiones hicieron posible que bajo los planteamientos del enfoque epistemológico se comprendiera como asumen las competencias y la relación que se genera con las prácticas evaluativas que desarrollan en el aula.

Desde el análisis de las encuestas y teniendo como referente lo expresado por los docentes se refleja notablemente que las políticas educativas asociadas con la calidad de la educación se han planteado bajo una ideología neoliberal en la que priman los sustentos de corte economicista y empresarial, regidos por las recomendaciones que establecen los organismos internacionales, como la OCDE entre otros y con la incidencia de la cultura de la medición, la educación en este

sentido se convierte en la herramienta para responder a estos intereses a través de reformas que impactan directamente en los currículos y la evaluación. Bajo el auge de un mundo globalizado se estandariza y homogeniza modelos educativos, estilos de vida y formas de pensamiento que van permeando una visión de sociedad, escuela, individuo en la que se habla un solo lenguaje el del mundo competitivo.

Las políticas relacionadas con las competencias han permeado el discurso de la escuela en preparar a los estudiantes para que desarrollen ciertas habilidades listas para ser utilizadas en un contexto que se rige por los estándares mundiales y que no es coherente con la práctica y la realidad de la cultura en la que se encuentra inmersa y en la que el valor y la visión de ser humano se ha cambiado por la de satisfacer necesidades de consumo y proveerlo de un capital material y cultural que lo convierte a el mismo en capital humano.

El concepto competencia entendido desde diferentes corrientes de pensamiento, ha sido el punto álgido a partir del cual se generan las discusiones en torno a cómo es posible el aprendizaje en una educación basada en competencias y se problematiza al encontrarse con las innumerables interpretaciones de lo que significa ser competente. Surge entonces su carácter polisémico que ha llevado a que se entiendan y se trasladen a la práctica en medio de una variedad de significados nociones e interpretaciones por parte de los maestros de hecho uno de los argumentos en los que más se coincide es que las competencias han sido un concepto no muy propio del campo de la educación y se relaciona estrechamente con el del mundo del trabajo, también se reconoce que del término proviene del campo de la lingüística, el cual dio lugar al empleo y aplicación en diversos ámbitos y a una variedad de competencias dando espacio al utilitarismo de su aplicación especialmente para librar a la educación de la crisis en la que ha estado en los procesos de enseñanza, aprendizaje y por supuesto la evaluación. Razón por la cual, la adquisición de conocimientos queda convertida en una adquisición de competencias que se evidencian en el desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades, aptitudes y destrezas que utiliza el individuo para desempeñarse con éxito en la vida y adaptarse a cualquier contexto.

A partir de la reflexión en el grupo de discusión, los maestros reconocen que reproducen un discurso de competencias desde las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional que se inserta en los planes de estudio y que llevan a cabo en su práctica pedagógica, alrededor de ellas se argumenta un conocimiento y a la mayoría aducen a referentes relacionados con los contenidos desde el área disciplinar, esto produce que se estandaricen los contenidos y resultados esperados haciendo más práctica la formalización de temáticas y la homogeneidad por medio de los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje como directrices del Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo también reconocen que su implementación ha sido favorable en la medida que forma en habilidades, conocimientos, capacidades y destrezas para la vida.

En relación al marco conceptual la formación por competencias genera una visión de estudiante que se adecue a las condiciones actuales del mercado, para llegar a ser buenos empleados o buenos emprendedores con un determinado conocimiento para hacer un trabajo en la sociedad, al especializarse en un saber hacer toma el protagonismo formarse para producir y ser partícipe de la producción y el consumo.

El rol del maestro requiere llevar a cabo una reflexión y acción crítica que sea consecuente con su quehacer pedagógico, en el que se evidencie durante el proceso de enseñanza aprendizaje que si se opta por una visión distinta a la de educación en una perspectiva de competencias se debe apropiarse de este recurso para la promoción de la convivencia armónica, favoreciendo la adquisición de hábitos relacionados con el cuidado de su cuerpo, del medio ambiente y de propuestas positivas e innovadoras hacia la comunidad es decir formar a los niños, niñas y jóvenes en todas las oportunidades posibles para el descubrimiento y la experimentación artística, estética, deportiva, científica, cultural, social, de tal forma que les permita conocerse a sí mismos, reconocer sus potencialidades, descubrir qué desean, permitiéndoles soñar y sentirse parte del mundo y enriquecer su capital social y cultural.

El conocimiento teórico permitió comprender que la evaluación en el aula se ha convertido en el instrumento que utilizan los gobiernos, por medio de la implementación de políticas educativas de control, verificación, medición, calcificación y cuantificación para determinar cómo se encuentran los sistemas educativos y establecer un referente de la calidad de la educación que cumpla con las exigencias del modelo neoliberal.

La evaluación que los docentes llevan a cabo con los estudiantes está directamente relacionada con los procesos de aprendizaje, la variedad de prácticas que se desarrollan en la dinámica educativa, permite evidenciar el ejercicio autónomo de la evaluación del maestro en la que se evidencian los avances, la participación, el pensamiento crítico la creatividad de acuerdo a la realidad de cada estudiante sin embargo puede verse reducido a un ejercicio de control y verificación y en la mayoría finalizado con un juicio valorativo de carácter numérico, cuando a esta se le antepone la visión instrumental.

Un proceso de evaluación formativa aplicado al discurso de las competencias en básica primaria desde la mirada del colegio María Mercedes Carranza entiende que el desarrollo de las competencias es un proceso y una meta a la cual se arriba, que las potencialidades del estudiante se explicitan en habilidades observables, que permiten que el estudiante ponga en juego diferentes conocimientos para aplicarlos en contextos reales y/o simuladas.

El colegio asume una visión en la que se intenta superar las limitaciones que las políticas educativas relacionadas con las competencias y la evaluación han implementado, y se posibilita que la formación por competencias es favorable en la medida que desde lo educativo se contribuya a enfrentar los retos de la vida trascendiendo más allá de la sola adquisición de conocimiento. Es posible pensar que las competencias pueden ser una forma de entender la educación como la formación de habilidades para la vida, familiar y el medio social, el ser humano como ser social está en la posibilidad de adquirir herramientas que le permitan desenvolverse en la vida para aprender a movilizar los recursos de carácter social, ético y valorativo.

Prospectiva de la investigación

A continuación, se presentan algunas recomendaciones que se desprenden de las tematizaciones encontradas en el proceso investigativo y que pretenden aportar al discurso pedagógico que actualmente se presenta entre maestros de básica primaria en el Colegio María Mercedes Carranza IED y porque no al de los maestros de la ciudad y el país.

Es importante que la Escuela como centro del proceso pedagógico recobre el verdadero sentido del concepto de calidad en la educación alejándose de visiones en las que sólo se le atribuye factores de eficiencia y eficacia, los cuales obedecen a una ideología de orden económico y empresarial, entendiendo que la calidad educativa en términos de eficacia, eficiencia, productividad y competitividad es caer en las trampas de la calidad (Santos Guerra, 1999) y en las que con tristeza vemos que se da un énfasis extremista a los resultados de pruebas estandarizadas, descuidando otros indicadores importantes de la calidad de la educación.

El maestro tiene la tarea obligada y urgente de conocer a profundidad las políticas educativas que está implementando el gobierno, pues esto le da la posibilidad de criticarlas de manera objetiva y apoyarlas o ser opositor de las mismas, pero basado en argumentos sólidos, que puedan hacer eco en sus instituciones educativas y apoyados en la autonomía institucional construyan propuestas que hagan frente en línea o en oposición a las mismas.

Las instituciones educativas han de tener en cuenta que las pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales son sólo un referente de calidad educativa, pero no el único, esto conlleva a entender que la infraestructura, el clima escolar, los materiales y recursos educativos, las condiciones físicas y emocionales de maestros y estudiantes, etc. También hacen parte de los referentes que miden la calidad educativa.

Cuando se adopta el modelo de formación por competencias, las instituciones educativas pueden otorgar valor no solo al aspecto productivo de las competencias, con el cual se pretende formar personal con habilidades específicas para el trabajo (competencias laborales), respondiendo a las políticas de organismos internacionales como el FMI, el Banco Mundial y la OCDE sino que se ha de garantizar la formación en competencias que forme el ser humano en aspectos como lo emocional, lo afectivo, lo espiritual y los valores éticos.

Es una necesidad urgente que en las instituciones educativa cobre un alto grado de importancia la evaluación formativa, que permita a estudiantes y maestros durante el proceso educativo darse cuenta de los avances y dificultades de cada estudiante para que puedan tomarse acciones previas que encausen los objetivos y las prácticas educativas con miras a que todos alcancen los propósitos, esto permite que la evaluación se tome como un proceso permanente y no como una medición al final del camino.

Finalmente, se precisa la importancia de entender que las practicas e instrumentos de evaluación en un modelo de evaluación por competencias no son simplemente unas pruebas estandarizada con preguntas de selección múltiple basadas en un contexto específico (También conocidas como tipo ICFES), sino que el maestro puede usar múltiples instrumentos que den cuenta del desempeño del estudiante no solo a nivel cognitivo, sino que abarquen indicios sobre el desarrollo de todas las dimensiones del ser.

Referencias

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, J. (2003). *La evaluación educativa en una perspectiva crítica*. Opciones Pedagógicas.
- Álvarez, J. (2011). *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias*. En G. Sacristán, *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* (págs. 206-232). Madrid: Morata.
- Álvarez, J. (2012). *Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje*. En B. Jarauta, *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXI* (págs. 139-158). Madrid: Graó.
- Angulo, R. (2009) *La voluntad de distracción: Las Competencias en la universidad en Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Ed. Morata.
- Bogoya, D., Torrado, María C. (2000) et al. *Competencias Y Proyectos Pedagógicos*. Capítulo: *Educación para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar*. Santa Fe de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Braslavsky, C. (2006). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 84-101.
- Bustamante, G., & Díaz, L. (s.f.). *Políticas educativas y "evaluación de la calidad"*. Obtenido de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce_38-39_07pres.pdf Colombia, Pedagogía Y Saberes ISSN: 0121-2494, vol:8 fasc: N/A pág: 13
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Del Rey, A. (2012). Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar. Buenos Aires: Paidós.

Díaz Ballén, J. (2010) "Currículo y evaluación en el marco del decreto 1290 de 2009: ¿políticas o pedagogía?". En: Colombia Praxis & Saber ISSN: 2216-0159 ed: Impresiones Y Publicaciones Uptc v.1 fasc.1 p.117 – 149.

Díaz Ballén, J. (2013). Ponencia "Construyendo nuevos sentidos de la evaluación formativa: ¿La estandarización del conocimiento o hacia la formación de sujetos autónomos o críticos? Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Díaz Ballén, J. (2014). Construyendo nuevos sentidos de la evaluación educativa: La autoevaluación en la formación de sujetos autónomos y críticos. Medellín: Congreso Internacional de Evaluación del aprendizaje de Educación Superior: Formación y experiencias.

Díaz Barriga, Á. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. Perfiles Educativos (37), 3-15.

Díaz Barriga, Á. (2007) Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. II, núm. 5, 2011, pp. 3-24. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.jpg, México.

Díaz Barriga, Á. (2009). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Unimar, 67-86.

Díaz Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. Revista Iberoamericana de Educación Superior,

- vol. II, núm. 5, 2011, pp. 3-24. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación .jpg, México.
- Díaz Parada, C. y Fajardo C. (2016). La evaluación curricular: contrastes y similitudes entre los Enfoques técnico-instrumental, práctico y crítico. Universidad de La Salle, Bogotá.
- Díaz, R. (2004) *Políticas Educativas y Evaluación en la era Neoliberal*. Revista: Opciones Pedagógicas. N° 29 y 30. Universidad Francisco José de Caldas.
- Díez, E. (2009) *Globalización y educación crítica*. Bogotá. Ediciones desde abajo.
- Eurydice, (2002). Competencias clave. Obtenido de [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WEBBicec/docs/pcb/competencias_clave\(EURIDYCE\).pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WEBBicec/docs/pcb/competencias_clave(EURIDYCE).pdf)
- Gamma, A. (2013). La Evaluación y los estándares en la Educación Básica y Media: problemas, aportes y desafíos. Tesis. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gimeno, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata
- Hanushek, E. (Junio de 2005). ¿Por qué importa la calidad de la educación? Obtenido de <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2005/06/pdf/hanushek.Pdf>.
- Held, D. (2007). La globalización tras el 11 de septiembre. En F. Giraldo, & J. Stiglitz, Pánico en la globalización. Bogotá: FICA.
- ICFES. (2013). Alineación del examen SABER 11°. Bogotá. Recuperado de <file:///C:/Users/M/Downloads/Alineacion%20examen%20Saber%2011.pdf>
- ICFES. Nuevo examen de estado, Propuesta General. Santa Fe de Bogotá: ICFES, 1999.
- Jurado, F. (2009) El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación *Revista Complutense de Educación* ISSN: 1130-2496 Vol. 20 Núm. 2 (2009) 343-354.

- Mejía, M. (2006) *Educación (es) en la (s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá. Ediciones desde abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación 115. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1992). Ley 30. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 230 por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 0325 "Por el cual se establece el Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media, y se dictan otras disposiciones". Bogotá: MEN.
- Moreno T. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 289-297. Recuperado en 11 de abril de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100017&lng=es&tlng=es.
- Moreno, T. (julio-diciembre, 2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09

Niño, L. (2002) Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación. Opciones pedagógicas # 25.

Niño, L. (1996). La Evaluación: ¿Instrumento de poder o de Acción Cultural?

Niño, L. (2002). Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación. Opciones Pedagógicas, 27-42.

Niño, L. (2006). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. Revista Opciones Pedagógicas, 33-53.

Niño, L. (2001) Las tendencias predominantes en la evaluación docente. Opciones pedagógicas # 24.

Niño, L. (2013). El currículo y la evaluación críticos: ¿Del control y la rendición de cuentas a la autonomía y la democracia? En L. Niño, Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia (págs. 15-34). Bogotá: UPN.

Niño, L. y Gama, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. Itinerario Educativo, (64), 37-64

OCDE. (2005). La Definición y Selección de Competencias clave. Obtenido de DeSeCo: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

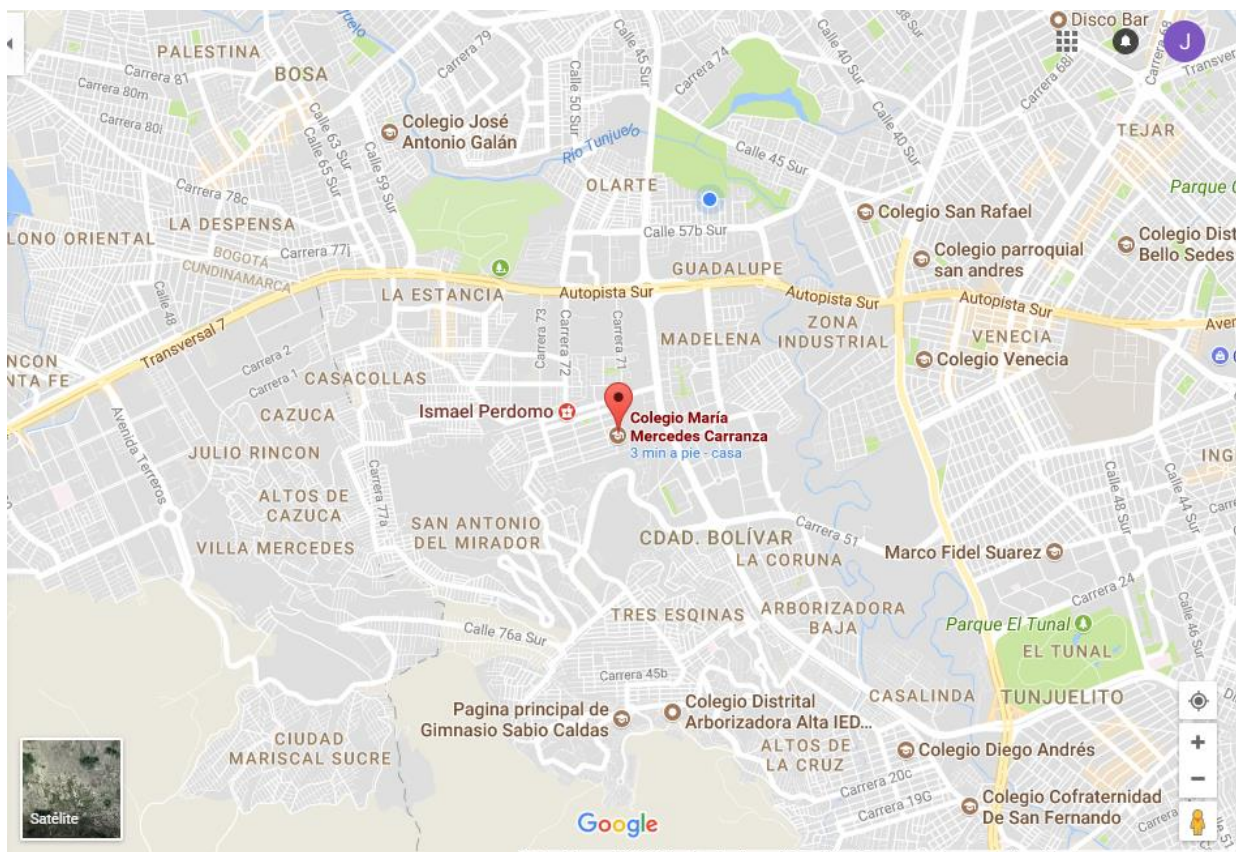
Pérez, Á. (1993). Modelos contemporáneos de evaluación. En B. MacDonald, Á. Pérez , & G. Sacristán , La evaluación: su teoría y su práctica (págs. 11-38). Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Perrenoud, P. (2012) *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Editorial Magisterio.

- Perrenoud, P. Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? Sips – Revista interuniversitaria de pedagogía social (issn-1139-1723) nº 16 – marzo 2009 • tercera época. Páginas 45-64.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 11: “Formación centrada en competencias (II)”. Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Quesada, A. (2004) Globalización: metamorfosis del Capitalismo en opciones pedagógicas # 24.
- Rychen y L.H. Salganik eds. (2003) Key competencies for a successful life and a well functioning society, (2003), Traducción al español: Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social (1ª ed. en español, 2006).
- Tamayo, V. (2004) "La Calidad de la Educación". En: Colombia Apuntes Del Cenes ISSN: 0120-3053 ed: Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia Uptc v.27 fasc. p.123 – 136.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y Calidad. Revista Iberoamericana de Educación (10), 63-78.
- Torres, J. (2009). “*Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos*”. En Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?.

Anexos

Anexo 1. Ubicación del Colegio María Mercedes Carranza



Fuente: Google Maps

Anexo 2. Encuesta a docentes



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
Encuesta a Docentes

Estimado Maestro:

Cordial saludo; respetuosamente lo invito a responder la siguiente encuesta que tiene como propósito indagar sobre las concepciones que tienen los docentes acerca de las competencias en educación y su relación con las prácticas evaluativas que se desarrollan en el aula. Esta es una

encuesta de carácter académico para obtener información que será utilizada en la elaboración de la Tesis titulada **EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACION BASICA PRIMARIA: ¿DISPOSITIVO DE CONTROL O FORMACION DE SUJETOS?** de la Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional y de la cual Usted hará parte como coinvestigador en el proceso de pilotaje para recibir observaciones y su validación como expertos en el campo de la educación y la pedagogía.

Agradezco su tiempo y colaboración.

INSTRUCCIONES

1. Lea atentamente cada pregunta, y en aquellas de opción múltiple señale con una (X) la letra del ítem que considera adecuado.
2. En las preguntas usted puede escribir brevemente su respuesta en la última opción, en caso de que las alternativas dadas no expresen la manera en que usted considera el asunto indagado y argumentar el por qué.
3. En algunas de las preguntas, según la opción que escoja se requiere que argumente su respuesta.

I. POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

1. ¿De los siguientes conceptos de Calidad que se han formulado para la educación, con cuál está de acuerdo?	
a.	Óptimo rendimiento escolar alcanzado por los alumnos y las instituciones educativas y que se ve reflejada en los resultados de las pruebas estandarizadas. (MEN 2010)
b.	El proceso que desarrolla la formación integral de los que intervienen en ella, adecuando los contenidos, los recursos a las necesidades de su contexto, teniendo en cuenta un modelo de sujeto que quiere formar en lo cultural, político, ético y social.
c.	El proceso que asegura la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes de los estudiantes necesario para la vida. (OCDE)
d.	Es aquella que logra que los estudiantes en una institución educativa, aprendan lo que tienen que aprender, es decir lo establecido en los planes y programas curriculares para determinados niveles. (Ravela). En Niño Zafra
e.	Otro ¿Cuál?

2. ¿Cuál considera Usted, ha sido la intencionalidad de las políticas educativas asociadas con la calidad de la educación?	
a.	Promover una educación con una concepción de hombre y de sociedad justa, con igualdad de oportunidades para el logro educativo y el desarrollo integral de la persona, acorde a la realidad del contexto en el que está inmersa. (UNESCO)
b.	Medir los procesos a través de los estándares y las competencias, con el propósito de lograr mejores resultados de las pruebas saber. (MEN)
c.	Promover la rendición de cuentas, definiendo el tipo de contenidos que se deben enseñar y evaluar con el interés de direccionarlos a factores de excelencia, eficiencia y eficacia de los procesos pedagógicos en los colegios para tomar decisiones. (Niño Zafra)
d.	Controlar y vigilar las metas en competitividad, internacionalización y mejoramiento de la calidad en la educación. (MEN)
e.	Otro ¿Cuál?

3. ¿Desde qué perspectiva socioeconómica considera Usted se ha consolidado el discurso de las competencias en la educación?	
a.	El fortalecimiento de los vínculos entre la educación y el mercado laboral a través de los programas de formación técnica.
b.	La formación de capital humano en beneficio de las necesidades del trabajo en la perspectiva de la productividad y el consumo.
c.	El interés económico de la educación ligada a la lógica de la globalización y el uso de las tecnologías de la comunicación y la información.
d.	El mejoramiento de la calidad de tal modo que se asegure un aprendizaje que se adecue a las necesidades del sector productivo.
e.	Otro ¿Cuál?

4. ¿Cuál es el propósito de las Políticas Curriculares de la formación por competencias?	
a.	Promover una calidad educativa reflejada en pruebas estandarizadas
b.	Medir y controlar a través de la evaluación a los sistemas educativos manteniendo altos estándares de desempeño
c.	El desarrollo de un conjunto de competencias básicas y ciudadanas entendidas como la base sobre la cual se construyen los aprendizajes y se constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles. (MEN)
d.	La formación de los sujetos a través de procesos que tengan en cuenta las realidades y necesidades de los contextos y las experiencias educativas.
e.	Otro ¿Cuál?

5. De las siguientes opciones, ¿cuál es la finalidad de las políticas de evaluación en el aula?	
a.	Reconocer los procesos que se desarrollan, posibilitando mejoras en la formación, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y las instituciones educativas. (Rizvy)
b.	Responder a las exigencias de control, competitividad, rendición de cuentas para la eficiencia y la eficacia de los sistemas educativos.
c.	Mejorar la calidad educativa a través de la participación en las pruebas externas a nivel nacional (SABER) e internacional (PIRLS, PISA, TIMMS). (OCDE)
d.	Propiciar espacios de reflexión pedagógica acerca de los logros y dificultades de los estudiantes, en los que se promueve una evaluación formativa, de mediación entre los que intervienen en ella.
e.	Otro. ¿Cuál?

II. PERSPECTIVA DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN BÁSICA.

6. De acuerdo a su experiencia docente y su saber disciplinar, ¿Cómo conceptualiza las competencias en educación?	
a.	Conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores.
b.	Actuación idónea de una tarea concreta, con apropiación de un conocimiento para resolver un problema.
c.	Destrezas, habilidades, capacidades útiles para la vida.
d.	Aprendizajes continuos en acción, que permiten el conocimiento reflexivo o tipos de conocimientos que ayudan a conocer mejor el mundo, enfrentando situaciones en las que se es capaz de adoptar perspectivas alternativas, y permitan contar con un espectro de valores e intereses humanos que permitan abordar las cuestiones que se enfrentan con habilidad para la vida.
e.	Otro ¿Cuál?

7. De los siguientes, ¿qué aspecto considera Usted, ha sido favorable en la implementación de la formación por competencias en la educación básica?	
a.	Definir los contenidos que se enseñan y se evalúan, favoreciendo la asimilación de saberes y su aplicación en situaciones según el contexto.
b.	Formar en habilidades, capacidades, potencialidades y destrezas para la vida, de acuerdo al contexto social y cultural del individuo.
c.	Adaptar la enseñanza a las exigencias actuales, educar para el aprendizaje y superar el fracaso escolar centrado en la memorización de contenidos.
d.	Adoptar ciertos saberes, habilidades y contenidos fundamentales en cada uno de los grados, bajo unos estándares básicos de competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje para ser evaluados en pruebas por competencias.
e.	Otro ¿Cuál?

III. EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL AULA

8. La evaluación por competencias se considera como:	
a.	Un continuo proceso de reflexión frente al que se toman decisiones acerca de los métodos, las estrategias y los instrumentos, permitiendo conocer como aprende el estudiante y lo que ha logrado alcanzar en el proceso formativo. (Díaz Barriga)
b.	El proceso pedagógico que permite la reflexión sobre una experiencia, acorde a un proceso contextualizado, que advierte sobre avances, fortalezas, dificultades y posibilidades de cambio de cada uno de los participantes. (Álvarez Méndez)
c.	El control, la verificación y el alcance de los objetivos propuestos para el aprendizaje, en cada una de las áreas del conocimiento. (MEN)
d.	Información frente a lo que tiene el estudiante, permitiendo establecer criterios claros sobre la ruta a seguir en el desarrollo, planificación y evolución de un programa de enseñanza. (Santos Guerra)
e.	Otro ¿Cuál?

9. ¿Qué tipo de estrategias aplica en su área o asignatura para evaluar el proceso de formación por competencias en los estudiantes?	
a.	Aplicación de pruebas estandarizadas de selección múltiple con única respuesta.
b.	Planteamiento de situaciones problemáticas reales.
c.	Sustentación oral o exposiciones, talleres escritos tanto a nivel individual como grupal.
d.	Diversidad de técnicas como: mapas conceptuales, método de casos, proyectos, diario o cuaderno, ensayos, portafolios.
e.	Otro ¿Cuál?

10. En los procesos de enseñanza aprendizaje, ¿qué evalúa a sus estudiantes en el marco de la formación por competencias?	
a.	Avances, participación, pensamiento crítico, creatividad y procesos de aprendizaje de acuerdo a las características de cada estudiante.
b.	Conocimientos adquiridos, competencias y contenidos propios de las áreas y asignaturas que evalúan las Pruebas Saber?.
c.	Contenidos, actividades y diferentes trabajos propuestos en clase.
d.	Experiencias y vivencias a partir de los saberes escolares.
e.	Otro ¿Cuál?

11. La evaluación que realiza a sus estudiantes le permite:	
a.	Verificar el alcance de los estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje propuestos desde el MEN.
b.	Realizar una medición sobre qué tanto ha aprendido el estudiante, de lo que el profesor ha enseñado y poder fortalecer o mejorar el rendimiento académico.
c.	Reflexionar sobre avances, fortalezas y dificultades obtenidas en el proceso educativo para llevar a cabo posibilidades de cambio en pro de la mejora en la enseñanza y el aprendizaje.
d.	Identificar dificultades para potenciar destrezas y nuevas habilidades en el proceso de aprendizaje.
e.	Otro ¿Cuál?

Anexo 3. Documento orientador grupo de discusión.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
Grupo de discusión

Las competencias en educación básica primaria: dispositivo de control o formación de sujetos

Propósito: Posibilitar una reflexión crítica a partir de la estrategia de grupo de discusión sobre la relación de las políticas educativas referentes a la calidad, la formación por competencias y la evaluación por competencias en educación básica primaria.

Estimado docente:

Cordial saludo; respetuosamente lo invito a participar en un grupo de discusión que tiene como propósito indagar sobre la formación por competencias y su relación con las políticas de calidad y evaluación en educación básica primaria.

Esta es una estrategia de carácter académico para obtener información que será utilizada en la elaboración de la Tesis titulada **LAS COMPETENCIAS EN EDUCACION BASICA PRIMARIA: DIAPOSITIVO DE CONTROL O FORMACION DE SUJETOS** Investigación en la que ustedes serán coinvestigadores por sus valiosos y reflexivos aportes.

El grupo de discusión está conformado por 7 docentes que se desempeñan en Básica Primaria, del Colegio María Mercedes Carranza, entre los que están licenciados, especialistas y Magísteres. El tiempo de la reunión será de una hora aproximadamente y tendrá lugar en el salón de Biología Primaria el lunes 2 de octubre de 2017 de 11:00 a 12:00 p.m. Sera muy útil contar con su valiosa participación.

De antemano, agradezco su tiempo y colaboración.

Agenda a desarrollar

Saludo y verificación de quórum.

Agradecimientos por asistir

Presentación mía y contextualización del proyecto de investigación.

El tema: lectura de los aspectos relevantes de acuerdo a las categorías

Indicaciones: planteo del tema y preguntas, ustedes responden según sus creencias.

Todas las respuestas estarán bien, se asignara y respetara los turnos de palabra, se grabará la sesión para transcribir, siendo material confidencial.

Hallazgos preliminares.

Preguntas.

Aspectos a tener en cuenta:

Calidad de la educación posibilidades y limitaciones.

Perspectiva de las competencias en educación básica primaria.

- **Relación entre calidad y la perspectiva de las competencias en educación.**
- **Políticas educativas relacionadas con la perspectiva de las competencias en educación básica primaria.**
- **Nociones que tienen los docentes sobre las competencias en educación y su relación con la práctica de evaluación en el aula.**

Hallazgos preliminares de la investigación.

1. las políticas educativas en los últimos tiempos han promovido e implementado reformas que han repercutido en grandes cambios para la educación, orientadas bajo las recomendaciones que hacen los organismos internacionales como la OCDE, el BM, el FMI y la UNESCO y fundamentadas en factores de eficiencia, eficacia y calidad.

En el último informe de la OCDE: *La educación en Colombia (2016)*, se plantea como uno de los principales objetivos, el mejoramiento de la calidad y pertinencia de los resultados de aprendizaje; para ello el país debe fijarse expectativas claras, conocimientos y competencias que deben adquirir los estudiantes en cada etapa del ciclo educativo.

En este sentido la calidad de la educación ha sido el estandarte de la política educativa y se ha definido por el rendimiento escolar alcanzado por los alumnos y las instituciones educativas en pruebas estandarizadas. Prueba de ello es la implementación del ICSE Índice Sintético de calidad Educativa por parte del MEN (2015) y a partir del cual las instituciones revisan su desempeño en calidad y definen las acciones para lograr mejoras en el mismo, bajo indicadores de progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar. *¿Quién no quiere una educación de calidad?* Sin embargo lo anterior no asegura que esto se logre o que esto sea calidad y sí por el contrario genera una serie de factores que pueden estar limitando los procesos de aprendizaje, los contenidos que se imparten, el tipo de conocimiento que se promueve y la evaluación que se lleva a cabo, afectando al estudiante, al docente y por supuesto a la institución educativa. La calidad bajo este ideal tendría un reduccionismo que la lleva a ser pensada como rendimiento escolar y continua evaluación del sistema educativo, centrando toda la atención en los resultados del aprendizaje. Sin embargo al realizar una reflexión sobre estas tendencias y bajo la mirada crítica de los docentes esta es considerada como el proceso que desarrolla la formación integral de los actores educativos en la que se adecuan los contenidos, los recursos a las necesidades de un contexto y en el que se debe tener en cuenta el sujeto que se quiere formar en lo cultural, político, ético y social bajo el

cual se genera conocimiento, se desarrollan capacidades, destrezas necesarias para la vida dando, generando posibilidades de justicia, democracia, equidad participación.

Teniendo en cuenta lo anterior

¿Qué otras posibilidades o limitaciones, encuentra usted que se puedan generar con la implementación de la política educativa de calidad?

2. Las competencias han sido concebidas, interpretadas y llevadas a la práctica educativa de diferentes formas, lo que le ha generado una polisemia a su concepto tanto que existe una gran variedad de competencias: generales, básicas, cognitivas, laborales, emocionales, transversales entre otras lo que ha dado paso a un indiscriminado uso del término, por ende hablar de competencias en la Educación es un asunto complejo y es así como los docentes y las instituciones acogimos un nuevo lenguaje que llegó como la promesa para lograr grandes transformaciones al fracaso escolar debido al enciclopedismo que ha tenido desde hace tiempo y que se ha centrado en la memorización de los contenidos con muy poca utilidad en el contexto real. Las competencias se definen de muchas formas una de ellas ha sido la que le ha otorgado la OCDE (2001) desde su programa de Evaluación Internacional PISA, como: “destrezas y habilidades para la vida”. El proyecto DeSeCo define la competencia como la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o tarea específica. En el contexto nacional el MEN las define como un saber hacer en contexto. Otros conceptos están entre entenderlas como destrezas, habilidades, conocimientos, aptitudes, capacidades y un sin número que alargan la lista tanto de autores como de definiciones, lo que genera una serie de tensiones, un campo de disputas entre pedagogos, psicólogos, lingüistas, economistas y maestros estos últimos reclamando su definición desde su saber disciplinar, que en ocasiones se acoge con poca reflexión y se lleva la práctica sin el suficiente conocimiento sobre los fundamentos que las sustentan.

Bajo esta polisemia conceptual ¿Está de acuerdo con lo que se ha entendido sobre las competencias, o tendría otro aporte a su definición de acuerdo a su práctica pedagógica y saberes profesionales?

Teniendo en cuenta que el enfoque pedagógico que se lleva a cabo en la institución es fundamentado en el Constructivismo **¿Qué tipo de estrategias se pueden plantear al proceso de enseñanza aprendizaje de cara a la formación por competencias en la institución?**

3. Evaluación por competencias

El término competencias se ha asumido también como estrategia para alcanzar la calidad de la educación de la que se hablaba anteriormente lo que confirma su estrecha relación con la evaluación educativa, ante esto la evaluación pensada en término de competencias es una evaluación de acciones concretas que comprueben de manera objetiva y demostrable las

competencias que se adquieren, algo muy simple que queda reducido a lo inmediato; planteamiento que se refuerza en la aplicación de la evaluación de competencias básicas en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales basada en los estándares básicos de competencias en donde el deseo por aprobarlas está sobrepasando el del aprendizaje y se ve reflejado en pruebas de lápiz y papel en las que se entrenan a los estudiantes para aprender a contestarlas bien y dejando de lado que la práctica evaluativa es el reconocimiento de los procesos pedagógicos que se desarrollan en la academia para posibilitar mejoras en la formación la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo teniendo en cuenta lo que afirman los docentes la asumen como un proceso pedagógico que permite reflexión sobre una experiencia, acorde a un proceso en contexto que advierte sobre los avances, las fortalezas, dificultades y posibilidades de cambio para tomar decisiones acerca de los métodos, las estrategias y los instrumentos permitiendo conocer cómo se aprende y lo que se ha alcanzado en el proceso formativo; es decir una evaluación formativa que conlleva a la reflexión por parte del docente y del alumno es decir al servicio de ambos, haciendo que surjan estrategias para el mejoramiento. Evaluar para conocer y por supuesto para aprender.

¿Considera que la perspectiva de competencias, ha modificado las prácticas de evaluación que usted realiza en el aula y por qué?

¿Podrían argumentar el por qué y para qué se evalúa a los estudiantes en el marco de la implementación de las competencias?

¡Gracias por su amable participación y aportes a la investigación!

