

Evaluación por Competencias en el Escenario de la Metodología de Escuela Nueva en la Institución Educativa La Mermita del Municipio de Aguadas, Caldas

Evaluation by Competences in the Scenario of the New School Methodology in the Mermita Educational Institution of the Municipality of Aguadas, Caldas

Julián Andrés Álvarez Osorio¹

Claudia Bionet Gómez Alzate²

¹ Licenciado en Educación Básica con énfasis en inglés, Universidad de Manizales. Docente de la Institución Educativa La Mermita, Aguadas, Caldas, Colombia. E-mail: julian102@hotmail.com.
<https://scholar.google.es/citations?user=JC5FGwMAAAAJ&hl=es>
<https://orcid.org/0000-0002-1601-9238>.

² Claudia Bionet Gómez Alzate es doctora en Educación en 2018, egresada de la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina, magister y es planificadora y diseñadora de políticas educativas de la UNESCO. Se desempeña como docente en la facultad de Ciencias Sociales- Instituto Pedagógico en el programa de posgrado de Maestría en Educación de la Universidad de Manizales, Colombia. De igual manera es asesora de investigaciones de maestrías en educación y afines en la Universidad de Investigación y Desarrollo y se desempeña como asesora curricular y de acreditación. <https://scholar.google.com.co/citations?hl=es&user=lpGGrZ4AAAAJ>
<https://orcid.org/0000-0002-5236-8312>.

Resumen Analítico

El presente artículo, trata sobre la evaluación por competencias, considerando la perspectiva que plantea la metodología de Escuela Nueva en la zona rural de la Institución Educativa La Mermita del municipio de Aguadas en el departamento de Caldas. El estudio interpretó el impacto de la implementación de la evaluación por competencias y su aplicabilidad desde la metodología de Escuela Nueva considerando su perspectiva y características. A su vez, permitió identificar el tipo de evaluación implementada por los docentes y determinar su percepción sobre la evaluación por competencias para así, describir la pertinencia y coherencia de la evaluación por competencias. La investigación, usó un enfoque cualitativo con un tipo de investigación descriptivo- interpretativo, desde la reflexividad discursiva. Los participantes del proyecto fueron diez docentes de básica secundaria, media académica y dieciocho estudiantes de grado 10º y 11º. Entre las técnicas de recolección de información, se encuentran cuestionarios a docentes y estudiantes con preguntas abiertas y cerradas. Entre los resultados del estudio, se halló que los participantes conciben la evaluación como un proceso netamente memorístico y cuantitativo; los momentos de seguimiento y retroalimentación de la evaluación generan apatía del estudiante hacia el aprendizaje; y los docentes, plantean desconocimiento de la evaluación por competencias. En conclusión, se interpretó que la evaluación, responde a un concepto prescriptivo y documental propio de la normativa y no a un proceso práctico procesual ni en coherencia con el modelo por competencias y la metodología de Escuela Nueva.

Palabras clave: Evaluación, competencias, Escuela Nueva, evaluación por competencias.

Abstract

This article deals with the evaluation by competencies, considering the perspective posed by the new school methodology in the rural area of the La Mermita Educational Institution in the municipality of Aguadas in the department of Caldas. The study interpreted the impact of the implementation of the competency assessment and its applicability from the new school methodology considering its perspective and characteristics. In turn, it made it possible to identify the type of evaluation implemented by teachers and determine their perception of the evaluation by competencies in order to describe the relevance and coherence of the evaluation by competencies. The research used a qualitative approach with a descriptive-interpretive type of research, from discursive reflexivity. The project participants were ten teachers from basic secondary, academic middle and eighteen students from 10th and 11th grade. Among the data collection techniques, there are questionnaires to teachers and students with open and closed questions. Among the results of the study, it was found that the participants conceive the evaluation as a purely rote and quantitative process; the moments of follow-up and feedback of the evaluation generate apathy of the student towards learning; and the teachers, raise ignorance of the evaluation by competencies. In conclusion, it was interpreted that the evaluation responds to a prescriptive and documentary concept of the regulations and not to a practical procedural process or in coherence with the competency model and the New School methodology.

Keywords: Evaluation, competencies, Escuela Nueva, evaluation by competencies.

Introducción

En el presente estudio, se realiza una interpretación del impacto que tiene la implementación de la evaluación por competencias desde la metodología de Escuela Nueva en la Institución Educativa La Mermita del municipio de Aguadas-Caldas, considerando la percepción de los docentes de básica secundaria, media académica y los estudiantes de grado 10° y 11°. Esta descripción interpretativa, parte del reconocimiento de las experiencias de las narrativas de los participantes, en palabras de Giddens (1993), es la forma en la cual se plasma en palabras aquello que se hace y se conecta directamente con la forma en la cual los actores reconstruyen las ideas y explican sus acciones; dando claridades sobre la pertinencia de la evaluación, siendo un tema poco abordado en las instituciones educativas rurales debido a la metodología de Escuela Nueva y escuela activa propio del sistema educativo en Colombia.

En este sentido, la lectura de realidad desde la voz de docentes y estudiantes de una institución educativa del departamento de Caldas, permite reconstruir una problemática situada en la desarticulación de la metodología de enseñanza y los resultados inmediatos de las apuestas curriculares realizadas por las entidades que apoyan los procesos de implementación de la metodología de Escuela Nueva en la Institución. Esto, a raíz de las dinámicas gubernamentales en relación a la educación rural y a las evaluaciones por competencias, las cuales, están centradas en lógicas de evaluación homogeneizante.

De esta manera, los docentes desde su conciencia discursiva (Giddens, 1993) y reflexibilidad, realizaron descripciones de sus prácticas evaluativas y la manera como se lleva a cabo la articulación con las competencias, los estándares básicos de competencia (EBC) y los derechos básicos de aprendizaje (DBA) (Duque y Largo, 2021) y cartillas para la educación activa desde el modelo de Escuela Nueva. Lo anterior, permitió develar el problema existente a causa del sistema de evaluación institucional y los procesos curriculares establecidos por la institución educativa que van de la mano de las políticas educativas establecidas por decreto y las consecuencias que esto trajo para el plantel educativo rural.

Es imperante mencionar que el estudio problematiza sobre las formas evaluativas y su correspondencia con las realidades emergentes en las prácticas evaluativas docentes, es por ello que, la investigación brinda un aporte al conocimiento de las Ciencias Sociales y la Educación, específicamente, en un aspecto clave dentro de la formación y el seguimiento al proceso de

aprendizaje, el cual presenta correspondencia con la evaluación y el modelo curricular por competencias. Igualmente, permite hacer una recopilación de las descripciones de las prácticas evaluativas desde la percepción de los actores. En lo relacionado a los estudiantes, el estudio aporta a la comprensión de los procesos de aprendizaje frente al acto de evaluar y aprender, denotando su rol preponderante como actores del acto educativo (Largo, López *et al.*, 2022).

En términos teóricos, el aporte del estudio implicó una revisión teórico- conceptual sobre el cambio de paradigma educativo, impulsado en los últimos veinte años por las competencias y el debate que desde la evaluación se ha extendido en el territorio colombiano que implica la lectura y aplicación pasiva de las normativas, que, en esencia, generan resistencias y críticas latentes expresadas en las prácticas pedagógicas docentes. La metodología de Escuela Nueva y el modelo de evaluación por competencias está definido como la forma en la cual se establecen relaciones entre los saberes para la concreción de aprendizajes para la vida desde una perspectiva donde los estudiantes o sujetos activos en el proceso formativo sean capaces de integrarlos en el mundo laboral (Bolívar, 2015)

Dentro de la conceptualización del estudio, se encuentra la revisión al modelo pedagógico activo y, por ello, aborda la metodología Escuela Nueva, la cual, según MEN (2010) “busca integrar a estudiantes que se encuentran en zonas rurales del departamento y que presentan condiciones educativas de multigrado” (p 10). De allí, que sustenta en su parte inicial en teorías relacionadas con las competencias desde la formación de estudiantes para la vida y su aprendizaje en contexto. Asimismo, se postulan las competencias según sus capacidades y diversidades, sea demostrados sus aprendizajes de manera armónica en su cotidianidad formativa (Villarini, 2004). En este apartado teórico conceptual, se abordan las categorías propias del estudio, las cuales son la evaluación, las competencias, la evaluación por competencias y la Escuela Nueva que son el soporte que armoniza la construcción de sentido seguidamente descrito.

De allí que la evaluación, en el contexto educativo ha generado debates con el fin de determinar cuál es la manera más pertinente de identificar la ganancia de aprendizaje de los estudiantes (Salazar *et al.*, 2018). Los conocimientos, las habilidades y los procedimientos son aspectos tenidos en cuenta por un docente en el momento de recoger la información para asignar la valoración merecida por el educando y así, posicionarlo con respecto a sus pares, es decir, se tiene en cuenta la manera como ese estudiante apropia y utiliza el conocimiento para la resolución de

problemas que son planteados por el docente para promover un aprendizaje significativo o en profundidad (Largo, López *et al.*, 2022; Largo, Zuluaga *et al.*, 2022; Egan, 2017).

En perspectiva de lo anterior, Casanova (1998), refiere que la evaluación es un proceso mediante el cual es posible disponer de información significativa para conocer situaciones, formar juicios de valor y tomar decisiones en cuanto al mejoramiento de la actividad educativa (Citado en Jiménez *et al.*, 2011). En el mismo sentido, Sanmartí (2007), coincide que el concepto de “evaluación puede ser utilizado en muchos sentidos, con finalidades diversas y a través de medios muy variados; es un proceso caracterizado por recoger información, analizarla y emitir un juicio sobre ella” (p. 20).

De acuerdo a las posturas expuestas, la evaluación es un proceso de obtención de información valiosa para la toma de decisiones; dicha información puede ser de tipo cualitativa o cuantitativa, y sus usos dependen de contexto, los agentes y de sus singularidades para ser evaluados y las necesidades de indagación. En este sentido, es importante que la escuela identifique y reconozca sus debilidades a la luz de las nuevas tendencias educativas y se enfoque en la actualización constante de sus procesos.

De otro modo, Moreno (2016), expresa que la evaluación debe ser vista bajo una nueva luz si se quiere vincular significativamente a la mejora escolar. El sistema de evaluación actual es perjudicial para un gran número de estudiantes, y una de las razones de dichas consecuencias son la falta de equilibrio entre el uso de pruebas estandarizadas y evaluaciones en el aula al servicio de una calidad educativa. Sumado a lo anterior, Anijovich y González (2011), manifiestan que no sólo es importante responder, al qué, cómo, cuándo y a quién evaluar, sino la intención en la cual recae la evaluación, es decir, la evaluación toma valor cuando se usa para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes, sin embargo, se identifica el problema que se sigue presentando en las escuelas cuando la evaluación se tiene como un mecanismo de control, aprobación, reprobación y promoción de los estudiantes sin ningún de intención formativa o reflexiva (Jiménez *et al.*, 2010; Talanquer, 2015).

Es preciso mencionar, que el sistema educativo se ha preocupado más por indicadores de cantidad que de calidad al momento de evaluar y ha destinado dicha actividad a procesos de mérito frente a competencias homogeneizantes de la población escolarizada (Muñoz y Araya, 2017), dejando de lado aspectos importantes como la evaluación formativa, que brinda elementos a los estudiantes

y docentes para mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso colombiano, las estadísticas generan procesos de selección de instituciones, planes de mejoramiento y apoyos económicos a instituciones con altos niveles en los resultados de las evaluaciones, sin determinar las condiciones propias de cada institución, en nuestro caso las instituciones educativas rurales (López *et al.*, 2021; Talanquer, 2015).

Considerando lo expuesto por Murillo *et al.*, (2011) se debe analizar, reflexionar y discutir la evaluación como parte fundamental del diálogo constante respecto al tipo de educación que debe darse en los diferentes escenarios sociales, del desarrollo de los ciudadanos y continuar avanzando en la construcción de espacios participativos y democráticos.

Competencia

De acuerdo con el MEN (2010), una competencia es el conjunto de habilidades, conocimientos, comprensiones, disposiciones y actitudes socioafectivas, cognitivas y psicomotoras debidamente relacionadas entre sí, para promover el desempeño eficaz y flexible. Esta apreciación indica, que una competencia coincide en el hecho que es un saber aplicado en contexto, donde se exponen cada una de las habilidades y destrezas que posee el estudiante o sujeto para la solución de una situación planteada. Así mismo, Trillo (2005) (como se citó en Jiménez *et al.*, 2010), expresa que la competencia también es entendida como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el contexto. Los conocimientos se refieren al saber-conocer; las habilidades, hacen alusión al saber-hacer y las actitudes, referidas al saber ser-estar. Para Spencer y Spencer (1993), las competencias son los conocimientos y habilidades que una persona desarrolla en su proceso de aprendizaje y que se constituye en elemento fundamental para un desempeño superior.

En el ámbito Nacional, Tobón (2005) reconoce el valor de las competencias desde su articulación con el pensamiento complejo, plantea que las competencias no permiten una definición genérica o fuera de los escenarios propios de los aprendizajes, para el autor “La formación basada en competencias requiere de la asunción de una nueva inteligencia y racionalidad que trascienda la parcelación y la fragmentación, con el fin de que aborde la realidad en su multidimensionalidad” (p.60). De igual manera, Yániz (2006), las competencias remiten al estudiante en prácticas que posteriormente serán usadas en sus prácticas laborales. En contraste, Barnett (2001) reconoce los límites de las competencias en los escenarios educativos, debido a la fuerte demanda que en los

escenarios académicos se gesta frente a las habilidades puestas en la práctica dejando de lado aspectos integrales de la persona.

En este sentido, las competencias, son la puesta en marcha de un mecanismo para fortalecer el aprendizaje centrado en el estudiante, Sin embargo, no es suficiente con preparar buenas prácticas de aula y nombrarlas con la palabra competencias, ni conocer la teoría sobre competencias y determinar las dimensiones, el saber, hacer y ser. Sino por el contrario, es reconocer en dicho modelo las ventajas del aspecto práctico de su desarrollo para la vida, reconociendo los espacios y los individuos con quienes se va a interactuar y, sobre todo, es de total relevancia saber cómo se va a enseñar y aprender para saber el rol de la evaluación. Para Cano (2008), hablar de competencias nace como una posibilidad de cambio ante las diferentes necesidades de articular de manera adecuada los saberes desde su carácter holístico e integrador con las habilidades y capacidades que los sujetos deben poseer para enfrentar el mundo laboral. En este mismo sentido, Villada (2001) plantea que las competencias son regidas por estructuras que apoyan el aprendizaje efectivo de los estudiantes, son entendidas como las habilidades inherentes y desarrolladas que cobran sentido en las prácticas.

Igualmente, Díaz, (2006) expone las competencias como enfoque de enseñanza que ha permeado la educación a nivel mundial, pero en esencia ha revestido la vida cotidiana del aprendizaje, lo cual, ha implicado generar posturas que atiendan a brindar un equilibrio entre competencias y enseñanza significativa; en palabras del autor “Aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita” (p.20). De allí que el aprendizaje en sus múltiples espacios y formas pueda lograrse en la interacción propia de los contextos y las situación o problemas. Como lo manifiesta Reyes *et al.*, (2015), la competencia no puede entenderse aisladamente del contexto en el que funciona, ni puede separarse de las condiciones específicas en las que se ejecuta de manera visible. En un contexto dado, la flexibilidad y la adaptabilidad permiten obtener la solución o respuesta idónea para cada situación.

Según estas posturas, el espacio necesario y propicio para el desarrollo de competencias es allí, donde el estudiante puede hacer demostración de sus saberes sin temor a equivocarse, esto, debido a que el error hace parte del proceso formativo y es esencial para el reconocimiento de sus falencias

y la búsqueda de soluciones a las mismas (Ríos y Herrera, 2017). El acompañamiento docente, permitirá al estudiante un enrutamiento sobre aquello que es desconocido, dará la oportunidad de aprender mientras hace y será determinante para su actuar en la sociedad y la vida real (Giraldo *et al.*, 2020).

Sin embargo, cuando se habla de aprender haciendo, no solo se puede evocar la palabra competencias, sino por el contrario habilidades, saberes, crecimiento conceptual entre otros. Las competencias son la excusa de un modelo, pero no se concretizan en el aprendizaje por sí solo. Estas tensiones hacen que las competencias se conviertan en un reto para el ejercicio docente, dado que requiere, no solo de una buena preparación y conocimiento de las condiciones en la forma de aplicar el saber en la práctica, sino el contexto, la diversidad social, cultural, educativa que hace parte del contexto de los estudiantes. La excelencia pedagógica radica, según Villarini (2004), en las condiciones necesarias para hacer que las competencias sean vistas como una aceptación del estudiante para su crecimiento desde una postura humana no tecnicista del saber, debido a que son factores claves para llevar a cabo una excelente actividad pedagógica las motivaciones de los estudiantes y docentes.

La evaluación, según las corrientes teóricas y enfoques, plantea características propias para su ejecución en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de allí que el proceso formativo de la evaluación es la razón propia de la misma. En este sentido, se aborda la evaluación por competencias, la cual, dentro de sus características propende por la evaluación de saberes observables en las prácticas de aprendizaje de los estudiantes y atienden a un conjunto de descriptores ajustados a las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y al saber evaluable. Para Jiménez *et al.* (2011), la evaluación por competencias converge como parte del diálogo entre un saber hacer y la perspectiva del saber conocer, es donde la evaluación se considera, no sólo lo que el estudiante sabe, sino la manera como aprovecha y utiliza dicho conocimiento en diferentes contextos, es decir, evaluar su actuación en diferentes espacios de interacción que puedan dar fe del saber adquirido, que su destreza y desenvolvimiento evidencien seguridad, confianza y apropiación de lo que hace.

Por tal razón, la escuela se ve en la obligación de repensar sus estrategias evaluativas y teniendo en cuenta los planteamientos de Ríos y Herrera (2017), la evaluación por competencias obliga a establecer unos nuevos instrumentos, metodologías que atiendan a la diversidad que se tiene al

interior de las escuelas, a tener en cuenta el contexto sociocultural de los sujetos y de esta manera, buscar el mejoramiento de los aprendizajes.

Dicho de otra manera, la evaluación por competencias debe estar pensada para que la comunidad estudiantil se convierta en una ciudadanía llena de valores sociales y contribuyan al cambio de una sociedad, que día a día, se está quedando paralizada por culpa de un sinnúmero de situaciones que no permiten el desarrollo positivo en sus diferentes aspectos, es decir, que los estudiantes, finalizado su proceso educativo, puedan obtener las competencias suficientes y las herramientas disponibles para saber vivir, actuar y comportarse en sociedad.

Escuela Nueva

La educación en Colombia, plantea una diversidad y autonomía en la construcción curricular en las instituciones educativas (Ley 115, 1995), por lo anterior, la ruta que guía el camino institucional toma sentido en los Proyectos Educativos Institucionales. Es precisamente allí, donde se plantean los modelos, las metodologías y las dinámicas curriculares incluyendo la evaluación. En el caso de las instituciones educativas rurales, establecen el enfoque pedagógico activo, a través del trabajo cooperativo, pertinente, personalizado y contextualizado de los estudiantes que desde la fundamentación epistemológica apunta a la creación de vínculos con la comunidad y les permite a los estudiantes tener las herramientas para desarrollar sus proyectos de vida y su vocación, asegurando así mejores oportunidades sociales y económicas para ellos.

Según la metodología para la educación rural (Secretos para contar, 2021), la pedagogía activa se centra en estudiantes que buscan acumular conocimientos a través de la investigación, la interacción real con los diferentes actores sociales o con el entorno a través de juegos y estrategias pedagógicas. Esta pedagogía, presenta la posibilidad de cambio con un enfoque abierto y flexible que beneficia el potencial de cada alumno. Por tanto, el educador no es portador de conocimientos, sino facilitador del proceso de enseñanza, inspirando tanto su propia creatividad como la de sus alumnos.

Ahora bien, hablar de pedagogías activas también implica un análisis en la pertinencia de su aplicación, quizá no sea lo mismo trabajar este modelo en un lugar que en otro. Es por ello, que es conveniente mencionar qué tan apropiado sería en la ruralidad colombiana, por lo que es fundamental entender las características sociales, económicas y culturales de las poblaciones

rurales, profundizar en las teorías y conocimientos planteados a lo largo del tiempo sobre el enfoque territorial, de identidad, cultura y género, y buscar los lenguajes propios para comunicarlo (Becerra *et al.*, 2015).

Al hacer referencias a las pedagogías activas y cómo estas sitúan al estudiante en el centro de un aprendizaje activo y significativo, le permiten aportar transformaciones de manera profunda y consciente a las necesidades del territorio, al entorno y al contexto global. Aquellas, promueven un rol activo del docente: el de investigador del territorio y mediador del conocimiento. Así, le dará sentido a su práctica pedagógica y contribuirá a la recuperación de los saberes populares y el fortalecimiento de la cultura y economía de la comunidad donde se desempeña.

Según el Programa Fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural del Ministerio de Educación (2012), la Escuela Nueva se estableció formalmente en Colombia en 1975 para enfrentar las dificultades de la educación primaria rural y como modelo para tratar de superar las limitaciones del programa escuela unitaria, impulsado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde 1961. Posteriormente, el enfoque de Escuela Nueva se basa en los principios del aprendizaje activo, ofreciendo a los niños y jóvenes la oportunidad de progresar a su propio ritmo, con un currículo flexible y adaptado a las características sociales y culturales de cada región. Esta estrategia fomenta el desarrollo de relaciones entre la escuela y la comunidad, involucrando a los padres en la vida escolar y buscando que los niños apliquen lo aprendido a su vida real y profundicen la comprensión de su propia cultura.

Materiales y métodos

El relevamiento investigativo presenta una lectura comprensiva e interpretativa de las dinámicas evaluativas por competencias de la institución educativa La Mermita, desde una mirada de diez docentes y dieciocho estudiantes de los grados ³10° y 11°. Esta comprensión, acoge el enfoque cualitativo (Tójar 2006). Para el autor, la realidad no es única y no posee una sola forma de

³ En términos de los participantes del estudio, se contó con diez docentes de la básica secundaria y media; y dieciocho estudiantes de grado 10° y 11° de la Institución Educativa La Mermita. Los docentes, fueron seleccionados por su apertura, disposición y autorización informada para hacer parte del estudio, quienes representan el total de la planta docente de la institución. Se caracterizan por ser docentes nombrados en provisionalidad por amplios periodos de tiempo, ser docentes de las diversas áreas del conocimiento y que sustentan, entre sus funciones, el diseño curricular y evaluativo. Por su parte, los estudiantes, son jóvenes entre los 15 y 17 años de edad, viven en hogares de estrato uno, del sector rural, donde son evidentes las múltiples carencias económicas que acompañan sus desempeños en términos de escolaridad y desarrollo personal.

reconstruirla, para ello, encuentra en la descripción el abordaje inicial para comprender los contextos y el material para recrear el objeto de estudio; en palabras del autor, “la investigación cualitativa consiste en investigar de otra forma, interesándose la persona que investiga por otros temas, con una diferente concepción del mundo que los rodea” (p. 10).

En estrecha relación con el enfoque cualitativo, el estudio seleccionó el tipo de investigación descriptiva que brindó al investigador una lectura profunda de la voz de los actores y permitió comprender sus prácticas, sus percepciones y las lecturas de las mismas por parte de los estudiantes. De allí que el enfoque cualitativo agrupa las actividades investigativas en la interpretación, comprensión y descripción de sentidos y significados de los sujetos de manera profunda Silverman (2004). En consonancia, el estudio descriptivo, según Escudero y Cortez (2017) permite reconocer con mayor profundidad los comportamientos y las acciones de los participantes, lo que permite realizar descripciones desde las voces e interpretarlas a la luz de la teoría. Para Giddens (1993), esas descripciones de realidad ayudan a los investigadores a una comprensión del estudio cualitativo y aporta en la lectura detallada de sus realidades como agentes productores de saberes implícitos.

En suma, la descripción para la investigación, tiene su fundamento en una narración de las realidades de los docentes y de los estudiantes, una explicación interpretativa que difiere con la mera descripción propuesta por el abordaje cuantitativo, sino por el contrario, se recurre a la amplia discusión propuesta por Sandelowski, quien plantea que las descripciones cualitativas “siempre deben transmitir de manera precisa los eventos en su propia secuencia, o tener validez descriptiva, y los significados que los participantes atribuyen a aquellos eventos, o tener validez interpretativa” (2000, p. 336). Esta validez, no cuantitativa, se centra en la recopilación de datos necesarios para dar respuesta a la pregunta de investigación y permita el diálogo con las diversas voces, sentimientos, pensamientos que aporten a una descripción interpretativa (Abreu, 2012).

Entre las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, se encuentran el cuestionario de percepción a docentes y estudiantes. Éste, permitió la selección de opciones de pre categorías teóricas iniciales. Según Hernández *et al.*, (2014), esta técnica funge a su vez, como herramienta y permite la obtención de material de primer orden de los participantes. Las categorías

iniciales⁴ del cuestionario del docente, se centraron en las categorías teóricas de la evaluación y las competencias, para lo cual se agruparon en aspectos como: a) la forma en la cual se aborda la evaluación, b) los preconceptos frente a la evaluación, c) las prácticas evaluativas en el modelo de Escuela Nueva, d) la evaluación sumativa y formativa, e) los instrumentos de evaluación, f) la evaluación por procesos. Para el caso de los estudiantes, estas pre categorías cobraron sentido desde la percepción de la evaluación en las diversas asignaturas y desde su trayectoria en y para el aprendizaje.

Seguidamente, en la etapa de recolección de datos, se aplicó el instrumento validado por pares expertos y rectores de instituciones educativas rurales. En esta etapa de recolección, los docentes contaban con el tiempo suficiente para completar los cuestionarios, estos poseían una opción de observaciones descriptivas, en donde realizaban sus aportes a partir de sus percepciones. En este espacio de observaciones, permitió develar a partir de los datos las categorías emergentes⁵ del proceso de investigación.

Las etapas del estudio fueron tres, la primera pre-categorización, la segunda recolección de información y la tercera construcción de sentido y discusión. El ejercicio de pre categorización teórica centró sus bases en la evaluación y las competencias fruto de la conceptualización epistemológica y relación metodológica para alcanzar los objetivos de la investigación. El instrumento de validación de expertos y la prueba piloto brindaron coherencia al instrumento en términos de cohesión, validez y coherencia. En la etapa de recolección, los cuestionarios de 24 preguntas fueron codificados con una letra inicial E, que corresponde a la categoría evaluación y C⁶ a competencias. De estas pre categorías se desprendieron componentes articuladores de teoría que orientaron las preguntas y opciones de respuesta, tales como: Retroalimentación, evidencias

⁴ Las categorías iniciales o pre categoriales, fueron validadas a la luz de las definiciones teóricas y conceptuales del estudio y aportaron al proceso de recolección de información desde el diseño inicial de las opciones de respuesta brindadas a los participantes. Se plantean parcialmente para darle hilaridad al estudio, además, el instrumento brindaba la posibilidad de respuesta abierta donde se concretaron posteriormente las percepciones de los docentes y permitía brindar aportes amplios frente a las preguntas orientadoras. Para efectos metodológicos, esta pre categorización en el instrumento cobro sentido como la primera etapa.

⁵ Categorías Emergentes, éste proceso, se realizó mediante matrices descriptivas de categorías emergentes. Estas matrices recopilaban las opciones de respuestas más seleccionadas por los participantes y se entretejió con las percepciones frente a cada categoría brindadas de manera descriptiva.

⁶ El proceso de codificación fue acompañado por un número que indicaba la característica (establecida en la pre categorización) y culminaba este código con otro dígito indicando el número de la pregunta, es decir, el código se estableció de la siguiente manera: E1001, E2001, C501, etc, donde, E: categoría evaluación., C categoría competencias, 1: indica la primera característica, 001: indica el número de la pregunta. Adicionalmente, los códigos usados para nombrar a los participantes son DR (para los docentes rurales) y ER (estudiante rural).

de trabajo autónomo, criterios para la autoevaluación, momentos en que se aplica la autoevaluación, importancia de la autoevaluación y resultados de la autoevaluación. En el caso del cuestionario de los estudiantes, se tuvieron en cuenta sus características, relacionadas con las actividades de aprendizaje y las actividades evaluativas, el lenguaje se ajustó a los estudiantes sin dejar de lado las dos categorías principales, pero sin recurrir a su acepción. Se diseñaron 10 preguntas y la codificación usada guardó relación con la planteada anteriormente.

Finalmente, la construcción de sentido y discusión, fue llevada a cabo desde la recopilación de las respuestas de cada categoría y cada componente, lo cual permitió una interpretación que partió de la identificación del tipo de evaluación, las percepciones de los docentes y estudiantes y el diálogo descriptivo con la pertinencia y coherencia según la metodología de Escuela Nueva. Según Schopenhauer (2009), el acto de interpretar y solo un hombre puede traerla a la conciencia reflexiva abstracta después de comprender la realidad, y cuando lo hace, surge en él la reflexión filosófica. Al reconstruir las voces de los docentes y estudiantes plasmadas en los cuestionarios cobra sentido los datos para responder al problema de indagación y a la producción de conocimiento correspondiente. Implica necesariamente que dicho análisis otorgue, como lo indican Cohen y Gómez. (2019) un conjunto de procesos teóricos, de lo contrario no tendría sentido posible, ya que sólo se pueden leer sin ningún valor añadido. No se debe olvidar que los fundamentos teóricos, metodológicos y empíricos atraviesan todo el proceso de investigación, y cualquier ruptura entre estos tres componentes dificultará la producción de conocimiento científico.

Construcción de Sentido y Discusión

La construcción de sentido de las voces de los docentes y estudiantes frente a la evaluación por competencias, se encontraron para dialogar y dar luz a categorías emergentes, que postularon un visión integral de la comprensión que tienen los docentes de la evaluación por competencias. Estos tejidos de sentido, partieron en primera instancia por la evaluación como un acto reproductivo, la estandarización como forma de reproducción en los modelos flexibles y las prácticas pedagógicas por competencias toman vida en el papel.

La evaluación un acto reproductivo

La evaluación, según López, Trujillo *et al.*, (2022), es un proceso formativo que implica la integración de saberes de los estudiantes a la luz de las prácticas de aula; desde esta afirmación, es pertinente definir los conceptos emanados por los docentes de básica secundaria, media académica y por los estudiantes de grado 10° y 11° frente a la evaluación, para lo cual refieren los docentes ⁷que la evaluación es memorística y permite evaluar de manera sumativa los procesos de aprendizaje, reconociendo en alguna medida en sus percepciones, que las actividades evaluativas realizadas en sus áreas son significativas y aportan al aprendizaje ⁸de los estudiantes y se lleva a cabo desde el aprendizaje en contexto.

Por su parte, cuando se indaga a los estudiantes de grado 10° y 11° sobre cómo era la evaluación que realizaban sus profesores, ellos responden que es memorística y de cosas literales. En las palabras de ER17, se evidencia esta postura cuando dice “los docentes nos ponen a memorizar lo escrito en los cuadernos para después transcribirlos en las evaluaciones”; esta idea es compartida por ER13 al decir “todas las evaluaciones son preguntas de las guías por lo cual los estudiantes nos memorizamos todo con el fin de sacar una buena nota” y por ER18 “cuando hacen las evaluaciones es sobre un tema visto anteriormente y lo que uno tiene que hacer para pasarla es memorizar lo visto y son cosas obvias”. En perspectiva de lo anterior, cuando la evaluación solo se piensa desde la memorización de contenidos, Figueroa (2007) dice que se induce al estudiante a que aprenda sin razonar, al mismo tiempo que se le está llenando de información para luego ser reproducida de manera exacta en las clases. Este proceso, genera habituación y desinterés por su formación; debido a la dinámica de regulación del auto aprendizaje y de los tiempos propios del modelo de Escuela Nueva. Los estudiantes se ven sistemáticamente abocados a repetir contenidos y al momento de colocarlo en la práctica pierde sentido aquello aprendido ya que no se permite retomar otras opciones de pensar

No obstante, los docentes expresan que existe una dificultad o confusión a la hora de evaluar, por vacíos conceptuales o por un desconocimiento de la manera más pertinente para indagar sobre los aprendizajes de los estudiantes. En este mismo sentido, las actividades evaluativas generan inconformidad, tanto en docentes como estudiantes, en los primeros, por el desconocimiento al prepararlas y en los segundos, por la forma en que son evaluados. Con la voz de DR4 se concuerda

⁷ Los docentes codificados como (DR1, DR4, DR5, DR9)

⁸ Lo mencionan en sus observaciones los docentes codificados (DR2, DR3, DR7, DR8, DR10)

el enunciado anterior al decir “en mi caso la evaluación es memorística, no debería ser así, pero no sé cómo hacerla por competencias”. Y en la postura de ER3 al decir “las evaluaciones a veces son rutinarias y nos lleva siempre a sentirnos presionados por tener que aprender teoría para conseguir una buena nota”. En este sentido, se puede interpretar que las lógicas evaluativas implantadas en los discursos de los docentes van de la mano de la teoría de la reproducción, ya que se encuentran definiciones propias del lenguaje de los docentes que encasillan la evaluación en un acto memorístico, tal como se realiza y se viene realizando en la educación desde las diferentes teorías del aprendizaje; para Bourdieu y Passeron (1972), la reproducción cobra sentido en un estadio de violencia simbólica, el cual se proyecta de manera ordenada en las acciones de los sujetos de manera directa, “una instancia pedagógica tiene menos necesidad de afirmar y justificar su propia legitimidad cuando más directamente reproduzca la arbitrariedad que inculca la arbitrariedad cultural del grupo o de la clase” (pp.69.70)

Por consiguiente, cuando se indaga por el proceso de sistematización de la evaluación, los maestros definen que este paso es desarticulado con el modelo por competencias y responde a la pedagogía tradicional. En sus observaciones, se encuentran posiciones como “no hay un proceso de sistematización definido por la Institución, sería bueno tenerlo” DR1; “no conozco cómo hacer la sistematización de la evaluación, los chicos solo la presentan, yo la califico y la devuelvo y la verdad el tiempo es restringido para las múltiples tareas docentes y de los estudiantes” DR4.

Es por ello, que la sistematización de los resultados evaluativos pasaría a un segundo plano dentro de la evaluación y se tomaría como preponderante la forma de evaluar y la respectiva retroalimentación a los estudiantes. Los mecanismos de evaluación entonces apuntan a una recopilación de números posteriormente convertidos en acepciones cualitativas; sin embargo según los docentes DR5 y DR7 “también sería bueno no evaluar, que no exista la evaluación sino la forma de socializar lo aprendido, sin competencias sin modelos sólo hacer las cosas bien” La sistematización mediante el uso de rubricas en las cuales los estudiantes conozcan las diversas actividades evaluativas y un proceso organizado de sistematización de observaciones cualitativas aportaría a profundizar sobre cómo los estudiantes responden, piensan y entienden el acto de aprender. Igualmente, la sistematización permite al cuerpo docente detectar falencias en la forma de evaluar y de los instrumentos utilizados, sin recaer en solo la recopilación de datos. En palabras de Jara (1994), plantea que la sistematización consiste en una interpretación y análisis a

profundidad de diversas experiencias y conocimientos basada en su organización y reconstrucción donde se amplía los saberes a la luz de los escenarios educativos y los contextos que rodean a cada uno de los individuos que hacen parte de dicho escenario educativo.

Si se piensa entonces en la evaluación como la reproducción, se encuentra que no se evalúa desde las necesidades, los contextos, los aprendizajes y los sujetos propios del acto de enseñanza; sino por el contrario, da respuesta a las dinámicas propias del sistema que garantizan la dinámica perpetuada en la educación tradicional, donde la evaluación cobra sentido en datos numéricos que en los escenarios educativos no aportan en la construcción del conocimiento sino en la categorización de conocimientos a la luz de valores cuantitativos. Evaluar, en todo caso, para la educación rural del escenario educativo en cuestión es un acto de reproducción de patrones evaluativos que han trascendido las dinámicas de las teorías actuales del aprendizaje y que agotan el concepto de las competencias ya que brindan posturas altamente perpetradas en los discursos, habitus y capital cultural de los docentes y sus realidades educativas.

La estandarización como forma de reproducción en los modelos flexibles

Según Hattie y Timperley (2007), la evaluación para que pueda generar impactos en el accionar cognitivo de los estudiantes debe recurrir a la retroalimentación, esto debido a que está diseñada para que el estudiante sea consciente de la discrepancia entre lo que entiende y lo que debería entender, o cómo logra los objetivos de aprendizaje de cada actividad de manera efectiva. De esta forma, la retroalimentación en la evaluación cobra sentido cuando el docente y en los ejercicios heteroevaluativos grupales realizados, permiten reconocer en el error la forma de mejorar aspectos no aprendidos y gestar aprendizajes profundos.

En el escenario rural del estudio, los participantes mencionan que el proceso de retroalimentación a los aprendizajes de los estudiantes, es escaso y en la mayoría de los ejercicios evaluativos está ausente. Según el DR7 “no se retroalimenta al estudiante, solo se continúa con el plan de estudios establecido” y “nosotros como docentes, solo evaluamos, mas no hacemos retroalimentación a ese proceso”. “Nos corresponde seguir avanzando con el plan de estudios” DR9. De allí que, para los docentes la retroalimentación es innecesaria, debido a que su prioridad está regida por las necesidades inmediatas de promedios y calificaciones numéricas. Estas posiciones, dejan de manifiesto que existe una carencia de aprendizaje en el proceso de evaluación, que también se ve reflejado en los discursos de los estudiantes, ya que al ser indagados sobre cómo los profesores

revisan sus evaluaciones, ellos afirman que los docentes solo les dan la nota y la registran en una planilla, en palabras del estudiante ER9 “ponen la nota que nos corresponde y no dan otra explicación para comprender bien el tema” En este sentido, la descripción más recurrente en los estudiantes parte del estudio fue, “nos dan la nota y la idea es ganar para poder pasar el año”. Por lo tanto, la retroalimentación no es una prioridad para los docentes, aunque reconocen la importancia de la misma, y los estudiantes no conciben el proceso evaluativo como un aprendizaje sino como un proceso de aprobación y reprobación. Es por ello, que para los estudiantes la evaluación cobra sentido en la apreciación numérica brindada por el docente. En contraste (Jonsson, 2013), plantea la importancia de la gestión de actividades de regulación del aprendizaje, incluyendo la retroalimentación, como medio directo del aprendizaje y el desarrollo de habilidades metacognitivas impulsadas por el docente a partir de sus reflexiones y, que permiten que el estudiante autoevalúe su aprendizaje, critique, redefine y aprenda de su experiencia para colocarlo en práctica en otras situaciones de aprendizaje incluyendo los ejercicios evaluativos; desarrollando a su vez pensamiento crítico.

En esta misma línea, Santos (1998), enfatiza en realizar un proceso de autoevaluación responsable donde el estudiante esté en la capacidad de reflexionar, reconocer y/o asumir cada uno de los aspectos en que acierta o falla y tomar las medidas pertinentes, sea para fortalecer el acierto o superar la dificultad, es el objetivo que la escuela desea alcanzar. En esta lógica, “la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad” (p.33) es decir, los estudiantes deben ser capaces de pensar sobre su propio proceso de aprendizaje con sentido crítico y propositivo.

La evaluación sumativa como fuente de evaluación, es una constante para medir el aprendizaje en las instituciones educativas rurales, los sistemas evaluativos institucionales reflejan en los documentos, la forma ponderable para dichas asignaciones numéricas (bajo, alto, sobresaliente y superior), lo cual se convierte en una excusa que guarda en su finalidad una asignación numérica. Esta situación irrumpe con la dinámica esencial de la evaluación y encubre patrones de dominación implícitas en el acto de enseñanza, no identificada de forma directa por estudiantes y docentes ya que funcionan a merced del sistema. (Bourdieu y Passeron, 1972).

En relación con esta dinámica evaluativa desde la aproximación numérica propia de la estandarización, las percepciones de los docentes y estudiantes permiten comprender que la

evaluación no está armonizadas de manera directa con el ejercicio de aprendizaje integral y situado, propio del modelo de enseñanza por competencias, por el contrario, recurre a la puesta en marcha de estrategias de evaluación tradicional, alejada de la metodología de Escuela Nueva, cuyo propósito está centrado en el aprendizaje para la vida. De allí que, Gómez y Loaiza (2021), discuten sobre la problemática de la evaluación en los escenarios escolares y las dividen en dos grandes situaciones, la primera de ellas, es la ausencia de pensamiento crítico frente a las condiciones dominantes e impositivas de los sistemas departamentales, locales e institucionales y el habitus de los docentes frente a la educación que se han instaurado en los espacios educativos en forma de matices reproductivos en la enseñanza. Para los autores, los docentes de las instituciones educativas presentan resistencia frente a las condiciones laborales, lo que en esencia es “la crítica a la reproducción social de la escuela, [y a] la labor docente supeditada a políticas nacionales de turno o al incremento de estadísticas de calidad” (p. 284)

Por otro lado, Santiago y Castro (2006) plantean que, el currículo y específicamente el plan de estudios, son la ruta del aprendizaje en las instituciones, por ende, es “la materialización del componente académico, en el marco de las definiciones del currículo, que se implementará a través del PEI” (p. 35), las que garanticen un cambio de pensamiento dentro de las dinámicas evaluativas. Es decir, el plan de estudios, se convierte en una guía para la secuencia de los tiempos, ejes temáticos, tareas que propendan por el aprendizaje de los estudiantes y evaluación.

En este sentido, cuando se les es consultado a los docentes sobre el rol de la evaluación en la construcción de los planes de estudio, ellos reconocen que en esencia los componentes que hacen parte del mismo aportan a llevar a cabo un proceso de aprendizaje ajustado a los estudiantes y al modelo por competencias, ya que para su diseño tienen en cuenta el material diseñado por el Ministerio de Educación para tal fin y las cartillas de las diferentes asignaturas. Sin embargo, la evaluación dentro de los tiempos y momentos de los procesos de enseñanza del modelo Escuela Nueva, no tienen la cabida necesaria para apuntar a una evaluación por procesos, que promuevan una dinámica de aprendizaje articulada a las condiciones de los estudiantes. Por el contrario, se presentan dificultades al momento de plasmar en los planes los contenidos para generar estrategias de aprendizaje específicas e innovadoras, ya que, el plan se convierte en un documento que orienta exigencias nacionales, departamentales e institucionales para su diseño, pero no atiende a los tiempos de los estudiantes dentro del modelo de enseñanza y aprendizaje flexible. Por lo tanto,

según el docente DR9 “desde coordinación académica se insiste en tener los planes de estudios actualizados, por lo que los docentes tratan de revisarlos constantemente, pero no estaría segura si responde al desarrollo de competencias”.

En este sentido, es pertinente mencionar que los docentes demuestran el interés y la disposición para articular los planes de estudios a las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y las metodologías según los años lectivos. Aunque, la dinámica actual en la cual se lleva a cabo en esta institución el modelo de Escuela Nueva dificulta la puesta en marcha de los planes de estudio según indicaciones ministeriales. Es clave comprender que existen en las instituciones múltiples obligaciones propias de un modelo flexible aunando a un modelo por competencias que no pueden tener sinergias debido a su aplicación descontextualizada alejada de las singularidades de los estudiantes en su aprendizaje. En el primero, el estudiante ajusta sus aprendizajes a las necesidades de su contexto, sus ritmos de aprendizaje, sus necesidades y tiempos propios de las aulas multigrado y el docente acompaña esta flexibilidad desde el abordaje de aprendizajes grupales, proyectos de aula y seguimiento. En la segunda se espera que las habilidades adquiridas estén alineadas a desempeño, estándares nacionales, contenidos y competencias regidas por un modelo nacional de contenidos establecidos, que según Barnett (2001) buscan homogenizar el proceso de aprendizaje.

Es entonces, la apuesta que se requiere en los escenarios educativos rurales, que traspassa las intenciones institucionales de los docentes y directivos, comprender el aprendizaje como un proceso que busca que los estudiantes sean felices en su aprender y eliminar las tensiones de lo realmente importante, aprende y enseña desde una lectura clara, armónica y coherente de los fundamentos epistemológicos de la Escuela Nueva. Según DR8 “uno se sueña una institución en la cual la evaluación sea un aprender, no evaluar sino seguir un aprendizaje. Se deberían enseñar en el campo a ser felices”. En este sentido, valdría la pena pensar que esta articulación también se hace desde las mismas necesidades del contexto para construcción de la propuesta académicas y evaluativas apropiadas para los estudiantes. Según Roldán (2004): “es necesario revisarlos y evaluarlos porque a medida que pasa el tiempo se desactualizan debido a los avances científicos y tecnológicos y pueden no dar respuesta a los cambios socio – culturales y quedar fuera de la realidad” (p. 2).

De allí, que al leer la voz de los docentes y sus percepciones se encuentra que la evaluación pierde sentido en relación a la omisión constante de espacios evaluativos diferenciales y flexibles que apoyen el proceso de retroalimentación desde las aulas y las acciones pedagógicas llevadas a cabo. Para Bourdieu y Passeron (1972), la acción pedagógica incluye aspectos de autoridad pedagógica, los cuales inculcan información inherente a las culturas dominantes y desfavorecen los derechos propios de aquel que es dominado. En este sentido, las relaciones de poder instauradas en el docente como dueño del conocimiento y el estudiante como un aprendiz, representa la dinámica ideológica de la reproducción de formas instauradas de poder y violencia simbólica en los ámbitos institucionales educativos. Finalmente, los estudiantes responden a los requerimientos evaluativos, los docentes a los requerimientos institucionales y las instituciones a los requerimientos nacionales. Dentro de esta lógica, los espacios evaluativos pierden sentido frente al dialogo del aprendizaje como un proceso de ida y vuelta que permite reaprender del proceso de evaluación.

Las Práctica pedagógica por competencias toman vida en el papel

Las practicas pedagógicas apoyan la posibilidad que el aprendizaje pueda llevarse a cabo en las condiciones planeadas según las dinámicas de las diversas asignaturas. En el sector rural, las instituciones realizan un seguimiento al momento en los cuales se realiza una clase, partiendo de un momento inicial de revisión de pre saberes hasta el momento de la evaluación. Todo lo que se constituye en la forma en la cual, se diseña, plantea y dinamiza en el aula se concibe como prácticas pedagógicas. Barragán (2012):

Es en la práctica pedagógica donde se juega el maestro su razón de ser; eso es lo que debe dominar, pues le pertenece de suyo. Sin embargo, no siempre sobre ella se reflexiona; dejándose así de lado la posibilidad de pensar sistemáticamente, rigurosamente y críticamente sobre aquello que el maestro hace. (p. 22)

De acuerdo al postulado anterior, las actuaciones diarias que se realizan en el contexto de aula, desde las reflexiones didácticas y pedagógicas de los docentes hasta las charlas desprevenidas con estudiantes son prácticas que configuran el actuar, el sentir de estudiantes y que permean de manera directa e indirecta el aprendizaje de los estudiantes. Para los docentes, los momentos de las guías de trabajo de escuela nueva, están poco articuladas con el modelo de competencias, ya que según DR1 “las actividades que hacemos son buenas, respondemos a las capacitaciones de escuela nueva, cuando llegamos nos enseñan a trabajar así, pero cuando tratamos de articularlo de manera integral

con lo que los estudiantes deben saber en los DBA es difícil articularlo por el mismo modelo, por eso es mejor seguir la guía tal cual y evaluó lo enseñando por escrito ”.

De allí que, al indagar a los docentes sobre las prácticas pedagógicas incluyendo las evaluativas, se pudo interpretar que los docentes reducen estas a la interacción con los módulos de Escuela Nueva, ya que, según sus percepciones, son la única guía de acceso al proceso de aprendizaje y, les permite mayor movilidad en términos de tiempo y organización de las actividades académicas, DR1 “por ser aulas multigrado, las actividades académicas son demandantes”.

Las prácticas pedagógicas más recurrentes de los docentes se centran en la completitud de las guías de trabajo y la puesta en marcha de explicaciones magistrales que tengan la intensidad que los estudiantes según los grados puedan retomar para sus ejercicios sin que con ello se sientan en desventaja unos con otros. Esto específicamente tiene relación con la planeación, la cual, si bien es por grados con variaciones en su nivel de complejidad, en ocasiones resulta “una tarea muy compleja realizar planeaciones y diferentes ejercicios para tres o cuatro grupos en un mismo salón, eso sin contar los estudiantes con condiciones de aprendizaje especial, para los cuales hacemos el PIAR, por eso es mejor que ellos solos se sientan a pasar los ejercicios al cuaderno” DR8. Por ello, mencionan que las ventajas de las cartillas y las guías de Escuela Nueva son un apoyo para el aprendizaje regulado de los estudiantes. Aunque continúa siendo prácticas pedagógicas tradicionales, porque no se concientiza al estudiante sobre su rol autónomo, creativo y de autoevaluación, lo que va en contra vía de los postulados de las competencias, que buscan permear el proceso de aprendizaje en relación a las prácticas de en contexto, desde el saber, el hacer, el ser. Es decir, que las prácticas pedagógicas son regidas por el material de apoyo del modelo Escuela Nueva y las guías brindadas por las agencias de acompañamiento al modelo.

Adicionalmente, al mencionar la evaluación como una práctica pedagógica del docente, se encuentra que ésta, es regulada por los cortes académicos de cargue de notas al sistema, por lo cual, se realizan según la temática abordada, pero poseen características memorísticas, al igual que la forma en la cual se evalúa. Esto se evidencia en la voz de la docente, DR4 cuando dice “no se cuentan con rúbricas de evaluación por competencias y los criterios que se tienen establecidos son generados a través de porcentajes (cuantitativo)”. En igual medida, los estudiantes expresaron su percepción, como en el caso de ER18 quien expresó “solo importa responder bien las evaluaciones para la buena nota ya que esta es el 50% de la nota de la asignatura”; con esta apreciación, se

percibe que el estudiante crea una necesidad por simplemente cumplir con un examen que le pide responder correctamente y, de memoria, una cantidad de preguntas que le alcancen para obtener una nota (cuantitativa) y estar dentro del promedio de aprobados, tal y como lo dice ER13 "...ya que en la institución nos define como persona competente una nota cuantitativa".

Betancourth *et al.*, (2017) dice que la evaluación cuantitativa, aquella que solo piensa en la medición, sólo ha logrado que los alumnos memoricen todo tipo de información sin que entiendan por qué y para qué de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que acontecen a su alrededor. Otro aspecto a recalcar, es el conocer sobre la satisfacción de los estudiantes sobre cómo se les evalúa sus competencias, para los cual Zas (2002) establece que "la satisfacción es el resultado de un proceso que se inicia en el sujeto, y termina en él mismo, por lo que se hace referencia a un fenómeno esencialmente subjetivo desde su naturaleza hasta la propia medición e interpretación". Y a partir de esto, se encuentra que los estudiantes manifiestan sentirse aburridos y desmotivados por lo que se les evalúa, así lo expresó ER9 cuando dijo "lo que aprendo no lo puedo aplicar día a día"; en igual sentido, ER5 complementó "en lo personal, creo que lo aprendido hasta el momento no me será de gran ayuda para ponerlo en práctica en la carrera que deseo a futuro".

En coherencia con lo anterior, la evaluación desde sus componentes de auto, hetero y coevaluación, permite comprender que en la institución educativa la evaluación es en un solo sentido heteroevaluativo, la cual cobra sentido en los saberes específicos demostrados en los resultados. Sin embargo, la autoevaluación por parte de los estudiantes carece de condiciones, existen demarcados porcentajes los cuales, en algunas ocasiones, DR4 "olvidamos incluir la autoevaluación y la coevaluación al final, eso nos pasa a todos, acá y en otras instituciones, esto se convierte en un requisito en papel". Así lo relaciona el DR5 cuando dice "en esta institución solo se menciona la autoevaluación cada fin de período, de resto es muy poca la vez que un maestro lo haga en otro momento" y finaliza diciendo "no hay establecidos, por directriz institucional, unos momentos para hacer la autoevaluación". Considerando a Castillo y Cabrerizo (2003) expresan que para la autoevaluación ser efectiva, debe realizarse con mayor frecuencia, con el objetivo de que el estudiante pueda evidenciar su nivel de aprendizaje, a su vez, que pueda ir reflexionando y modificando las situaciones que no le favorecen. Por consiguiente, se trata de una herramienta de

planificación del proceso de aprendizaje a disposición del propio estudiante, que modula en intensidad y frecuencia según sus necesidades.

Finalmente, los estudiantes, por ende, no reconocen el valor de la autoevaluación y la coevaluación ni su importancia en el aprendizaje autocrítico. Ahora bien, cuando se analizan las posturas de los estudiantes, sobre cómo se sienten a partir de las actividades evaluativas de las clases, ellos manifiestan que la palabra evaluación es atemorizante, debido a la complejidad que exige aprender de memoria y mediante forma escrita responder a lo aprendido, ejemplo de ello lo expone el estudiante ER4 quien expresó “me siento insatisfecho ya que lo enseñado lo evalúan en hojas y no es práctico”; sensación compartida por el estudiante ER18 al decir que “no lo puedo demostrar de muchas formas, solo respondiendo preguntas de evaluaciones y teniendo que acordarme de la guía”.

Conclusiones

Los tipos de evaluación implementados por los docentes fueron de corte cuantitativo, donde se evidencia falta de coherencia entre la propuesta curricular con la que está pensada y construida la metodología Escuela Nueva y su articulación con el modelo colombiano de enseñanza por competencias. Es importante clarificar que, estas prácticas evaluativas, permiten recrear desde un ejemplo rural, algunas dinámicas institucionales del sistema educativo oficial colombiano, de allí que se convierten en un aspecto álgido de abordar por docentes y directivos docentes, ya que, las políticas nacionales educativas de calidad, irrumpen con el sentido real de la educación para la vida y la felicidad y demandan educación homogénea para todos en disímiles condiciones de aprendizaje.

En relación con lo anterior, los datos permitieron comprender que la evaluación es definida a la luz de las posturas tradicionales centradas en la memorización como forma de respuesta precisa a los contenidos, dejando de lado aspectos tan importantes como la retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación. Asimismo, el proceso de autoevaluación fue descrito por los participantes como un tipo de evaluación conocido, pero poco aplicado por los docentes.

Por lo tanto, la evaluación en el escenario de Escuela Nueva se convirtió en un proceso de reproducción de mecánicas propias de teorías de aprendizaje tradicionales, esto debido a la forma

en la cual los procesos evaluativos recurrían a la recolección numérica. Las estrategias evaluativas valoradas por los docentes son las que llevan a obtener resultados numéricos precisos desde respuestas cerradas, lo que ha llevado al estudiante a desarrollar competencias memorísticas a corto plazo, en desmedro de su desarrollo de habilidades metacognitivas, que aporten al desarrollo de pensamiento crítico y su capacidad para razonar y proponer.

Es evidente, en la voz de los docentes sus vacíos conceptuales frente a la evaluación y la metodología de Escuela Nueva, la cual, es usada y aplicada desde posturas tradicionales, aunque dentro de sus imaginarios es comprendida y permea el ambiente institucional. Entre los aspectos más relevantes mencionados por docentes y estudiantes se centra en las decisiones metodológicas al seleccionar los aprendizajes necesarios de los estudiantes, los cuales son pensados para dar respuesta a las pruebas estandarizadas nacionales y, aunque no puedan verse materializados en sus planes de estudio, son abordados de manera aleatoria según lo establecido en los derechos básicos de aprendizaje establecidos en Colombia para las áreas fundamentales.

La pertinencia y coherencia de la evaluación por competencias de la metodología de Escuela Nueva, es un proceso desarticulado de las tendencias epistemológicas de modelos flexibles y por el contrario reducen el aprendizaje a contenidos los cuales son evaluables de manera sistemática desde procesos teóricos netamente memorísticos. En este sentido, se evidencia la ausencia de políticas institucionales, departamentales y nacionales que reconozcan en el modelo de Escuela Nueva una herramienta que brinde posibilidades a los estudiantes de una educación equitativa en relación a sus necesidades, las condiciones y planes de vidas.

De allí que, los datos recolectados de los docentes y estudiantes llevaron a interpretar que la evaluación permanece como un proceso de reproducción y está relacionada con la aprobación o reprobación de asignaturas o periodos académicos. Ésta es, por lo tanto, el resultado de estructuras pedagógicas entrañadas en el hábito de los docentes, las cuales hacen parte de su capital cultural y se evidencian en las prácticas evaluativas, en las formas de llevar a cabo el proceso de seguimiento a la evaluación y en la puesta en marcha de evaluaciones formativas. Aún más, se evidencia dentro del discurso de los docentes un reconocimiento de la desarticulación que posee el sistema educativo colombiano, en relación con el proceso evaluativo y el diseño curricular preestablecido por norma y por aquellos lineamientos determinados por el Ministerio de Educación

Nacional (MEN), lo que indica que no se garantiza un proceso de formación basado en los pilares de la educación activa donde el estudiante debe ser el sujeto activo de su desarrollo formativo.

Referencias bibliográficas

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, método & diseño de investigación (hypothesis, method & research design). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197. [http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)187-197](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)187-197). 202
- Anijovich, R. & González, C. (2011). *Evaluar para aprender*. Aique grupo editor S. A
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Barragán, D. F. (2012). La práctica pedagógica: Pensar más allá de las técnicas. En Barragán, D; Gamboa, A; Urbina, J. *Prácticas pedagógicas, perspectivas teóricas* (p. 19-38). Bogotá: Ecoe ediciones.
- Becerra, M. P. G., De Felipe, G. E. B., & León, C. M. (2015). Uso de las TIC en la práctica pedagógica de los docentes rurales en Colombia. *Conocimiento educativo*, 2, 41-64. <https://doi.org/10.5377/ce.v2i0.5639>.
- Betancourth-Zambrano, S., Muñoz-Moran, K. T., & Rosas-Lagos, T. J. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (23), 199-223. <https://www.redalyc.org/journal/5742/574262308009/574262308009>.
- Bolívar Botía, A. (2015). Un currículum común consensuado en torno al Marco Europeo de Competencias Clave. Un análisis comparativo con el caso francés. *Avances en supervisión educativa*, (23). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.25>.
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875011>.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. México: Biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Education.
- Cohen, N., & Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿Para qué? La producción de los datos y los diseños*. 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

- Díaz Á. (2006) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. <<https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>>
- Duque-Cardona, V., & Largo-Taborda, W. A. (2021). Desarrollo de las competencias científicas mediante la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) en los estudiantes de grado quinto del instituto universitario de Caldas (Manizales). *Panorama*, 15(28), 143–156. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1821>.
- Egan, K. (2017). *Aprendizaje en profundidad*. Ediciones Universidad Finis.
- Escudero y Cortez (2017). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Ediciones UTMACH.
- Figuroa, M. (2007). La evaluación: del pasado al presente. *Educere*, 11(38), 419-426. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102007000300006&script=sci_arttext.
- Giddens, A. (1993), *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Argentina: Amorrortu.
- Giraldo-Gómez, O., Zuluaga-Giraldo, J. I., & Naranjo-Gomez, D. (2020). La proyección social una apuesta desde el acompañamiento pedagógico. *Praxis*, 16(1), 77-84. <https://doi.org/10.21676/23897856.3033>.
- Gómez, C y Loaiza, E . (2021). Concepciones y Prácticas de los Docentes de Educación Media frente a la construcción Curricular por Competencias. Editorial Universidad de Caldas.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1): 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias* (No. 361.4/J37). San José: Alforja.
- Jiménez Galán, Y. I., Jaime, J. H., Ramírez, M. A. G., & Jaime, J. H. (2010). Modelo 360 para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). *Innovación Educativa*, 10(53), 43-53. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420770003>.
- Jiménez Galán, Y. I., Ramírez, M. A. G., & Jaime, J. H. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (13), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121730002>.

- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active learning in higher education*, 14(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>.
- Largo-Taborda, W. A., López-Ramírez, M. X., Guzmán Buendía, E. M. y Posada Hincapié, C. A. (2022). Colombia y una educación en emergencia: innovación, pandemia y TIC. *Actualidades Pedagógicas*, (78). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss78.3>.
- Largo,, Zuluaga et al (2022). Enseñanza de la química mediada por TIC: Un cambio de paradigma en una educación en emergencia. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 15(2), 39-67.
- López Trujillo et al. (2022). *Experiencias socioeducativas y desarrollo del potencial creativo* (1.a ed.). Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- MEN (1995) Ley 115. Ley General de Educación.
- MEN (2012). Manual para la Formulación y ejecución de Planes de Educación Rural.<
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf
- MEN (2010) Manual De Implementación Escuela Nueva. Generalidades Y Orientaciones Pedagógicas. Para Transición Y Primer Grado. Tomo I. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.
- Moreno-Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5958>.
- Muñoz, D. R., & Araya, D. H. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43, 1073-1086. <https://www.scielo.br/j/ep/a/pLbYMry5gHGZ3mvSSqX9kMj/?format=pdf&lang=es>.
- Murillo, F. J., Román, M. y Castilla, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 8-23. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661294/evaluacion%20murillo_RIEE_2011.pdf?sequence=1.
- Reyes-Cedeño, C., Carrillo-Puga, S. y Zapata-Pineda, R. (2015). *Evaluación educativa nuevas perspectivas*. UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/6924>

- Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educ. Pesqui*, 43(4), 1073-1086. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201706164230>.
- Roldán, R. J. (2004). La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 91-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1411440>.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993) *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.
- Salazar, J. A. C., Ramírez, L. H. C., & Mesa, F. (2018). Determinación de la ganancia en el aprendizaje de la cinemática lineal mediante el uso de métodos gráficos con estudiantes de ingeniería en la Universidad de Caldas. *Scientia et Technica*, 23(1), 99-103. <https://www.redalyc.org/journal/849/84956661014/84956661014>.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in nursing & health*, 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G).
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Santiago, A. W., & Castro, J. V. (2006). Los planes del estudio en el contexto educativo. *Praxis Pedagógica*, 6(7), 30-41. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.30-41>.
- Santos-Guerra, M. Á. (1998) *Evaluar es comprender*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Schopenhauer, A. (2009). *El mundo como voluntad y representación* (Vol. 1). Trotta.
- Secretos para contar. (2021). *Metodología para la educación rural basada en pedagogías activas*. Multigráficas S. A. S.
- Silverman, D. (2004). *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993) *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 26(3), 177-179. <http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v26n3/0187-893X-eq-26-03-00177>.
- Tobón, S. (2005, 2 ed.). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE. Recuperado de: http://bcnslp.edu.mx/antologias-rieb-2012/preescolar-i- semestre/DFySPreesco/Materiales/Unidad%20A%201_DFySPreesco/RecursosExtra/Tob%F3n%20Formaci%F3n%20Basada%20C%2005.pdf
- Tójar H. (2006) *Investigación Cualitativa Comprender y Actuar*. Editorial Muralla S.A
- Villada, D. (2001) *Introducción a las Competencias*. Editorial Universidad de Caldas.

- Villarini, A. (2004). *El humano integral a base de competencias*. San Juan de Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico. <https://ofdpinternacional.com/wp-content/uploads/2018/10/Desarrollo-humano-integral-basado>.
- Yániz, C. (2006). 'Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias'. *Educación Siglo XXI*, (24).
- Zas, B. (2002). La satisfacción como indicador de excelencia en la calidad de los servicios de salud. *Revista electrónica psicología científica*. <http://psicologiacientifica.com>.