

**LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: ACERCAMIENTOS EN EL SABER, LAS  
DIVERSIDADES Y LOS RECONOCIMIENTOS**

**DEIBY CRISTINA MENA CÓRDOBA**

**DOCTORADO FORMACIÓN EN DIVERSIDAD  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
MANIZALES, OCTUBRE DE 2022**

**LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: ACERCAMIENTOS EN EL SABER, LAS  
DIVERSIDADES Y LOS RECONOCIMIENTOS**

**TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTORA EN FORMACIÓN EN  
DIVERSIDAD**

**DIRECTOR: DIEGO VILLADA OSORIO, PHD.**

**DOCTORADO FORMACIÓN EN DIVERSIDAD  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
MANIZALES, OCTUBRE DE 2022**



## Resumen

La presente investigación se propuso evidenciar el sentido de la evaluación de competencias durante la práctica pedagógica en torno a saberes, reconocimientos del Otro y diversidades, en docentes de básica secundaria. También abordó el objeto de estudio como un encuentro con lo otro y los otros implicados como orientación cualitativa de corte interpretativo-explicativo, el cual contó con la aplicación de entrevistas semiestructuradas y observación sistemática en un universo poblacional compuesto de 65 docentes de una institución educativa pública de Medellín, Colombia; se entrevistaron cinco docentes de básica secundaria en ejercicio y dichas respuestas fueron constatadas con la observación sistemática del universo poblacional por medio de conversaciones y diarios de campo derivados de la observación no participante. Para la organización, codificación, segmentación, interpretación y categorización de la información se utilizó el software académico Atlas ti.

El principal resultado de investigación obedece a la verificación de la evaluación de competencias como camino hacia el reconocimiento de las diversidades, puesto que permite visibilizar ciertas particularidades, entre ellas las contextuales, étnicas y vivenciales de los estudiantes; a partir de elementos que rigen su aplicación como la integralidad, continuidad, científicidad, singularidad y finalidad. Por consiguiente, para que dicha evaluación sea un instrumento que fomente el reconocimiento de las diversidades de los educandos en el contexto de la educación básica secundaria, la misma debe estar mediada por saberes que posibiliten la potenciación de

competencias; de otro lado, conceptualizar en torno a la evaluación de competencias, como experiencia de reconocimiento, conlleva a un proceso de deconstrucción al establecer un sentido que se instala más allá de las esferas de la medición y revive la relación de los docentes con el saber y su quehacer pedagógico.

***Palabras clave:*** reconocimiento, evaluación, competencias, saber, práctica pedagógica

### **Abstract**

The present investigation was proposed to demonstrate the meaning of the evaluation of competences during the pedagogical practice around knowledge, recognition of the Other and diversities, in secondary school teachers. It also addressed the object of study as an encounter with the other and the others involved as a qualitative orientation of an interpretive-explanatory nature, which included the application of semi-structured interviews and systematic observation in a population universe made up of 65 teachers from a public educational institution. from Medellin, Colombia; Five practicing high school teachers were interviewed, and these answers were verified with the systematic observation of the population universe through conversations and field diaries derived from non-participant observation. For the organization, coding, segmentation, interpretation and categorization of the information, the Atlas ti academic software was used.

The main result obtained from the research is the verification of the competency-based assessment as a path towards the recognition of diversities, which makes it possible to visualize the contextual, ethnic, and experiential particularities of the students based on elements that regulate its application such as integrality, continuity, scientificity, singularity, and purpose; in order for such

assessment to be an instrument that fosters the recognition of the diversities of students in the context of middle school education, it must be mediated by the knowledge that enables the enhancement of competencies. On the other hand, conceptualizing the assessment of competencies as an experience of recognition leads to a process of deconstruction that establishes a sense of the evaluation that is installed beyond the spheres of measurement and re-establishes the relationship between teachers and knowledge and their pedagogical work.

***Keywords:*** Recognition, assessment, competencies, knowledge, pedagogical practice.

*“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”.*

Paulo Freire

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

**Firma jurado 1**

---

**Firma jurado 2**

---

**Firma jurado 3**

---

**Fecha**



## AGRADECIMIENTOS

- A Dios que me dio las fuerzas y las condiciones para emprender y alcanzar esta meta.
- A mis amados padres, quienes con su apoyo forjaron en mí las bases fundamentales para convertirse en un ser humano íntegro y respetuoso de las leyes y el orden.
- A Marco, Julia y Daniel que supieron soportar mis ausencias durante la lucha por alcanzar este sueño.
- A mi apreciado asesor, a quien guardo un profundo respeto, admiración y agradecimiento por su compañía en todo este camino recorrido.
- A mis profesores del doctorado, quienes, con su sabiduría, conocimiento, paciencia y didáctica me ayudaron a abrir nuevos horizontes y realizar nuevas apuestas hacia el futuro.
- A Manfred, Cleo y Eulises, quienes me apoyaron y acompañaron en la construcción del camino para la conquista de este logro.
- A mis hermanas y sobrinos que con sus voces de admiración, palabras de respaldo y aliento siempre me apoyaron.
- A Laura Victoria a quien tristemente vi partir antes de culminar este anhelo, sé que desde el cielo me acompañas.
- A los miles de batalladores que estuvieron siempre dispuestos de manera desinteresada, a brindar su apoyo para alcanzar los objetivos propuestos en la presente tesis doctoral.
- A Amara, por su compañía.

## Contenido

<b>Acercamientos</b> .....	13
<b>1) El Saber, las Diversidades y los Reconocimientos puestos en cuestión</b> .....	21
1.1.    Lo puesto en cuestión.....	21
1.2.    La cuestión .....	31
1.3.    No todo se justifica .....	32
1.2.1. Lo preguntado .....	39
1.2.3. Intencionalidades.....	39
1.2.3.1. General: .....	39
1.2.3.2. Particulares.....	40
<b>2) Indagación pragmática y apuestas teóricas</b> .....	41
2.1. Las apuestas de época.....	41
2.1.1. Apuestas internacionales sobre la evaluación en el campo educativo .....	41
2.1.2. Apuestas nacionales sobre la evaluación en el campo educativo .....	46
2.1.3. Apuestas regionales sobre la evaluación en el campo educativo .....	49
2.2.    Lo recorrido y los trayectos pensados.....	53
2.2.1. Recorrido histórico de la evaluación de competencias .....	53
2.2.2. Saberes Con Sentido.....	64
2.2.3. Reconociendo las diversidades cognitivas de los educandos.....	70
2.2.4. Dar valor a los saberes y las capacidades propias.....	75
2.2.5. Reconocimiento, el Otro no es cosa.....	80
2.2.6. Diversidad Cognitiva. Todos somos diversos y sabidos.....	84
<b>3) El encuentro con lo otro y los otros implicados</b> .....	92

3.1.	La perspectiva .....	92
3.2.	El lugar, los lugares y los no lugares .....	94
3.3.	Los sujetos implicados también son otros y son diversos .....	97
3.4.	Manejo político ético de lo informado.....	98
3.5.	Lo indagado en trayecto y trayectoria.....	99
3.6.	Lo informado y lo acercado .....	100
3.7.	Lo entendido y más que entendido .....	101
4)	Lo sentido y el sentido. El valor y el dar valor en el saber, las diversidades y los reconocimientos.....	104
4.1.	Práctica pedagógica en la valoración de competencias.....	104
4.2.	Saberes y capacidades en la práctica pedagógica .....	110
4.3.	El carácter de subjetividad de la evaluación: dar valor.....	116
4.4.	Evaluación de competencias: dar valor en el saber, las diversidades y los reconocimientos .....	123
4.4.1.	Deconstrucción del concepto de evaluación .....	123
4.4.2.	Reconocimiento del otro en la práctica pedagógica.....	128
4.4.3.	El reconocimiento en el escenario de la evaluación de competencias: saberes, diversidades y reconocimiento.....	133
5.	Interpretación y sentidos de la evaluación en el escenario de las diversidades, saberes y reconocimientos .....	140
6.	Lo dicho y por decirse por lo pronto: el saber, las diversidades y los reconocimientos en clave de deconstrucciones.....	149
a.	Recomendaciones .....	158

Referencias bibliográficas

Anexos

## Lista de Tablas

Tabla 1. Sistema de análisis de datos.....	102
--	-----

## Lista de Figuras

Figura 1. Identificación de los efectos del sentido de la valoración de competencias realizada en la Matriz Categorical- Red Semántica Evaluación Por Competencias, mediante Atlas. Ti. ....	106
--	-----

Figura 2. Identificación de los efectos del sentido de la valoración de competencias en la práctica pedagógica realizada en la Matriz Categorical- Evaluación/Valoración...	108
---	-----

Figura 3. Identificación de los saberes y capacidades en la práctica pedagógica realizada en la Matriz Categorical- Evaluación/Valoración de competencias.....	112
--	-----

Figura 4. Identificación de los efectos del sentido de la valoración de competencias en la práctica pedagógica realizada en la Matriz Categorical- Evaluación/Valoración...	134
---	-----

## Anexos:

- Anexo 1: Formato de entrevista 1
- Anexo 2: Formato de entrevista 2
- Anexo 3: Matriz de categorial- red semántica: evaluación de competencias
- Anexo 4: Matriz de categorial- red semántica: competencias
- Anexo 5: Matriz de categorial- red semántica: evaluación
- Anexo 6: Solicitud de consentimiento informado profesores

### **Acercamientos**

El presente estudio de investigación doctoral ofrece un panorama de la evaluación de competencias en una actualidad urgida de reconocimientos, diversidades de aprendizajes y condiciones existenciales, convocadas por el acto de valorar el proceso formativo en el ser y el hacer; de cara a la necesidad de aclarar situaciones formativas y educativas concernientes a la apropiación crítica del enfoque en cuestión por parte de docentes y directivos docentes. Dicho lo anterior, las perspectivas filosóficas, epistemológicas y prácticas de los procesos educativos se centran en proporcionar experiencias que conduzcan a los estudiantes a vivencias capaces de incidir positivamente en su pensamiento y actuar desde lo particular y lo colectivo a nivel social, económico, cultural, ambiental y hasta científico, es decir, «disfrutar del saber y reconocerse en el hacer» (García, 2011, p.21). En este sentido, mejorar las relaciones con el saber, potenciar capacidades y reconocer al Otro, son elementos esenciales para que los educandos aprendan a incidir conscientemente en el devenir de su formación y en el trayecto de la vida misma. Bajo

esta perspectiva, los procesos y procedimientos educativos actuales deben sincronizarse hacia el logro de ciudadanos capaces de desarrollarse integral y positivamente; y a su vez, repercutir satisfactoriamente, desde sus saberes, en la evolución e innovación de los contextos socioculturales locales, regionales, nacionales e internacionales.

Por lo anterior, como foco del presente estudio de investigación científica, se plantea la interiorización y aplicación de procesos concordantes con la evaluación de competencias como posibilidad de potenciación de saberes y de reconocimiento, entendiendo que, para gran parte de los maestros de la institución focalizada, es difícil transitar de evaluar contenidos a evaluar desempeños; y aún más, evaluar en el marco del reconocimiento de las diversidades de los estudiantes.

Consiente de la necesidad de comprender y llevar a cabo el acto educativo acorde a los procesos evaluativos de competencias, como medio de construcción de saberes y competencias a través de la práctica pedagógica, la presente tesis se enmarca en una apuesta metodológica cualitativa, de corte interpretativo-explicativo; se ubica en el contexto colombiano y en el escenario de la adopción e implementación de la evaluación de competencias como escenario de verificación efectiva de la formación, la cual ofrece elementos referenciales para el sistema de evaluación de los estudiantes de la educación básica.

Existen distintas razones que justificaron y animaron la elaboración del estudio. En primer lugar, nace desde un interés personal y profesional. El interés personal por lograr mejores estadios de justicia cognitiva a través de una práctica pedagógica más consciente del tiempo y la diversidad en la construcción de competencias; con el ánimo de establecer, entre

docentes y estudiantes, mejores posibilidades de acercamiento y fundamento del saber, y en tal medida, transformar la evaluación del aprendizaje y la formación a través de concepciones y prácticas de reconocimiento del Otro como el descubrimiento y la reflexión sobre el mundo que habitamos y, sobre sí mismos.

De otro lado, en el aspecto profesional hace presencia la avidez por investigar la evaluación de competencias como mecanismo de verificación del saber, representado por las competencias que dan cuenta de la formación; igualmente, habitó el interés por las formas concretas con que la investigación contribuye a establecer criterios verificados rigurosamente para el mejoramiento de la práctica pedagógica, a nivel de la educación básica secundaria en consonancia con lo esperado en los fines de la educación colombiana.

En segundo lugar, la incorporación de la evaluación de competencias en la educación básica secundaria es un síntoma de la necesidad de cambio que requiere el modelo educativo, en tanto las dinámicas sociales han evolucionado de la misma forma que lo han hecho los adelantos tecnológicos y con ellos las formas de ser y estar en el mundo. Este enfoque pedagógico y curricular por competencias se incorpora a la educación básica, en medio de una espesa andanada de ideas acerca del deber ser de la evaluación estudiantil; de una tradición normativa, funcionalista y reduccionista de los procesos evaluativos, dificultando la valoración del aprendizaje como saber construido y en construcción en contextos multidimensionales que claman por determinadas competencias formativas.

Los resultados hallados evidencian la estrecha relación entre reconocimiento, saber y evaluación de competencias; de tal manera, la necesidad de emergencias conceptuales y

pragmáticas colectivas, en torno al ejercicio evaluativo, bajo el símbolo de la concreción e interiorización por parte de maestros y estudiantes.

De acuerdo a los aspectos mencionados con anterioridad y según la revisión literaria, se identificaron tres puntos emergentes durante el proceso investigativo que sirvieron como referentes para esta investigación, estos son: la implementación de evaluación de competencias en el contexto de la institución focalizada, la evaluación de competencias como posibilidad de reconocimiento de las diversidades y la evaluación de competencias en el contexto de la educación básica secundaria. Todo ello implicó preguntarse aspectos como los siguientes: ¿Cómo se conciben las competencias? ¿Qué características tiene la evaluación de competencias en la educación básica? ¿Cómo se integran competencias y evaluación? ¿Qué aspectos se valoran del proceso de integración? ¿Qué se hace para integrar la evaluación de competencias en otros contextos? ¿Cómo favorece el cambio de modelo? ¿Qué principios y prácticas son necesarios para desarrollar un modelo de evaluación que sea tan positivo para los estudiantes como para la institución?

En consecuencia, para establecer las relaciones entre los referentes —antes planteados— se definen los siguientes tres objetivos específicos: (1) Identificar los elementos que rigen la aplicación de la evaluación de competencias; (2) Describir los efectos del sentido de la evaluación de competencias en la práctica pedagógica; (3) Conceptuar en torno a la evaluación de competencias como experiencia de reconocimiento del Otro.

Para responder a los objetivos propuestos se diseña un proceso de investigación cualitativa, basado en el análisis del discurso y enfocado en la interpretación y explicación, el



cual se articuló en tres fases. En la primera fase se identifican los elementos que rigen la aplicación de la evaluación de competencias y la interrelación entre el saber, la evaluación de competencias y el reconocimiento; en la segunda fase se narran los efectos del sentido de la evaluación de competencias en la práctica pedagógica, partiendo de entrevistas semiestructuradas aplicadas a profesores de secundaria y el análisis del discurso por medio de la observación sistemática de las conversaciones y el diario de campo; en la tercera fase, se realiza conceptualización en torno a la evaluación de competencias como experiencia de reconocimiento del Otro mediada por el saber.

En consecuencia, la siguiente disertación ofrece al lector que inician con *El saber, las diversidades y los reconocimientos puestos en cuestión* donde se encuentra el planteamiento del problema de investigación; el segundo acápite denominado *Indagación pragmática y apuestas teóricas* contiene el estado del arte y el referente teórico, cuya finalidad es presentar las bases conceptuales que configuraron el objeto de estudio, fundamentado en distintas perspectivas como las de Moreno (2010), Perrenoud (2008), Zabala (2008), Honneth (2006), Levinas (2005), Lyotard (1992), Beillerot (1998), entre otros autores. El estado del arte, abre paso a un marco teórico que no sólo amplía la mirada del investigador, sino que, además, da cuenta de la revisión de literatura nacional e internacional realizada en aras de nutrir las conceptualizaciones planteadas. En el tercer componente se plantean los referentes de intervención del método científico denominado *El encuentro con lo otro y los otros implicados*, así, esta sección describe las diferentes fases del proceso de investigación, la metodología empleada basada en la descripción, análisis, interpretación y explicación de los sucesos que rodean el objeto de estudio

y permiten la comprensión natural e integral del asunto en cuestión; en el cuarto acápite denominado *Lo sentido y el sentido. El valor y el dar valor en el saber, las diversidades y los reconocimientos* se localizan los resultados de la construcción de sentido, desarrollada en los siguientes apartes: *práctica pedagógica en la evaluación de competencias, saberes y capacidades en la práctica pedagógica, el carácter de subjetividad de la evaluación: dar valor, evaluación de competencias: dar valor en el saber, las diversidades y los reconocimientos, deconstrucción del concepto de competencias, reconocimiento del Otro en la práctica pedagógica, el reconocimiento en el escenario de la evaluación de competencias*; el quinto acápite estructural representa la discusión de los resultados con el nombre de *Interpretación y Sentidos de la evaluación en el Escenario de las diversidades, saberes y reconocimientos* y; finalmente, el cierre del estudio brinda *Lo dicho y por decirse por lo pronto: el saber, las diversidades y los reconocimientos en clave de deconstrucciones* a modo de conclusiones y recomendaciones.

De esta forma, el proceso de investigación y los resultados obtenidos generan nuevas reflexiones referidas a aspectos críticos y de aportaciones al nuevo conocimiento, así como dan cuenta de las limitaciones y definen futuras líneas de investigación. En términos generales el proceso de investigación es concebido como un asunto de aprendizaje especializado en la labor científica, respecto de un objeto de estudio claramente dominado. En tanto que, la metódica desarrollada en virtud del relacionamiento de las categorías de análisis fue nutriéndose con la observación sistemática del contexto docente, a partir de conversaciones entre pares, colegas y maestros en el ámbito laboral y formativo

del doctorado en el cual se circunscribe este estudio, factores que otorgaron sentido al diario de campo, con lo cual se obtuvo gran cantidad de datos valiosos. Por consiguiente, las entrevistas semiestructuradas ofrecen información de fuentes primarias relativas a enfoques diversos relacionados con la integración de la evaluación de competencias a la práctica pedagógica, y los procesos para llegar a ello; de esta manera se recoge el sentido a partir de las experiencias, el saber y las valoraciones de docentes en ejercicio, lo que supone un corpus robusto de conocimiento en este asunto de la actualidad escolar.

Como derivaciones en resultados investigativos prominentes, se determina que la evaluación de competencias se comporta como un camino dirigido al reconocimiento de las diversidades, por parte de docentes y educandos; también, admite determinar singularidades como las contextuales, étnicas y vivenciales de los estudiantes a partir de elementos fundantes, entre ellos la integralidad, continuidad, científicidad, singularidad y finalidad. Elementos que rigen la aplicación efectiva, en la cual dicha evaluación representa un instrumento curricular que encarna el reconocimiento y fomento de las diversidades en el contexto escolar y de la vida en sociedad de la comunidad educativa; precisamente, en el escenario de la educación básica secundaria.

Subsecuentemente, tejer un entramado conceptual en torno a la evaluación de competencias como experiencia de reconocimiento del Otro en diversidad, se traduce en un proceso de deconstrucción perceptual y de tensiones entre profundizaciones empíricas en un escenario de divergencias discursivas y, en algunos casos epistemológicas, que reestablece el sentido de la evaluación situada más allá de las esferas de la medición.

Obsérvese que deconstruir

no significa (...) mera aniquilación o sustitución con vistas a una nueva restitución. (...) mantener constantemente en un equilibrio inestable entre lo que lo constituye y lo excede, trabajando en su margen mismo a fin de lograr un pensamiento que no descansa nunca en el tranquilo sosiego de lo que le es familiar. (De Peretti, 1989, p.36)

Por último, la investigación que se presenta ofrece propuestas de acción concretas y sugiere la necesidad de continuar profundizando en el tema, realizar indagaciones acerca de cómo la evaluación tradicional ha sido un elemento que inhibe el desarrollo de competencias.

## **1. El Saber, las Diversidades y los Reconocimientos puestos en cuestión**

### **1.1. Lo puesto en cuestión**

La evaluación es un proceso continuo y constante que posee principios metodológicos propios, tales como integralidad, continuidad, científicidad, singularidad y finalidad; los cuales direccionan el acto de evaluar hacia una dinámica intersubjetiva y objetiva de apertura hacia el reconocimiento de las diversidades de los educandos. En tal sentido, a través de la historia los procesos evaluativos se ajustan incipientemente luego de los desarrollos curriculares normativos y de marcos de referencia teórico curriculares como el campo curricular (Díaz Barriga, 2015), en el cual las dinámicas sociales, culturales, por tanto educativas, suelen hallarse al margen de los requerimientos integrales de la formación y su carácter evaluativo, de observación sistemática y sistémica del aprendizaje que construye conocimientos como saberes en contexto, es decir, competencias. Los avances son incipientes en la medida en que la realidad no permea de forma suficiente los procesos formativos, como la evaluación; en ese escenario la evaluación ha de someterse primero al ritmo de los contenidos de enseñanza-aprendizaje memorísticos y desintegrados intra y extracurricularmente; los cuales, generalmente, conducen la práctica pedagógica hacia la acumulación del conocimiento por la información, sin prestar atención a la importancia del saber hacer en contexto.

El recorrido histórico del proceso evaluativo transitó desde el enfoque conductista, a la obtención de objetivos de conocimiento, luego a procesos cualitativos y cuantitativos, posteriormente hacia procesos evaluativos relacionados con las pretensiones de pruebas externas,

sin que se haya armonizado lo curricular con el saber y la formación integral. Aun así, en Colombia hoy se cree que se evalúa por competencias así los procesos formativos se enfoquen en el conocer y no en el saber, incluso si las pruebas externas se denominan Pruebas Saber y no Pruebas Conocer. Esta brecha se refuerza en la medida en que se ignora ampliamente la diferencia entre las lógicas del saber y del conocer en el ámbito educativo y de los procesos formativos, asunto que se evidencia en el discurso docente con expresiones como ¡Esto es lo mismo, solo que le cambiaron el nombre! O en las evaluaciones de aula, que se enfocan solo en la repetición de conceptos sin ningún tipo de contextualización o aplicación.

Frente a un escenario normativo que demanda la aplicación y apropiación de la evaluación de competencias, se aviva un panorama de vigilancia, control, direccionamiento y exigencia sobre el cumplimiento de las normas, hasta el punto de establecer el enfoque de evaluación de competencias como un deber de estricto cumplimiento en todas las Instituciones Educativas colombianas. Por consiguiente, el Ministerio de Educación (MEN) solicita a las secretarías de educación certificadas de Colombia, el cumplimiento de los marcos jurídicos estipulados sobre el presente objeto de estudio; de manera que si las lógicas del saber —como se verá más adelante— corresponden al escenario de las competencias y el escenario actual curricular corresponde al del conocer, por medio de la aplicación excesiva de contenidos memorísticos el proceso de evaluación de competencias no encuentra asidero para cumplir con sus pretensiones de formación integral.

Así entonces, en uso de sus facultades legales, las secretarías de educación exigen ajustar los planes de estudio —currículos— y sistemas de evaluación estudiantil —SEE— de las

instituciones educativas en aras de cumplir los requerimientos contemplados en las normas. Estas a su vez, exigen a la comunidad académica la aplicación y evaluación de los procesos formativos por medio de competencias sin importar si metodológicamente se aplican de forma correcta o no. Lo trascendental para el sistema educativo es cumplir con los criterios normativos.

La construcción pedagógica dentro de un mundo demandante de competencias es un reto para los docentes que ha adolecido de especificaciones técnicas para su implementación. En los últimos años en Colombia se ha gestado una serie de ajustes y orientaciones desde el Ministerio de Educación Nacional tratando de establecer parámetros que faciliten su aplicación, tales como los lineamientos curriculares, estándares de calidad, matrices de referencia y derechos básicos de aprendizaje, sin embargo, en este momento también se cuenta con el sesgo de solo cumplir esos lineamientos o hacerlo al pie de la letra, situación que pone en peligro la innovación (García, 1987) y (Medina et al., 2011) y la construcción de la diversidad, en sus múltiples aristas ya que la educación no se refiere a una sola actividad, sino a un conjunto diverso de procesos sistemáticos y sistémicos alrededor de ella, igual que en lo concerniente a las tensiones discursivas propias de contraposiciones sobre este enfoque, que pretenden resistir frente a la insuficiencia de valorar la adquisición del saber hacer con el conocimiento, por tratarse de relacionamientos no superados con el modelo económico; de allí que otorgarle sentido se soporta en una labor compleja.

En ese orden de ideas, por más que el enfoque de las competencias haga parte de un lenguaje generalizado, a nivel nacional e institucional que nos atañe, ni las críticas, ni el mismo despliegue estratégico muestran aprestamientos a valorar desempeños de acuerdo al contexto

diverso de capacidades diversas de aprendizaje y de interculturalidad. Es decir, el conjunto de instituciones involucradas en la formulación y ejecución de políticas educativas, como de currículos propios, carecen —en la práctica real y concreta— de metodologías conducentes hacia el fomento e implementación de dicho sistema evaluativo de competencias, pues empíricamente se ha demostrado que la pretensión de adopción generalizada del enfoque evaluativo de competencias, es una realidad para todos los sistemas institucionales de evaluación estudiantil, sin que medie la complejidad que implica atender de forma justa a las valoraciones formativas bajo el reconocimiento de la diversidad. Aquí, la importancia de abordar críticamente esta perspectiva de valoración del aprendizaje por medio de un análisis profundo, se presenta como proximidad para desvelar cuán efectivo ha resultado el desarrollo normativo realizado para que los establecimientos educativos, y específicamente los maestros, conozcan y adopten las apuestas de verificación del aprendizaje de competencias propuestas para la planeación curricular y la práctica pedagógica, desde las instituciones reguladoras del servicio educativo en materia de sistemas y «prácticas» evaluativas.

Desde la visión de los maestros este escenario se convierte en una tendencia de terminologías conducente a reforzar la parálisis paradigmática de los procesos formativos y evaluativos, al enmarcar en las mismas dinámicas tradicionales la preponderancia del conocer; dinámicas que distan de la construcción del saber, como medio para el desempeño efectivo en contextos determinados. Un gran porcentaje de los docentes comprende que se pasó de los objetivos a los logros, de los logros a los desempeños académicos y de los desempeños académicos al actual enfoque de evaluación. Ello implica la ausencia de una política educativa



en evaluación coherente con los propósitos formativos, que sea rigurosa, estable y permanente en el tiempo, de modo que, se desarrolle una formación y una conciencia reflexiva, dinámica y transformadora en dicha materia.

En lo concerniente a la experiencia propia, a partir de conversaciones con compañeros docentes y las observaciones realizadas en sus clases de acuerdo a la técnica observación no participante, se puede afirmar que la dinámica utilizada para implementar el enfoque de formación y evaluación de competencias en la práctica, al menos de la institución donde laboro, no se ha realizado con apropiaciones a profundidad, sino, se trabaja con el objeto de cumplir requerimientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional; que sugiere implementar al interior de los currículos este enfoque de evaluación sin advertir la necesidad de cumplir criterios, tales como integralidad, continuidad, científicidad, singularidad y finalidad, por cuenta de los docentes a la hora de evaluar las competencias.

Así las cosas, el panorama dista de las pretensiones legislativas planteadas, pues, la mayoría de las instituciones de educación básica secundaria presentan dificultades metodológico-prácticas y normativas para la implementación de este tipo de evaluación desde sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), estructuras, organizaciones y funcionamientos curriculares. A nivel metodológico, la evaluación de competencias debe corresponder con los criterios ya mencionados (integralidad, continuidad, individualidad, científicidad, y singularidad). Sobre ellos, en particular, Frade (2008) considera que cuando los docentes o los currículos no tienen consistencia metodológica o conceptual respecto a dicha evaluación, se incurre en arbitrariedad y subjetividad, llevando a los docentes a emitir juicios que no se corresponden a las realidades

propias del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, produce rencores y actitudes negativas frente al aprendizaje.

El fracaso del funcionamiento del enfoque evaluativo de competencias viene dado fundamentalmente debido a que ha faltado trabajar en lo metodológico según el reconocimiento de la diversidad como necesidades formativas, que es en definitiva lo que accede a transformar la realidad; si no profundizamos en lo metodológico, fundamentalmente en los métodos del cómo hacer, no accederemos al cambio y el modelo se queda flotando sobre sus actores principales — profesores y alumnos—. Se advierten fracasos metodológicos de este tipo con la inexistencia de modelos precisos para evaluar las competencias de los estudiantes; es decir, un gran número de docentes puede hablar de competencias y no sienten extraña la expresión dentro de los parámetros de su trabajo, sin embargo, aterrizar lo escrito en sus planeaciones, para volverlo realidad en el aula, resulta ser una tarea titánica y utópica ante la falta de referentes que le guíen en ese camino; falta continuidad para observar, hacer seguimiento y valorar bajo un sistema de evaluación desde lo individual hacia lo colectivo, ante una tradicional evaluación homogeneizadora, se vuelve desmedido para la labor docente implementar evaluaciones particulares que posibiliten recoger los diferentes ritmos e intereses de aprendizajes de los estudiantes. Cabe recordar que en el sistema educativo colombiano los grupos escolares no deben tener menos de cuarenta estudiantes; asimismo, falta rigurosidad en cuanto a los instrumentos y técnicas de evaluación a utilizar, como consecuencia de lo anteriormente expuesto.

Desde esta perspectiva, se advierte que si no se aplica un sistema metodológico consistente para evaluar competencias, se termina cayendo en la lógica de la cuantificación —tan

bien acostumbrada en la forma tradicional— y no en la cualificación del aprendizaje requerido por la formación integral y el saber hacer en contexto. De hecho, Moreno Olivos (2012) propone que una propuesta metodológica para un correcto uso de la evaluación de las competencias va más allá de la medición de contenidos de corte cognoscitivo; centrada en el profesor como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje; que emplea escasos instrumentos (pruebas escritas) y es homogeneizadora, dado que no considera los distintos ritmos, estilos de aprendizaje o las diversidades de los estudiantes. En ese orden, la cultura evaluativa de las competencias se circunscribe en un ámbito superior de lo cognoscitivo para trasegar sobre el plano cognitivo, pues tiene en cuenta que, en los procesos formativos existen capacidades particulares y ritmos de aprendizajes propios; los cuales no deben homogeneizarse, en lugar de ello, la observación y valuación sistemática de competencias debe propender por el reconocimiento de las diversidades de los educandos en todos los niveles del sistema educativo colombiano.

En lo referido anteriormente se devela una crisis que no es ajena a los contextos educativos nacionales, regionales y locales dado que la dificultad para implementar la evaluación de competencias ha mostrado históricamente un rezago metodológico para su puesta en escena. Con todo y esto, en ocasiones, los docentes consideran que están evaluando competencias, pero en realidad utilizan las formas o instrumentos tradicionales comunes a su cosmovisión o comprensión de lo que en realidad debería ser la evaluación de competencias.

Esta dificultad, también se encuentra presente en la institución de educación básica focalizada en la ciudad de Medellín, allí es notoria la falta de conocimiento metodológico acerca de las distintas formas de evaluar competencias, de modo que no se fomente el reconocimiento

de las diversidades de los educandos por medio del saber. Si bien, los maestros diligencian formatos donde programan actividades, trabajos y cuestionarios que aparentemente están dentro de los principios metodológicos de dicha evaluación, la realidad del aula dista mucho de lo anunciado. Se observa en los salones de clases la utilización de métodos evaluativos de corte conductista como los test, preguntas de memorización, la revisión de cuadernos, toma de dictado y otras estrategias que solo apuntan a la adquisición de conceptos y desarrollo de habilidades de seguimiento de instrucciones, que dejan de lado la autonomía, la diversidad, el reconocimiento de las singularidades intelectuales y la contextualización de los saberes, principio rector del trabajo formativo por competencias.

Si bien, esta realidad ha venido posicionándose en el seno de la institución, en calidad de aspirante a doctora en Formación en Diversidad y apasionada por los temas de evaluación y especialmente en los procesos de evaluación de competencias, creo que es necesario replantear dicha forma de evaluar dado que no corresponde a las nuevas realidades que implica el enfoque casi universalizado de formación y evaluación del saber hacer en contexto. La evaluación debe envolver el reconocimiento de las pluralidades e individualidades de los educandos y las capacidades que pueden desarrollar para contextualizar y movilizar los saberes y conocimientos adquiridos a lo largo de su proceso de formación.

En la práctica pedagógica, incorporar la evaluación de competencias, demanda más allá de una exigencia reglamentaria, como lo plantean el MEN, las secretarías de educación y las Instituciones educativas, el conocimiento en métodos, técnicas, estrategias y principios fundamentales antes mencionados; los cuales brillan por su ausencia en gran parte de las

prácticas de aula de la institución focalizada. De acuerdo con Angulo & Rendon (2011) implementar la evaluación de competencias requiere de un proceso académico riguroso, que vele por el respeto a las diferencias, contextos sociales y culturales y las diversidades poblacionales e intelectuales de los estudiantes. Bajo este horizonte, la aplicación de procesos concordantes con la evaluación de competencias en las aulas de clases de la educación básica secundaria es apenas sutil.

Para gran parte de los maestros de la institución, es difícil transitar de evaluar contenidos memorísticos a evaluar desempeños y, aún más, evaluar en el marco del reconocimiento de las diversidades de los estudiantes. Muchos de dichos docentes, se muestran escépticos al considerar que la implementación de este sistema evaluativo es más una exigencia que un verdadero cambio o transformación de sus prácticas evaluativas. Al respecto, Torres et al., (2014) establecen que «algunos maestros una vez más evidencian la fuerte influencia que tiene sobre ellos el peso de la tradición que impide el cambio» (p.265). Ello, redundando en la continuidad de la evaluación tradicional, que no se establece como negativa, pero, deja ver que, existe supremacía de la evaluación tradicional frente a un enfoque cualitativo de valoraciones formativas que propone un cambio en la cultura escolar planteando la movilización de los saberes, el protagonismo de las acciones con sentido, la autonomía y la práctica de alteridad y el reconocimiento.

Los planteamientos anteriores conllevan a pensar que la problemática en materia de evaluación de competencias en el contexto focalizado, reside principalmente en el desconocimiento metodológico para aplicar dicha evaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula de clases tal como lo afirman Latorre (2009), Noguera & Marín (2017).

Evidenciándose la falta de elementos metodológicos de parte de la mayoría de los docentes al ejecutar o llevar a cabo procesos de verificación del alcance y/o adquisición de competencias bajo los principios rectores mencionados. De modo que, es la formación en evaluación de competencias la que facilitará la creación de espacios sociales que permitan igualdad, libertad y fraternidad entre los educandos y en sus relaciones con el saber. Al respecto, Villada (2001) plantea que, en la formación de competencias, lo primero a tener presente es el objetivo de educar para la vida, es decir, la pertinencia y utilidad que requiere la conjunción de los saberes con los conocimientos a desarrollar; sus posibilidades frente a los entornos de los estudiantes.

Esto abarca, como propone Vásquez (2015), la ausencia de la formación docente en procesos evaluativos vinculados a la cotidianidad y al fortalecimiento de saberes que viabilicen aprendizajes significativos, en los cuales la aplicabilidad, utilidad y permanencia sean el común denominador de los sistemas educativos. En ese orden, la meta es propender por la reflexión de dichos docentes en torno a la evaluación de competencias para que desarrollen destrezas, habilidades o capacidades que lleven a los estudiantes a interactuar en los ámbitos del reconocimiento de sus diversidades en su vida cotidiana de una forma efectiva. Es decir, dicha reflexión debe coadyuvar a que los procesos formativos, tanto dentro como fuera del aula, sean orientados hacia el desarrollo de capacidades que les permitan a los estudiantes actuar en el presente y ser constructores de su propio futuro dentro del autoconocimiento. En este sentido, el objetivo principal de esta investigación es de la evaluación de competencias durante la práctica pedagógica en torno a saberes, reconocimientos del Otro y diversidades, en docentes de básica

secundaria, como camino hacia el reconocimiento de las diversidades de los educandos en el contexto de la Educación Básica secundaria.

## **1.2. La cuestión**

La presente investigación se propuso examinar la implementación de la evaluación de competencias en las prácticas de aula de los docentes de básica secundaria en una institución educativa pública en la ciudad de Medellín, Colombia. Para ello, se construyeron las siguientes tres unidades de análisis: implementación de evaluación de competencias en el contexto de la institución focalizada, evaluación de competencias como posibilidad de reconocimiento de las diversidades y la evaluación de competencias en el contexto de la educación básica secundaria. Dichas unidades de análisis reflejan los fundamentos de realización de la presente tesis doctoral. Con cada una de ellas, se busca ahondar en el análisis sobre cómo han venido implementando dicha evaluación los maestros de la IE (institución educativa); por lo tanto, comprender cuáles son las prácticas hegemónicas que sobre ella se ciernen y examinar si en realidad tales prácticas se encuentran en el marco de los principios de la evaluación de competencias. En ese mismo orden, el análisis realizado ausculta la relación entre las prácticas evaluativas de competencias y el reconocimiento de las diversidades de los estudiantes; teniendo como referencia que la IE se encuentra localizada en una zona multiétnica de la ciudad, lo cual es imprescindible ser valorado y protegido en el marco de un sistema evaluativo de competencias.

Desde la mirada expuesta, el abordaje final de la presente tesis trata de indagar sobre las características de la evaluación de competencias en el contexto de la educación básica secundaria, con el fin de determinar hasta qué medida, la mencionada evaluación, se circunscribe dentro una filosofía y parámetros racionales hacia la cristalización de espacios de diálogo y construcción en torno a este objeto de estudio en particular. En síntesis, para llegar al centro del asunto investigativo, es decir a la pregunta fundante, es necesario interrogarse sobre ¿Cuál es el sentido de la aplicación de la evaluación de competencias dentro de la práctica pedagógica docente en torno al reconocimiento de las diversidades contextuales, étnicas y vivenciales de los estudiantes? Para llevar a cabo esta investigación, se recurrió a entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes de básica secundaria de una Institución Educativa Pública de la ciudad de Medellín, con lo que se evidenció el sentido que tiene para el maestro la aplicación de la evaluación de competencias y cómo conduce al reconocimiento del Otro dentro de sus prácticas cotidianas en el aula.

### **1.3. No todo se justifica**

En el contexto colombiano, la evaluación de competencias cuenta con un acervo normativo que justifica y exige su implementación en el territorio nacional. Es determinada por el Ministerio de Educación Nacional colombiano, que a través de la Ley 1324 de 2009; por lo que fija parámetros para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación y fomentar la cultura de la evaluación. Además, la Ley 715 de 2001 organiza la



prestación del servicio educativo nacional. Por lo demás, el numeral 1 del Artículo 148 de la Ley 115 de 1994 concede la vigilancia sobre la calidad de la Evaluación al Ministerio, mientras que el Decreto 1290 de 2009, reglamenta la evaluación de los aprendizajes en las Instituciones Educativas en Colombia, los Estándares de Calidad, los Lineamientos Curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje. Además, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (Decreto 3156 del 26 de diciembre de 1968) estructura las evaluaciones masivas que se realizan a nivel de Estados, tales como Saber 3°, 5°, 7°, 9° y 11°, Pruebas Saber T y T —para técnicos y tecnólogos— y Pruebas Saber Pro —Examen de Calidad de la Educación Superior—.

El ICFES es el ente encargado de realizar las pruebas internacionales en las que Colombia participa, tales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), entre otros. Dichas pruebas, se sustentan bajo el enfoque de competencias y tienen como objeto medir la calidad del servicio prestado en las Instituciones Educativas públicas y privadas del país; en tanto que verificar el alcance de las capacidades, destrezas, habilidades y competencias que se estipulan en la preceptiva educativa colombiana de la educación primaria, secundaria y terciaria.

Bajo este proceder, hoy en día la evaluación de competencias es un tema de discusión en el mundo académico, científico, jurídico y práctico de los sistemas educativos a nivel nacional e internacional. Las nuevas reformas educativas tanto a nivel local como transnacional demandan la adopción de modelos de evaluación que superen lo tradicional, es decir, que vayan más allá de

la medición de contenidos, de la adquisición o producción de conocimientos, para situarse en el plano de potenciación de las capacidades. Este tipo de evaluación debe entenderse como «un proceso de recogida de evidencias (a través de actividades de aprendizaje) y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según unos resultados de aprendizaje esperados» (Valverde et al., 2012, p.51). Al respecto, Zabala y Arnau (2008), expresan que «evaluar competencias, es reconocer la capacidad que un alumno/a ha adquirido para dar respuesta a situaciones más o menos reales, problemas que tienen muchas probabilidades de llegar a encontrar, aunque es evidente que nunca del mismo modo en que han sido aprendidos» (p.5). De esta manera se puede comprender que la evaluación de competencias demanda una constante transformación tanto de pensamiento como de acción, al igual que de la práctica de alteridad a través del reconocimiento de las potencialidades de los individuos inmersos en este proceso.

La evaluación de competencias es también una posibilidad de reconocimiento de las diversidades que facilita la creación de espacios sociales generadores de condiciones de igualdad, libertad y fraternidad entre los educandos y su relación con el saber. Estos cambios en las formas de concebir y vivir la evaluación de competencias demandan del profesorado y del sistema educativo un ajuste a las necesidades vivenciales tales como cooperación, sentido de la vida, alteridad, tolerancia, respeto y especialmente, conocimiento del Otro dentro de sus dimensiones humanas y cognitivas.

El trabajo de tesis doctoral representa una novedad al analizar las prácticas que vienen ejerciendo los docentes en torno a la valoración de aprendizajes situados y su relación directa

con la necesidad contextual de fomentar la integración, resaltar y valorar la diversidad étnica, ambiental y vivenciales de los estudiantes del territorio en el cual se encuentra localizada la institución.

En lo referente al interés investigativo se expresa que surge de la preocupación personal por la coherencia entre los diversos procesos llevados a cabo a nivel escolar, especialmente en la evaluación de los educandos; también nace del interés personal por ser mejor profesional así como de las conversaciones cotidianas con los docentes de la institución, sobre los constantes desafíos que enfrentan a diario para hacer que las técnicas evaluativas se ajusten procesualmente a las dinámicas socioculturales, al respeto por las diferencias y a los constantes esfuerzos por dar cuenta de un sistema evaluativo que a veces no comprende la comunidad educativa y, por ende, no se sabe cómo implementarlo adecuadamente. La realización de la presente tesis, es útil dado que no solamente fomenta una reflexión personal en torno al sentido real de la evaluación de competencias y su alcance en la transformación de la educación, sino que la misma puede ser abordada para hacer procesos de integración de diversas poblaciones sin importar sus diferencias étnicas, culturales y contextuales teniendo presente asuntos como los ritmos de aprendizaje y las diversidades cognitivas de los estudiantes que en ningún momento son lineales, sino multifacéticas, por tanto, cada persona aprende de forma distinta. Desde esta óptica, el presente trabajo desarrolla una apuesta analítica de las características propias y los principios de la evaluación de competencias, con sus elementos internos y externos. De allí que la tesis analice las acciones evaluativas del contexto escolar y su relación con lo que debería practicarse conforme a la evaluación de competencias.

En ese orden de ideas, el interés central es ahondar en el análisis para viabilizar la integración de diferentes instrumentos y técnicas con las cuales conocer cómo se ha venido llevando a cabo la evaluación de competencias, para así poder proponer alternativas de solución ante los problemas estructurales y funcionales de orden curricular —en torno al objeto de estudio— que puedan existir en la institución educativa focalizada en la ciudad de Medellín, Colombia. Desde este punto de referencia, el trabajo es necesario dado que, hasta la realización de la presente tesis, se encuentran algunos estudios a nivel internacional como el de Blanco Guijarro (1999) denominado *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*, cuyos aportaciones reposan en la formulación de competencias desde el reconocimiento de la diversidad y las necesidades especiales como dimensiones de la inclusión, es un estudio elaborado en España relativamente lejano en el tiempo y el espacio que bien puede fundamentar algunas categorías. Por su parte, a nivel de Latinoamérica se destaca la investigación *Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior* (Paz, 2018) relevante sin dudas aunque se presente en la educación superior; en Colombia, un antecedente significativo es la investigación *La evaluación en el aula como proceso de inclusión ante la diversidad de estudiantes* de Ramírez (2020) en la cual se desarrolla ampliamente el escenario de la diversidad empero, parece dejar a un lado la desagregación de la evaluación de competencias al remitirse a ella en lo concerniente a los lineamientos ministeriales, más no en el ámbito epistemológico relacionado con el saber y el reconocimiento. Así pues, se tienen en el contexto inmediato de la población de estudio no se encuentran investigaciones que ausculten cómo los docentes han venido evaluando las

competencias de los estudiantes en un escenario de diversidad, ni el sentido que esta práctica tiene para ellos como escenario de diversificación de los aprendizajes; lo que puede deberse a la reciente incorporación del lenguaje de competencias en la Institución Educativa, a las dudas, incertidumbres, resistencias y colocación paradigmática del *cognōscere*.

La pertinencia de esta investigación radica en razones personales, académicas, contextuales, científicas y sociales. A nivel personal, el trabajo le proporciona a la tesista avanzar en sus competencias como investigadora, generando reflexiones que conllevan a generar cambios estructurales en la manera de concebir y practicar la evaluación de competencias por ser un proceso dinámico que indaga acerca de la puesta en escena de conocimientos que dan sentido al saber, y además, lo suscribe en un proceso que tiene presente las condiciones contextuales, las diversidades culturales de los estudiantes y sus procesos formativos. De hecho, en el contexto de la institución educativa focalizada existe una pluralidad y riqueza cultural, puesto que, los estudiantes provienen de contextos diversos, algunos son desplazados, otros son de áreas rurales y muchos provienen de distintos departamentos y países de Latinoamérica. Dichas características sugieren que la evaluación debe valorar las diferencias socioculturales y tenerlas presentes a la hora de poner en marcha un sistema evaluativo.

En lo referido a lo académico, la realización del trabajo brinda insumos para la comprensión e implementación de un proceso evaluativo de competencias que permita la práctica de alteridad mediada por principios de libertad y reconocimiento, alejándose del idealismo y utilitarismo que caracteriza al establecimiento de la práctica evaluativa. Además,

brinda la oportunidad de aportar a la comunidad académica, nutriendo el acervo bibliográfico que facilita la implementación del trabajo de evaluar competencias y de influenciar a la comunidad educativa en la adopción de nuevas y mejores prácticas evaluativas que conduzcan a una cultura institucional incluyente, diversa e integradora. A nivel científico el estudio ha sido abordado desde la percepción y análisis de docentes de básica secundaria, la experiencia de la tesista y el planteamiento de diferentes perspectivas teóricas que han puesto al servicio de investigadores sus respectivas observaciones, por tanto, esta investigación ha sido abordada desde un plano mixto de investigación donde se confrontan, conversan y acuerdan la experiencia y la teoría existente, dando una mirada alternativa frente a las muchas investigaciones de corte cuantitativo que se han realizado sobre el tema en discusión.

Finalmente, esta investigación es útil en tanto suministra reflexiones académicas y científicas en torno al sentido real del conjunto de actividades que se deben implementar al interior del aula, especialmente la evaluación. De modo que esta reflexión ayuda a vislumbrar e identificar los principales elementos que permean y a su vez direccionan el trabajo pedagógico evaluativo basado en el enfoque de competencias. Por tanto, los resultados que se avizoran son los de una comunidad educativa empoderada del enfoque de competencias y enrutada hacia la adopción de nuevos caminos de evaluación de procesos educativos, enfocada en la potenciación de las capacidades y el reconocimiento de las individualidades de los estudiantes, mejorando paulatinamente la práctica pedagógica, el contexto educativo y por ende el estatus académico de la institución educativa y sus miembros. Sucesos que se traducen en beneficios para los docentes pues incorporan a sus prácticas un modelo evaluativo dinámico transformador e innovador que

responde a las necesidades educativas de los estudiantes de contextos étnicos multidiversos, donde es imprescindible valorar las diferencias e integración como individuos capaces de demostrar el desarrollo de su capacidades cognitivas y accionarias, es decir, que puedan hacer o realizar en contexto con el conocimiento adquirido.

En ese mismo orden, el trabajo provee a las entidades prestadoras del servicio educativo, un análisis sistemático y concienzudo de las dinámicas evaluativas que históricamente han estado presentes en las prácticas evaluativas de los maestros y cómo responden o no a los propósitos de la evaluación de competencias en una actualidad que convoca al reconocimiento de la diversidad. Con esto en mente, la presente investigación pretende ser fuente de construcción colectiva que lleve a la toma de decisiones de mejora continua al interior de la institución educativa focalizada.

### **1.2.1. Lo preguntado**

¿Cuál es el sentido de la aplicación de la evaluación de competencias dentro de la práctica pedagógica docente en torno al reconocimiento de las diversidades contextuales, étnicas y vivenciales de los estudiantes?

### **1.2.3. Intencionalidades**

#### *1.2.3.1. General:*

Evidenciar el sentido de la valoración de competencias durante la práctica pedagógica en torno a saberes, reconocimientos del Otro y diversidades, en docentes de básica secundaria.

### *1.2.3.2. Particulares*

- Identificar los elementos que rigen la aplicación de la evaluación de competencias.
- Describir los efectos del sentido de la evaluación de competencias en la práctica pedagógica.
- Conceptuar en torno a la evaluación de competencias como experiencia de reconocimiento.



## **2. Indagación pragmática y apuestas teóricas**

Durante el proceso de formación doctoral la mente se fortalece al momento de pensar el enfoque de evaluación de competencias en el escenario de la diversidad, lo anterior gracias a las constantes discusiones, seminarios, conversaciones y sentidos construidos entre pares y maestros alrededor de lo formativo en diversidad; en efecto, con el paso del tiempo y las inmersiones académicas y en campo, la perspectiva se amplía y se agudiza también bajo la revisión literaria, como ocurre a continuación. Así, el presente constructo describe algunos trabajos investigativos realizados en el plano internacional, nacional y regional en torno a la evaluación de competencias; dichos compromisos constituyen un aporte significativo para concebir diferentes apuestas acerca del tema en cuestión. Por lo que, la revisión de dichos trabajos constituye una oportunidad de acercamiento y profundización sobre el objeto de estudio; analizarlo en profundidad y ver faltantes a nivel teórico y metodológico tiene e introducir nuevas alternativas al paradigma, como este análisis reciente sobre diversas posturas científicas desarrolladas en dicha materia.

### **2.1. Las apuestas de época**

#### ***2.1.1. Apuestas internacionales sobre la evaluación en el campo educativo***

Las apuestas internacionales sobre la evaluación de competencias han sido abordadas desde visiones como las de Moreno (2010) y Perrenoud (2008), principalmente y, por diversos

investigadores, quienes plantean posturas enfocadas en la evaluación de competencias, en la inclusión y/o en el reconocimiento de la diversidad. Por consiguiente, a nivel internacional se encuentran aportes significativos que coadyuvan al desarrollo del proceso de análisis realizado aquí; donde se localiza el trabajo de Ríos y Herrera (2017) *Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo* relacionado con la complejidad de los desarrollos estratégicos que implica la complejidad misma de las competencias, sin embargo, allí no se proporciona una mirada concreta sobre la diversidad y/o el reconocimiento más que los acercamientos a la democratización y participación de los actores educativos en su formulación. Por su parte, García (2011), en su tesis titulada *Diseño y Validación de un Modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad*, propone una integración curricular del trabajo basado en competencias a nivel de educación superior, desarrollando diferentes propuestas de intervención para cada uno de los actores que se involucran en el acto educativo. El estudio busca parámetros que permitan obtener aprendizajes más significativos para los estudiantes e implementar formas de evaluación que posibiliten una reflexión integral; el común denominador de su propuesta es la formación con el enfoque de competencias para docentes, directivos docentes y esencialmente la activación de la predisposición al cambio desde cada uno de los protagonistas del proceso; concluye que es necesario, definir las competencias que la institución y cada programa desea desarrollar, siendo esto una carta de navegación en la implementación de los procesos, puesto que para los docentes representa una gran carga ya que es difícil asegurar la obtención de los aprendizajes propuestos.

El punto álgido de lo antes anunciado es lograr el equilibrio entre la evaluación de competencias y el desarrollo de estrategias que permitan el logro de las metas propuestas en el sistema de evaluación; además, considera que la evaluación de competencias se debe abordar y analizar como una oportunidad de cambio; desarrollar un modelo evaluativo propio que se ajuste a las necesidades reales del contexto. La presente tesis se situó en el paradigma constructivista, desde el enfoque hermenéutico- interpretativo, utilizando como estrategias de investigación el estudio de casos en el contexto español y consulta a expertos y aplicaciones piloto.

Por otro lado, refiriéndose a la evaluación, Hamondi (2014) ha planteado que los estudiantes pocas veces se percatan del tipo de evaluación que el maestro utiliza durante su práctica, de la misma manera los docentes no se «casan» con un único sistema evaluativo, sino que este suele ser ecléctico, incluyendo en esta práctica la evaluación tradicional. Plantea también que el elemento más importante dentro de la práctica evaluativa es la retroalimentación, al respecto los estudiantes consideran que esta técnica es poco aplicada, se utiliza en pocas ocasiones y para los docentes es común su uso. Esta tesis se desarrolló metodológicamente mediante un estudio de caso para el que se utilizaron tres técnicas de investigación: encuestas a alumnos, egresados y profesores; grupos de discusión con alumnos, egresados y profesores y análisis de documentos pertenecientes a la «Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria». Con la retroalimentación se aporta un nuevo elemento de análisis fundamental en la adquisición de aprendizajes significativos, siendo esta práctica poco percibida por los estudiantes; concluye, que los estudiantes participan de manera escasa en su proceso

evaluativo debido a la ausencia de un cambio definitivo en las dinámicas institucionales, a causa del temor de los docentes de perder autoridad ante prácticas más flexibles de evaluación.

Como se indicó desde un comienzo, el enfoque de evaluación de competencias sucede en medio de legislaciones, políticas educativas, escenarios académicos y científicos, en donde se afirman diferentes circunstancias y niveles de apropiación, bien sea desde el uso adecuado o no de este o desde la crítica al enfoque *per se*. En congruencia, una perspectiva internacional interesante es la de la publicación *Competence-based Education and the Limitations of Critique* (*La educación basada en competencias y las limitaciones de la crítica*) de Edwards (2016), el cual presenta fundamentos foucaultianos y latourianos a modo de resistencia por aducir un disciplinamiento de la técnica en las sociedades modernas, el cual debe ser replanteado desde las políticas y las prácticas educacionales. En efecto, este estudio percibe el enfoque de evaluación de competencias como un asunto de carácter institucional al cual se le admite hacer crítica de la realidad, en aras de su autonomía y atención a la realidad del saber, por ejemplo; al reconocer la diversidad cultural y de los aprendizajes de los educandos, de modo que sea expuesto aquí el antecedente de Blanco Guijarro (1999) *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*, que contribuye a la comprensión de la complejidad de enseñar y aprender en el saber ser y hacer, allí donde «el concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada» (p. 1). En el lector quedará la alternativa de concebir estas perspectivas como una respuesta a la crítica de la realidad social y educativa, de la

cual cada día se conoce e implementa más y no sucede lo mismo con la profundización en la planeación estratégica y en la práctica pedagógica.

En este mismo orden, en su tesis Lorenzana (2012) concluye que un sistema de evaluación de aprendizajes basado en competencias que integre los referentes teóricos y metodológicos es una herramienta indispensable para desarrollar la práctica educativa, posibilita la promoción de aprendizajes significativos durante el proceso formativo y se convierte en herramienta fundamental para quienes se involucran en el asunto educativo, además, no desconoce el gran reto que representa especialmente para los maestros, pues son quienes primeramente deben ajustar su visión y práctica al enfoque de competencias. Esta tesis desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional «Francisco Morazán» en Honduras tiene como objetivo diseñar, aplicar y evaluar un sistema de evaluación de los aprendizajes de competencias que permita modificar la práctica evaluativa de docentes y estudiantes, se ubica metodológicamente en un estudio de tipo descriptivo, bajo un diseño preexperimental preprueba-posprueba de un solo grupo, con encuestas para estudiantes y entrevistas a docentes.

La revisión de los trabajos a nivel internacional incluye varios aspectos importantes. Primero, el hecho de que el tema ha sido tratado desde diferentes aristas a nivel discursivo y metodológico, transitando desde estudios de caso a estudios cualitativos descriptivos y a estudios multifacéticos, donde se analiza a profundidad la evaluación de competencias. Dicho análisis cobra importancia para la presente tesis doctoral dado que muestra cómo el tema se ha desarrollado a nivel internacional y cómo aquellas intervenciones rescatan la idea central de la presente tesis, y es que siempre se deben buscar nuevos parámetros para el análisis de la

evaluación de competencias y así poder llegar a nuevas conclusiones que apoyen el desarrollo del campo a nivel nacional y local desde esta perspectiva.

Entonces, lo que podemos decir es que las estrategias de investigación utilizadas aportan al campo multidisciplinar, el cual se encuentra lleno de riqueza metodológica, tensiones epistémicas, aportes y avances sobre ejes fundamentales que emergen de la discusión que aquí se plantea.

### ***2.1.2. Apuestas nacionales sobre la evaluación en el campo educativo***

Dada la importancia de la evaluación de las competencias en el mundo académico, se ha iniciado una ola de estudios que no necesariamente ha llevado a que las instituciones educativas implementen el enfoque a profundidad o en la Diversidad. Sin embargo, el plano educativo es el ámbito en el cual se domina más el lenguaje. Al respecto, Vargas (2014) aborda el tema de la evaluación indagando acerca del sentido que tiene para los docentes —de algunas instituciones educativas públicas de básica primaria— sus prácticas evaluativas, los niveles de participación de los estudiantes y los aspectos del desarrollo integral que están inmersos en ella. Es decir, parte de la percepción de los maestros acerca de la importancia de la evaluación dentro de su praxis. La población focalizada pertenece a cuatro instituciones educativas públicas de la ciudad de Pereira, Colombia e involucró a docentes, padres de familia y estudiantes; utilizando la estrategia metodológica de la teoría fundamentada, se apoyó en herramientas como entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula y grupos focales y procesó la información a través de la codificación abierta, la categorización axial y selectiva, concluyendo que los docentes ven la

evaluación como una herramienta útil que a la hora de realizar diagnósticos, verificación de aprendizajes y planes de mejoramiento.

Sin embargo, la práctica se encuentra lejos del discurso, en la praxis la mayoría de los docentes utilizan enfoques instrumentales y memorísticos, que apuntan solo a los resultados y capacidad de reproducción, alejándose de la integralidad del proceso y de la evaluación de competencias; no existe un consenso a nivel institucional de las prácticas evaluativas a implementar, todo queda a criterio del docente, es decir la articulación entre la naturaleza del contenido disciplinar, didáctica y evaluación no son claros, lo que redundo en que los sentidos y las prácticas de evaluación no contribuyen a dinamizar y cualificar el aprendizaje de los estudiantes, por tanto, «la evaluación debe trascender lo escrito y lo instituido desde la norma, a un proceso comprensivo e intencionado que permita formar mejores personas, desde un acompañamiento propio de los diferentes actores de la comunidad educativa» (p.179). Desde mi experiencia, esta tesis realiza una lectura minuciosa y objetiva de la realidad escolar, mostrando el panorama poco claro del horizonte de sentido de que se revisten las prácticas evaluativas a nivel escolar, ello constituye un aporte significativo y claro sobre los cimientos que se pretenden abordar y develar en el presente trabajo de tesis doctoral.

*Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano* es una investigación de Hincapié y de Araujo (2022), donde se insiste en que «se debe considerar la valoración de los aprendizajes que atiendan a la diversidad y a un sistema de evaluación cimentado en competencias, especificándose con precisión y claridad los indicadores de logro que se pretenden alcanzar en el proceso formativo» (p.108), en el nivel de educación al

que nos referimos en esta tesis. Nuevamente haciendo referencia a la diversidad y a estrategias genéricas con ausencias en el consentimiento de principios fundantes como el reconocimiento del Otro, los otros y lo otro.

Por otra parte, en su tesis Pineda (2021) se aproxima a la comprensión de las prácticas pedagógicas que caracterizan el quehacer del maestro en el periodo 1994-2010, tratando de interpretar los discursos, las acciones y los escenarios que enrutaron y permearon su accionar. Esta investigación se adelantó en el campo de la historia de la educación, desde lo cualitativo, con un enfoque histórico hermenéutico que utilizó como recurso metodológico la entrevista narrativa y la revisión documental de archivos históricos; la autora concluye que la distancia entre el discurso y el quehacer pedagógico es acentuada principalmente por la fijación del maestro en lo académico y evaluativo, dejando de lado su rol social e interacción con las comunidades, pieza clave en la labor pedagógica y por otro lado, la avalancha de exigencias normativas, reestructuraciones y exigencias en pro de estándares cada vez más altos de calidad, por tanto se sugiere el fortalecimiento de redes pedagógicas locales que puedan dar cuenta de «las reflexiones, posturas e innovaciones pedagógicas, didácticas, epistémicas y filosóficas que caracterizan el saber pedagógico» (p.263). Esta tesis conduce necesariamente hacia la reflexión sobre los diversos procesos de consolidación y fortalecimiento curricular que constantemente experimentan las instituciones de formación docente, que no solamente son permeadas por el fortuito cambio social sino que también obedecen a demandas políticas y económicas que en algunas ocasiones se preguntan por el fortalecimiento de las instituciones a nivel administrativo, reestructuración organizacional y quizás hasta reinención de dinámicas externas, pero de alguna



manera también desvirtúan el papel protagónico de la escuela y del docente en la formación y construcción de individuos y por ende de sociedades.

En el mismo orden, Castro (2017) indaga la apropiación, los cambios en la práctica pedagógica y la comprensión del discurso en los docentes de todos los niveles de la educación básica en Colombia a través del enfoque de competencias, concluyendo que los maestros han sido receptivos de la nueva propuesta de trabajo basado en el mencionado enfoque; sin embargo, esa receptividad depende de la relación del docente con los cambios, es decir si esta relación es positiva probablemente el cambio y su adopción también lo serán y viceversa. Adicionalmente, la asunción de este nuevo enfoque también depende de la efectividad de los procesos de capacitación implementados por el MEN, es decir, si se llegó a todas las instituciones educativas del país y la capacitación sí caló en la mente de los maestros. El estudio asume que los maestros desconocen en gran medida los por menores de la política de calidad y las especificidades de las competencias en las diferentes áreas de estudio, por tanto su implementación ha sido poco efectiva, es decir, el discurso docente se aleja en mucho de la realidad del aula escolar, donde la práctica sigue siendo en atención los modos tradicionales. Esta investigación se desarrolló a partir de una muestra de 1550 docentes, pertenecientes a instituciones educativas de 22 entidades territoriales. Su diseño metodológico fue de carácter mixto transversal, se utilizó el análisis de correspondencias múltiples y de regresión logística multinomial, y el análisis cualitativo.

### ***2.1.3. Apuestas regionales sobre la evaluación en el campo educativo***

En sincronía con los abordajes internacionales y nacionales, a nivel regional se han llevado a cabo algunas apuestas para develar la importancia y la necesidad de seguir ahondando en el análisis sobre la evaluación de competencias. En ese orden de ideas, Correa Suárez (2019) estudió la evaluación de los aprendizajes en el contexto rural en instituciones ubicadas en el suroeste de Antioquia, Colombia. El autor se planteó como eje central realizar un modelo de evaluación de los aprendizajes con fundamentación epistemológica, pedagógica y metodológica que responda de manera pertinente a la realidad de la educación en el suroeste del departamento en mención, en su coyuntura histórica actual, específicamente en Instituciones Educativas que cuentan con sedes rurales. En su apuesta, Correa Suárez (2019) intentó dar respuesta a elementos sustanciales de la evaluación como estos: «para qué», «qué» y «cómo» se evalúa, desde la visión que los docentes tienen de las prácticas del entorno, su propia práctica y lo formulado en los Sistemas Institucionales de Evaluación. Para sustentar el análisis, el autor se fundamenta en varias teorías pedagógicas como el constructivismo, el modelo escuela nueva, la evaluación alternativa y la evaluación de competencias. A partir de un análisis mixto, el trabajo llegó a la conclusión de que el modelo evaluativo en el contexto rural, las prácticas docentes y los Sistemas Institucionales de Evaluación (SIE) no concuerdan con los preceptos de la evaluación de competencias. En sus conclusiones, Correa Suárez (2019) plantea que «un modelo de evaluación pertinente con los contextos rurales debe fundamentarse en aspectos como el ser, el hacer, el sentir, el trascender, el conocer y el pensar, el crear y apreciar» (p.10). De esta manera se observa como en el contexto rural educativo colombiano, la práctica pedagógica tradicional, continúa posicionada dentro de las aulas de clases; una vez más se evidencia que existe una brecha entre

el quehacer del docente y los postulados que se contemplan en los proyectos educativos institucionales, es decir, no hay concordancia entre lo que se hace y lo que se planea o proyecta desde la normatividad; generalmente ocurre que se necesita una hoja de ruta que le permita al docente el andamiaje por nuevos caminos pedagógicos que posibiliten nuevas prácticas, nuevas miradas, nuevos enfoques.

En una apuesta para seguir ahondando en el campo de la evaluación de competencias, Kambuorova (2019) analiza la autoevaluación como componente didáctico y sus fines formativos en la educación superior; el estudio se centró en un abordaje de la evaluación desde la didáctica y su trabajo se realizó desde un enfoque hermenéutico. La autora considera que...

la evaluación sumativa, identificada como tesis, certifica el aprendizaje del estudiante; en esta, el profesor, que es el total responsable de la evaluación, solo mide y cuantifica los resultados finales, por tanto, el acto evaluativo es reduccionista y subjetivo. La evaluación formativa, que representa la antítesis, busca facilitar el aprendizaje y favorecer el proceso utilizando la retroalimentación; no obstante, ella también presenta limitaciones, pues el profesor la controla y este se enfoca en el aprendizaje presente. De esta manera, la evaluación sostenible representa la síntesis, dado que logra conciliar ambas evaluaciones y enfocarse en el aprendizaje futuro. (Kambuorova,2019, p.9)

Como se puede advertir, la autora claramente tuvo la intención de responder al interrogante ¿Cómo transformar los procesos de evaluación en la educación superior para posibilitar el aprendizaje a lo largo de la vida? Para dar respuesta a dicho interrogante, Kambuorova (2019) plantea que la autoevaluación es parte indispensable de la didáctica, cuya

implementación conlleva a realizar procesos reflexivos, interpretativos, comparativos y de análisis. A partir de ello, se podría concluir que este trabajo pretendía formar estudiantes reflexivos, autónomos, críticos, pero los programas no plantean evaluaciones diferentes a las del profesor, lo cual, desde su opinión, no amplía las perspectivas evaluativas.

En síntesis, las diferentes miradas a nivel internacional, nacional y regional que se han dado acerca de las competencias y su evaluación, plantean como necesidad apremiante la capacitación de directivos, docentes y estudiantes de modo tal que puedan establecer una relación más íntima con el enfoque y se pueda posibilitar de mejor manera la apropiación e implementación de este; también se deja en evidencia la falta de concordancia entre las percepciones de los maestros, el discurso normativo y las prácticas de aula, es decir, quienes establecen las normas, consideran eficiente y eficaz los parámetros establecidos para el trabajo evaluativo; quienes deben implementarlo, se sienten a la deriva pues no existe carta de navegación que les permita trazar una ruta de trabajo diferente a lo que ya conocen y los estudiantes, en términos generales, no se percatan de cambios en la práctica docente, lo que redundaría en cambios de papel y perpetuación de la práctica tradicional. En últimas, es la falta de una visión metodológica para la implementación del enfoque de competencias y su evaluación, donde radica el problema principal.

## **2.2. Lo recorrido y los trayectos pensados**

Este componente hace un recorrido desde los inicios de la evaluación de competencias y los elementos que en ellas inciden y revelan posiciones de diferentes teóricos respecto a dicho proceso evaluativo.

### **2.2.1. *Recorrido histórico de la evaluación de competencias***

La adopción de la evaluación de competencias en el contexto educativo colombiano nace en la V Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado con el proyecto «reconceptualización de los exámenes del estado» (1995), en el que se buscaba sustituir las pruebas de aptitud aplicadas desde 1968, por el Estado, para el ingreso a la educación superior, con base en una evaluación de competencias. La concepción de competencia que se plantea en este documento es «Saber hacer en contexto» (Quintero, 2009, p.42); lo que llevó a la reestructuración del ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación), antes, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ente encargado de ofrecer servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles y de apoyar al Ministerio de Educación en la realización de los exámenes de Estado.

Por su parte, en el ámbito europeo, la declaración de Bolonia (1999) y el proyecto Tuning (2010) marcaron los nuevos rumbos que seguirían los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel de la educación superior en Europa. Cuando un grupo de países apostaron por la reforma a la educación superior, dichas reformas estuvieron orientadas hacia los diferentes campos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como metodología, estrategia y estructura de la enseñanza entre otros aspectos, dejando claro que «la adquisición de las competencias es el

punto de más importancia en el proceso de convergencia europea» (Montero, 2010, p.30), siendo este aspecto uno de los más demandantes puesto que exige compromiso de cada uno de los actores del proceso, de esta manera, la postura de la comunidad europea entra a fortalecer las nuevas visiones y enfoques propuestos a nivel de Latinoamérica.

De acuerdo a lo expresado con anterioridad, cabe recordar que el enfoque por competencia presenta detractores a nivel internacional y nacional, lo que implica que dichas posiciones también se fijen en la evaluación de competencias; desde allí autores como Del Rey y Sánchez (2011) afirman que este tipo de evaluación «presupone la uniformidad del aprendizaje, favorece al nivel global la generalización a todos los sistemas educativos del mundo, permitiendo que: a) todos los estudiantes y profesionales puedan circular como mercancías por todos los mercados laborales y del empleo» (p. 239). Sobre lo cual indicar que la evaluación de competencias en el escenario de la diversidad comporta un mecanismo de superación de la uniformidad a favor de la inclusión de capacidades y condiciones culturales otras.

Seguidamente, al analizar las diferentes apuestas teóricas y abordajes conceptuales en ámbitos internacionales, nacionales y regionales en torno a la evaluación, se puede afirmar que en su dinámica ocupa un rol importante la práctica pedagógica, «no sólo como herramienta clave para la construcción de conocimientos, sino también como medio de desarrollo autónomo» (Del Pozo, 2012, p.12) en la cual el profesor juega un papel preponderante donde es impulsor y motivador, incluso obteniendo acercamientos personales que le permitan concienciar al estudiante; porque, el Otro deja de ser objeto y se convierte en sujeto educativo, de quien se debe tener claro que hay que respetar su otredad sin objetivarlo, sin cosificarlo.

Para Arredondo et al., (2010) la evaluación es un proceso para saber cómo han avanzado los estudiantes en su aprendizaje, asimismo concebido como un medio u ocasión relevante de enseñanza y de aprendizaje, de actuación formativa y en general, de educación, «los alumnos tienen como objetivo conseguir determinados resultados o modificaciones de conducta de tipo intelectual, afectivo-volitiva o psicomotriz» (March (2003, p.7). De acuerdo con esto, enseñar y aprender constituyen una díada que demanda amplia visión de criterios, para asumir cambios y nuevas emergencias en las diferentes áreas de la vida, pues se espera que el aprendizaje permee todas las dinámicas del individuo y, quien enseña, debe estar cargado de la claridad en lo que trata de enseñar, y de la finalidad e importancia de tal enseñanza, es decir, evaluar es una acción que parte por reconocer los avances y las necesidades de mejora no solo en el plano educativo, sino en cualquier actividad que se emprenda a lo largo de la vida.

La evaluación es una parte primordial y necesaria del proceso formativo, se caracteriza por ser compleja y por tanto difícil de aplicar si no se tiene visión precisa de cuál es su razón de ser dentro del asunto educativo, pues, se puede caer en reduccionismos que lesionen el proceso, toda vez que anula su potenciación como medición, validación y reorientación alejándolo del carácter ético reclamado por Moreno (2016), quien observa que «la evaluación, más que un fenómeno de naturaleza técnica, lo es de carácter ético» (p.10), pues no se trata solo de emitir juicios de valor superfluos, sin trascendencia, sino que, a menudo, estos representan la continuidad y progreso de la vida escolar de un estudiante.

En concordancia con esa eticidad y de acuerdo con Pérez (2000), las funciones de la evaluación son diversas y no necesariamente coincidentes, no siempre obedecen a un patrón, ni

son reconocidas, pero su existencia e importancia son reales; de esta manera, plantea como funciones de la evaluación, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, la predicción, la regulación de la actividad de los estudiantes y de los profesores y de todos aquellos implicados o vinculados a la situación educativa y sus resultados. Es decir, plantea el siguiente proceso evolutivo de la evaluación:

la evolución sería de una función de comprobación de resultados al reconocimiento, de funciones de dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje; de funciones puramente académicas al reconocimiento explícito de las diversas funciones sociales de la evaluación; de funciones de acreditación y certificación a funciones educativas, formativas y reguladoras de la actividad de los sujetos que intervienen en la situación educativa. (p.32)

Sugiriendo, además, que la evaluación posee funciones «encubiertas», tales como las restricciones en número de aprobados o reprobados con el ánimo de controlar costos; restricciones derivadas de las demandas que los poderes económicos hacen al Estado y este a su vez, al sistema educativo.

Arredondo et al., (2010) basados en Garanto (1989), también abordan la evolución de la evaluación desde sus diferentes concepciones, expresando su prevalencia como medida del conocimiento a finales del siglo XIX e inicios del XX, incluso considerada como el nivel de congruencia entre objetivos y su grado de consecución; hállese por ejemplo de la década de los 30 y 40, considerada en la totalidad del ámbito educativo; décadas de los 60 y 70, nuevos enfoques o tendencias en la evaluación, también en la década de los 70 hasta la actualidad; es decir, la evaluación tiene un carácter multifuncional a partir de las orientaciones múltiples que ha



sufrido, porque tanto para maestros como alumnos «la forma en que conciben y sientan la evaluación constituirá un elemento regulador de su comportamiento y de su orientación hacia el aprendizaje» (p.37), elemento que, de ser bien orientado, puede conducir al mejoramiento y reflexión sensata del papel fundante que juega en el proceso educativo, pues brinda herramientas para enrutarse de manera eficaz el proceso, de esta manera, es necesario un cambio en la cultura educativa que potencie un nuevo modelo de formas de enseñar y de aprender, «el aprendizaje de los estudiantes se deriva en gran medida de la manera en que sus docentes entienden y desarrollan la práctica evaluativa debido a que la evaluación es el único medio que permite constatar los resultados de aprendizaje esperados» (Flórez, 2012, p.12). Por tanto, «la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son elementos estrechamente interrelacionados, de modo que cualquier cambio en la evaluación necesariamente trastoca la enseñanza y el aprendizaje en el aula» (Moreno, 2016, p.19), de ahí la importancia de abordar científicamente este asunto, pues una renovada visión de educación posibilita la adopción e implementación de diferentes y concordantes formas de desarrollar la práctica educativa y evaluativa, tal como lo es el enfoque de competencias.

La idea de competencia se construye a partir de presupuestos trabajados en diferentes ámbitos académicos y del pensamiento educativo, que sin plantear puntualmente la expresión, sirvieron de base para la posterior construcción del mismo. Se toman en consideración los aportes de pensadores como Dewey (1897), pedagogo y psicólogo, quien en su ensayo «Mi Credo Pedagógico», plasma en repetidas ocasiones el asunto de aprender haciendo: «la única y verdadera educación llega a través de la estimulación de las potencialidades del niño, por las

demandas de las situaciones sociales en las que él mismo se encuentre» (p.1); también plantea la importancia de ser miembro activo en las dinámicas de los diferentes ámbitos en que el niño se desarrolla. Consideró que el sentido de la educación es aprender a relacionar la vida social con los conocimientos impartidos en la escuela, siendo importantes las destrezas individuales de los niños y tarea del maestro explotárselas, en relación con el enfoque de competencias. La postura del pensador invita al protagonismo del educando en su formación, es decir que sea parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje, bajo la orientación y estimulación del docente.

Como se mencionó al comienzo de este estudio, aunque las competencias son el escenario ideal para la demostración del saber, la aplicación de este enfoque a partir del conocimiento es uno de los trayectos recorridos; se puede mencionar a Bloom con su taxonomía de objetivos educativos, donde plantea tres dominios de conocimiento, a saber: el afectivo, el psicomotor y el cognitivo, donde sitúa el aprendizaje. Bloom parte del criterio de recordar para entender y entender para aplicar; lo cual se asemeja al modelo conductista donde el pensamiento crítico, divergente y las emociones no son contempladas como elementos del aprendizaje y la cognición, en cambio sí considera primordialmente la dimensión cognoscitiva. En la perspectiva del autor se analiza, por ejemplo, que el conocimiento posee dominios como el psicomotor y este se encuentra desligado de la cognición, las cosmovisiones y el capital cultural como opciones de conocimiento no necesariamente científico y más relacionado con el saber hacer en contexto.

No obstante, en un campo disciplinar distinto a la educación el psicólogo McClelland, en su práctica de selección de personal, reafirmó la importancia de analizar a las personas en sus contextos reales de desempeño, para saber qué tan eficientes pueden llegar a ser. En su obra

Examen de Competencias en lugar de Inteligencia (1973) hace referencia a la importancia de contrastar las actuaciones y escenario de vida de quienes son triunfantes y quienes no llegan a serlo, con el objeto de determinar la importancia del contexto en el desarrollo de habilidades y obtención del éxito. Del mismo modo Bruner (1973), en otra etapa de sus trabajos analíticos acerca del aprendizaje, hace referencia a la importancia de la acción, la puesta en escena de la aplicación del conocimiento como elemento fundamental para llegar al saber; es notorio el énfasis en la aplicación del conocimiento como aspecto fundante en la obtención de un verdadero aprendizaje, del saber o de las competencias. Lo que proporciona la separación del enfoque conductista donde prima el aprendizaje memorístico como medio de obtención de respuestas, para dar paso a un agenciamiento más específico de los saberes, donde se establecen elementos de criticidad que permitan determinar un porqué y un para qué del conocimiento.

Para Perkins (1999), «comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe» (p.4), según este autor la educación para la comprensión debe ser la base del proceso educativo, pues es lo que ayuda a evidenciar las habilidades de los educandos. Y continúa diciendo, «la comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe» (p.5), una vez más se pone de manifiesto la necesidad de dar aplicación a los conceptos que se adquieren de forma teórica, demostrando precisamente la comprensión de estos por medio de acciones con sentido siendo esta idea uno de los principios que rige al enfoque formativo y evaluativo de competencias.

A partir de sus postulados, los autores dieron las puntadas iniciales en la comprensión de la idea de un aprendizaje dinámico donde el estudiante sea protagonista del proceso, es decir,

que la adquisición del conocimiento no debe ser estática y además este debe ser aplicable en escenarios reales donde el estudiante demuestre su comprensión y por ende desarrolle sus habilidades; de esta manera tales ideas fueron precursoras en la construcción del concepto competencias.

Por otro lado, en Noam Chomsky (1979), «el concepto de competencia como actuación se desarrolla en su Gramática Generativa, la dicotomía entre la competencia y la actuación o entre la representación interna ideal y el desempeño» (citado en Restrepo, 2013, p.16), a propósito, el autor refiere que se ha adquirido una competencia cuando se pone en práctica el elaborar y el descifrar el habla, «una persona que ha aprendido una lengua ha adquirido un sistema de reglas que relacionan sonidos y significados de un modo determinado, en otras palabras, ha adquirido cierta competencia que pone en uso al producir y comprender el habla» (p.25), o sea, lo importante es la capacidad del hablante de crear nuevas conexiones e interacciones con los conceptos, en este caso vocablos aprendidos, la capacidad de saber hacer con lo aprehendido, de producir oraciones correctas que cumplan las reglas de la lengua utilizada.

En este aporte teórico de la comunicación y el lenguaje la competencia se define como «el conocimiento que el emisor-receptor tiene de su lengua y la actuación como la utilización real en situaciones concretas de la competencia» (p.21), retornando a la idea de la necesidad de contextualizar los saberes, de la aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones reales.

En Nique et al., (1975), se expresa que «decir que el niño posee, desde su nacimiento, la facultad innata del lenguaje equivale a decir que posee las estructuras mentales universales que le

permitirán construir el sistema lingüístico particular en el que se encuentra» (p.20), por tanto, todos los individuos nacen capacitados para desarrollar habilidades y competencias, en mayor o menor medida. Sin embargo no hay garantía de un correcto y oportuno desempeño si no existen los procesos y procedimientos formativos que hacen lectura de la realidad y/o de las necesidades educativas en coherencia con los propósitos formativos y los resultados esperados del aprendizaje, como la diversidad y la cognición social; es decir que el conocimiento como conceptualización se permita emerger del pensamiento correlacional a partir de las acciones, reflexiones e interrogantes de los fenómenos y las problemáticas del contexto, sin que las elaboraciones lingüísticas previas determinen la completitud de determinada competencia. En síntesis, los conocimientos previos no necesariamente son elementos indispensables para un desempeño efectivo que demostrar en la valoración académica de competencias.

Chomsky (1970) también afirma que «es necesario tener en cuenta la diferencia de carácter lógico que existe entre la actuación y la competencia» (p.83). Esto, teniendo en cuenta que determinado contexto en que se utiliza el lenguaje, influye de manera fundamental en el uso del mismo (actuación), entonces las reglas de uso varían y se vuelve imposible determinar directamente la adquisición total de una competencia del hablante desde su accionar, pues al plantear esta idea se está pensando en el hablante ideal partiendo de las potencialidades de cada sujeto y ubicándolo en contextos reales, es decir, un conocimiento dinámico en utilidad y no estático y tendiente a desaparecer.

Hasta aquí se puede establecer que los diferentes autores coinciden en ideas y presupuestos que se utilizaron para enriquecer el concepto competencias que hoy han servido de

base en el ámbito de la educación. Por supuesto aquí no se agota la teorización existente al respecto de este tema.

Con respecto a la otra categoría del objeto de estudio, para Frade (2008) «la evaluación no es un fin, la evaluación debe ser considerada como una oportunidad de mejora basada en la toma de decisiones analíticas sobre el proceso y el resultado que cada uno de los alumnos sigue y logra respectivamente» (p.41). Es decir, la evaluación de competencias debe contar con el diagnóstico, el aspecto formativo y el sumativo. Para lograrlo se deben utilizar diversos instrumentos que permitan perfilar al estudiante, porque según Frade (2008) «la evaluación de competencias busca observar el desempeño en sus distintos dominios» (p.8) y no de forma independiente, se debe mirar el proceso evaluativo como una oportunidad de aprendizaje para poder mejorar y permitir la emergencia de un aprendizaje continuo y particularizado, o sea la experiencia de aprendizaje y por ende la de creación de saberes en singular, cada estudiante posee sus propias habilidades, capacidades, aptitudes y logros consecuentes a través del desempeño que le concede el saber.

Por otro lado, la segmentación del conocimiento, es una situación real dentro del sistema educativo y, aunque seguramente cada área de estudio del currículo encontrará la manera de justificar su importancia y viabilidad dentro del proyecto educativo institucional, es necesario pensar que en la vida cotidiana, no hay ciento por ciento cuestiones específicas de un área del conocimiento, es decir, en la resolución de una situación real, se implican saberes de diversas fuentes que apoyan dicha situación, por tanto, es imperioso «pensar unos espacios-tiempos de formación que sean compartidos por varias disciplinas» (Perrenoud, 2012, p.75). De tal modo,

los maestros y el diseño estructural del sistema educativo, están inmersos en la disciplinaria fragmentada (Villada, 2021), a gusto o a disgusto, lo que está en mora de ser evaluado. Por ello, se indica que las áreas disciplinares no son espacios exclusivos del conocimiento, sino como lo menciona Gardner (2016), al ser disciplinares involucran la resolución de problemas y fenómenos de la cotidianidad en sociedad.

Adicionalmente, para que el desempeño sea valorado en su justa medida, es necesario que el saber que se pretende observar, analizar y en lo posible cualificar —más no cuantificar— tenga algún tipo de significado para el maestro y de la misma forma para el educando, puesto que, de no ser así, y resultase ser ajeno para alguno de los actores del proceso, tanto la interiorización de dichas metas como su enseñanza se convertirían en algo utópico, corriendo el riesgo de caer en prácticas carentes de sentido.

Zabala (2008), expresa que evaluar competencias, «es reconocer la capacidad que un alumno/a ha adquirido para dar respuesta a situaciones más o menos reales, problemas que tienen muchas probabilidades de llegar a encontrar, aunque es evidente que nunca del mismo modo en que han sido aprendidos» (p.5), a pesar de esto, para él la evaluación de competencias está influenciada por «el carácter selectivo de la escuela», es decir, se enseña solo lo que puede medirse a través del test y tiempos controlados, no así lo importante y necesario para emprender procesos avanzados.

Al respecto, Perrenoud (2012) plantea una seria crítica acerca de la pertinencia de los saberes impartidos en la escuela, la relevancia que tienen para los educandos y la funcionalidad futura de los mismos, no se puede pretender preparar mejor a los jóvenes para la vida sin precisar

de qué fracción de la juventud estamos hablando, y como nos imaginamos la vida que les espera y como se les prepara para ella (p.27).

### **2.2.2. *Saberes Con Sentido***

En esta tesis el saber es el eje fundamentado que posibilita evidenciar la interrelación entre el sentido y la aplicación de la evaluación de competencias como posibilidad de reconocimiento en diversidad; generando un entramado que favorece la apropiación de elementos que reflejan los procesos educativos básicos —en torno a la evaluación— que se desarrollaron en esta investigación. Es importante establecer nuevamente la relevancia del saber, como fundamento de este proceso, de acuerdo a lo expresado por Beillerot et al., (1998), existe un saber discursivo y un saber prescriptivo, el primero denota el cómo de las cosas, sin ponerlas en práctica, el segundo denota la puesta en marcha del saber e implica el primero, sin embargo, «el saber, no es el saber decir, sino la ejecución, el acto, la práctica» (p.4), el saber es la expresión de la experiencia, de esta forma el verdadero saber no puede y no debe prescindir de la práctica, porque perdería su esencia, es decir, el saber es saber porque le admite a los individuos demostrarse y demostrar lo que saben.

En ese sentido, se afirma que la ciencia produce conocimiento, pero quien traduce y construye ese conocimiento, lo hace en ejercicio de los saberes, estos «saberes que designan conjuntos de conocimientos en contextos sociales contradictorios solo se organizan en función de normas, de niveles, de lógicas técnicas e ideológicas» (Beillerot et al., 1998, p.5), entrando aquí a



una visión del saber cómo elemento crítico que pone de manifiesto la interacción entre los elementos que componen un conjunto de conocimientos y a la postre, evidenciar sus alcances — los del conjunto de conocimientos en contextos sociales— cuando el saber es aprehendido desde la complejidad cognitiva y del procesamiento mental de los desafíos formativos. Como consecuencia, se dice que el saber está unido a la legitimidad de la formación integral que se busca desde las instituciones educativas hasta el imaginario social y su relación con el acto educativo; en tanto que pretender desde la evaluación un «saber unificador» del pensamiento y no como posibilidad para el reconocimiento de las capacidades particulares, sería un despropósito ante la diversidad de las experiencias de vida y de aprendizajes situados...

Por otro lado, Lyotard (1992) plantea la necesidad de reconfigurar la relación con el saber debido a la pertinencia y connotación actual del concepto, el autor plantea que en la postmodernidad, la pregunta ya no es por verdades instituidas sino por la utilidad del conocimiento y el saber, en ese sentido puede afirmarse que las costumbres y hábitos familiares han sido desplazados de la escuela; y es que, esta ha entrado en un funcionalismo sin sentido que deja de lado el saber pedagógico reflexivo acerca de las cosmovisiones y las nuevas dinámicas sociales. Por tanto, «sería preciso en consecuencia, que la transmisión del saber no se limitara a la de informaciones, sino que implicara el aprendizaje de los procedimientos capaces de mejorar la capacidad de conectar campos que la organización tradicional de los saberes aísla» (Lyotard, 1992, p. 96), cabe resaltar que en la perspectiva de este estudio —y como precisa más adelante el autor— se comprende que las competencias y/o los saberes no se transfieren sino que estos se construyen. Por otro lado, se interpreta que para el caso colombiano el aislamiento sucede en

términos del conocimiento representado por áreas obligatorias y fundamentales con ausencia del saber y su posibilidad de integración formativa, o sea, se requiere potenciar las capacidades a nivel de competencias en todos los componentes curriculares. Es importante dejar en claro que cada individuo asume de manera diferente la asimilación, construcción, interpretación y demostración del saber; por lo que el acto de valoración y cualificación del aprendizaje implica transitar entre posibilidades y capacidades revestidas de una adquisición implícita de la competencia, donde cohabitan las experiencias externas e internas específicas del educando. Una vez allí, no generarán en él las mismas respuestas ante los acontecimientos vivenciales, ante emergencias que en otro de los sujetos en formación no se dio de igual forma, por tanto, el saber nunca será transmisible, ni acumulable, «el saber no es ni será transmitido en bloque y de una vez por todas (...) es y será transmitido a la carta» (Lyotard, p. 92).

El anterior planteamiento trae a colación el deseo de aprender, el cual crece paralelamente con los saberes con forme a la aplicación de conocimientos, y es que los saberes son interiorizados en la medida en que el deseo de aprender, el interés y las necesidades formativas se manifiesten a nivel institucional y del educando en concreto, de lo contrario el proceso formativo estará lejos de ser exitoso. Entonces, a través de esta relación, se puede conocer cuál es el sentido que un docente y estudiante le otorgan al aprendizaje, puesto que, «es un movimiento de totalización singular que integra fracciones de saber exterior (...) para crear historia; no para reconstruir el pasado (...), sino sólo para demoler y reconstruir» (Beillerot et al., 1998, p.29), entonces solo volviendo sobre sí mismo, construyendo y reconstruyendo, se podría

decir que el individuo puede generar un saber propio, a partir de su experiencia, intereses y necesidades individuales.

«La relación con el saber deviene entonces capacidad de elucidación y de conciencia en la que el deseo de saber es deseo de liberación» (Beillerot et al, 1998, p.30), tal como lo expresa Meirieu (1997) cuando deja ver que la construcción de saberes emancipadores y su contextualización, consiente entender el pasado, comprender el presente y construir el futuro, siendo las herramientas que nos ayudan a construir, recuérdese que «no hay libertad que no esté vinculada con la autonomía del individuo» (Zambrano, 2011, p.30), entonces «toda libertad es un discurso mezclado de prácticas, una experiencia de saber y una aspiración política hacia la autonomía» (Zambrano, 2011, p.35); autonomía que encuentra sus fundamentos en la relación con el mundo exterior, por tal motivo «el aprendizaje solo podrá surgir si desde fuera un ser, una institución o una herramienta, vienen a proporcionarme los elementos sin los cuales estaría sordo, ciego y mudo para siempre» (Meirieu, 1997, p.41). Subsecuentemente, entablar una relación con la escuela y cualquier otra entidad que posibilite una interrelación posibilita que al educando la oportunidad de obtener la orientación necesaria para organizar sus saberes y ponerlos en acción, dada la naturaleza social del hombre y la reciprocidad de las relaciones interpersonales, en tanto medio de obtención de elementos para construir y actualizar los saberes, en ese sentido siempre seremos educandos.

En lo que respecta al proceso enseñanza-aprendizaje, entendido este como el camino para el desarrollo de saberes, es adecuado considerar que este, está lejos de ser apacible, pues en muchos casos, quien es educado se resiste a la intervención de quien pretende educarlo, pero si el

maestro cree que su función se limita a la de un acompañante, sin duda el aprendizaje será, si no más eficaz, si menos perjudicial. Y es que el papel del educador es el de despertar y desarrollar competencias identificadas en función de su utilidad social (Meirieu, 1997). El asunto aquí es ¿Cómo los docentes pueden lograr no perder de vista la función de la escuela dinamizada a través de él?, ¿qué representa para un maestro la práctica pedagógica que realiza día a día en relación con las estimaciones y valoraciones del aprendiz?, ¿dónde se encuentra el sentido de estas prácticas? Bien, la desmotivación que subyace a la labor docente no puede simplemente obviarse, existe un problema de fondo porque «la práctica pedagógica es en sí misma tensión» (Meirieu, 1997, p.4) o porque a lo largo de los años no se ha podido encontrar el equilibrio que debe existir en tal proceso de tensión y reflexión racional evocado por la evaluación.

En la medida en que se practique una alteridad «restringida» las dinámicas escolares seguirán marcadas por la violencia, el desarraigo, la desesperanza y el desconocimiento del Otro; niños que no se articulan dentro del sistema y se ven forzados a ir de escuela en escuela, tanto como que los estudiantes que no hacen parte de los problemáticos, adelantados, rezagados — estudiantes etiquetados por el sistema— u otra condición que exija atención especial, se convierten simplemente en sujetos invisibles a quienes no aplica la objetivación superior de las notas. Es común encontrar maestros con posturas que dejan ver su convencimiento sobre la ausencia de futuro para sus educandos usando por base, el argumento común que indica que «los niños de ahora no quieren aprender», lo anterior menoscaba el interés por su labor, al respecto Meirieu (2001), afirma lo siguiente:

El postulado de la educabilidad del otro no va acompañado necesariamente en aquel que la proclama, de la convicción de su responsabilidad educativa, de esta manera se evidencia como el principio de educabilidad se desmorona completamente si cada educador no está convencido, no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se le propone, sino que él mismo es capaz, él y sólo él, de contribuir a que lo consiga. (p.26)

Por ello, pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la dinámica escolar, la relación maestro-alumno, el sentido de las prácticas escolares desde los maestros y desde los alumnos, conduce necesariamente a pensar una escuela con unas características más democráticas, donde el maestro y el niño vivan la escuela; según el autor, la relación que se establece entre educación y democracia debe propender por la «transferencia» de saberes emancipadores, practicar valores y formar para el ejercicio de la democracia. De tal modo, la escuela debe fomentar en los maestros la capacidad de comprensión sobre cómo los estudiantes interpelan la capacidad de decisión, y en lo posible de transformación del conocimiento en saberes situados y propositivos.

Trabajar para una educación democrática es una responsabilidad pedagógica que debe reconsiderar las nuevas formas de interacción con el mundo y el Otro, teniendo presente que una escuela permeada por aspiraciones y contribuciones respetuosas de los derechos humanos, debe permitir nuevas dinámicas que conlleven a la contribución crítica desde la diversidad, que a su vez contribuya al bien común y la inclusión, permitiendo edificar el saber —inclusive por medio de la misma evaluación— en la medida de sus posibilidades humanas y sociales. Es claro que una función formativa de la escuela es acceder a saberes y desarrollar competencias, preparando para la vida social, hay que matizar que la tarea del maestro, en la actualidad, no puede seguir

siendo la promoción de estudiantes en masa, sin haber generado sentido crítico de la gestión educativa y el sistema propio de evaluación, por el contrario, es la de crear condiciones para que el educando se edifique bajo sinergias y a sí mismo como capacidad sistemática propia de la autorregulación, así se evidencia que todo ser humano puede aprender y crecer.

Una perspectiva diferente a la de Lyotard (1992), quien indica que en la postmodernidad el postulado de la educación para la libertad ha cambiado pues «el saber ya no tiene su fin en sí mismo» (p. 93), es la de Zambrano (2011) quien plantea que «para educar se requiere de saberes; estos se definen por la libertad instituyente: aprender para ser libres» (p.35), es decir, la autonomía para el ejercicio de los saberes, lejos de ser un asunto vacío, debe posibilitar vivir la escuela a través de experiencias que permitan enriquecer los saberes propios de índole sociocultural, socioeconómico y socioambiental, para construir futuros y recalcar singularidades en cada sujeto, para lo cual se desarrolle su introducción y construcción hacia nuevos mundos; elevarse hacia la libertad base de la pedagogía.

### ***2.2.3. Reconociendo las diversidades cognitivas de los educandos***

Al abordar el reconocimiento de las diversidades cognitivas de los educandos, es menester acercarse a la procedencia y concepto de términos como competencias, saber, diversidad y evaluación, en tanto proveen orientación en el establecimiento de las relaciones que aquí se plantean.

La palabra competencia, eje fundante de este análisis, proviene de la raíz griega *ikano*, derivada de *iknoumai*, que significa ‘llegar’. El equivalente para el concepto de competencia en

el antiguo griego era *ikanótis*, que se traduce como la cualidad de ser «*ikano*», o sea, ‘capaz’; tener la habilidad de conseguir algo, o tener alguna destreza; cabe anotar que *epangelmatikes ikanotita* significa ‘capacidad o competencia profesional/vocacional’ (Mulder et al, 2008, p. 60). La competencia, entonces, tiene que ver con la capacidad del individuo para desarrollar habilidades pertinentes, de acuerdo con sus intereses y destrezas; que un individuo no desarrolle una destreza determinada, no necesariamente implica torpeza o poca inteligencia porque, es posible la existencia de otras capacidades plenamente desarrolladas y validadas en contextos determinados.

El desarrollo de competencias implica dinamizar los conocimientos que se asimilan a partir de la praxis, estableciendo relaciones en el acto mismo de la vida de los individuos, es decir, desarrollar competencias tiene relación directa con la formación de saberes que emergen a partir de las experiencias propias y de la utilidad que se pueda obtener de los conocimientos adquiridos; por esto, se hace importante transitar también sobre la etimología del término saber.

El origen del concepto saber está registrado en el latín como *sapĕre* y está definido con respecto a una percepción de valoración y cúmulo de informaciones; tiene un estrecho vínculo con la capacidad del sabor, en el sentido en que nadie nace «sabiendo»: se prueba, saborea, evalúa y práctica lo aprendido; «es un proceso inherente al individuo, que se transforma y adapta de manera constante a lo largo de su vida a partir de la convergencia de nuevos datos» (Etimología, 2018). La generación de saberes en la humanidad puede considerarse como construcciones colectivas e individuales diversas, tan diversas como individuos existen; es así como un mismo conocimiento puede utilizarse para objetivos contrarios, tal es el caso de un

saber utilizado para salvar una vida o para quitarla; en ambos casos es tan capaz quien quita la vida, como quien la conserva utilizando el mismo saber; en el caso de los estudiantes de básica secundaria, la relación con el saber se complejiza a medida que la escolaridad aumenta, en tanto estos suelen percibir ausencia del saber en actividades trascendentales como la evaluación, pues al ser más críticos y objetivos que el estudiante de primaria perciben con mayor facilidad las características de esta, observando por ejemplo, que no da cuenta de las capacidades y saberes desarrollados por los estudiantes, igualmente de su poder clasificadorio y excluyente, lo que redundando en la emergencia de una relación utilitarista entre saber y evaluación.

La palabra evaluación y evaluar vienen del francés antiguo *évaluer*. *Value*, que significaba ‘valor’, provenía a su vez del latín *valeō, valēre*, o sea, ‘ser fuerte’ o ‘tener valor’, y este de la raíz indoeuropea *wal* ‘ser fuerte’; de ahí que evaluar es otorgar valor a algo, así ha sido tradicionalmente en diferentes ámbitos donde se requiere de una apreciación. En el contexto educativo evaluar implica «incrementar notablemente la complejidad de los medios y las estrategias para conocer una unidad de intervención pedagógica y las consecuencias de todas las acciones que en ella suceden (Zabala & Arnau, 2008, p.23), aun mucho más con el tránsito hacia la implementación del enfoque de competencias, asunto caracterizado por la falta de experiencia de parte de los docentes, lo que exige, además, que sea asumida con una visión más práctica, eficiente y menos reduccionista para ser abarcada en su complejidad.

Realizar un proceso evaluativo en el campo de la educación, implícitamente acarrea la interacción entre docente y dicente, de manera tal que pueda darse una revisión bidireccional que permita a las partes desde sus respectivos roles, identificar elementos que nutran el proceso de



formación, pero también involucra a pares, por tanto, inter-evaluar deviene en reconocimiento de sí mismo y de los otros, a través de la interacción colectiva propia del trabajo en equipo, muy común en las instituciones de educación básica con adecuado manejo colectivo. El proceso de evaluar posibilita la disminución de las brechas de indiferencia y antipatía por el que no es compañero frecuente; también facilita la construcción colectiva, la valoración del ser social en cada estudiante, el empoderamiento de los procesos escolares y el aprovechamiento de espacios de socialización que ayudan a consolidar grupos más homogéneos pero diversos.

Llevar a cabo esta revisión multidireccional, abre una puerta hacia los rumbos del reconocimiento, asunto que comporta observación, identificación, análisis y visibilización, pues, para ser, es necesario ser percibido por los demás; la multidireccionalidad de la evaluación faculta a los individuos a auto reconocerse para así identificarse y poder reconocer al Otro como distinto y a la vez, igual en derechos e importancia. La interacción entre los individuos, usualmente se da por la confluencia de intereses que los hace comunes y a la vez distintos, pues la experiencia en torno a ese interés es única y se determina en tanto «unidad en la diferencia» (Luhmann et al, 1996, p.27) entonces, reconocerse y reconocer son actos, por lo general, implícitos en cuanto a educación y evaluación se refiere, que nos orientan hacia la diversidad.

El concepto de diversidad se registra en el francés antiguo como *diversete*, y este a su vez del latín *diversitas*, *diversitātis*, entendiendo tanto la idea de pluralidad como de confrontación —tal como lo expresa el verbo divergir, con el que se comparten varias de las raíces lingüísticas, porque en la diversidad se aprecian justamente las diferencias— asociadas al participio *diversus*. Al respecto del verbo *divertere*, en torno a ‘diferir’ o ‘cambiar’, se puede desarmar este último

término en el prefijo di, capaz de actuar como ‘señal de división o de origen’, y el verbo *vertēre*, finalmente se detecta el sufijo -dad, que responde a las formas latinas *-tas* y *-ātis*, en función de ‘cualidad’; en términos de educación y formación la diversidad la entendemos como pluralidad, versatilidad que nos enriquece y faculta para crear, construir y crecer con otros permitiendo que cada individuo pueda forjar su identidad.

La diversidad en las aulas de clases se manifiesta en cada individuo, en cada tendencia, en cada elemento constitutivo del ser, como interioridad y como visibilización social que construye la riqueza del conocimiento, el saber y las posibilidades de aprendizaje, su aplicación y reflejo en nuestro mundo; sin embargo, es necesario advertir que al igual que las competencias y la evaluación, esta posee múltiples aristas que también la complejizan, pues es necesario que desde las partes se esté abierto a la posibilidad y necesidad de ser con otros, posibilitando el desarrollo de las habilidades propias y el reconocimiento de las de los demás; en ese sentido se crea un bucle entre conocimiento, saberes, competencias, evaluación y reconocimiento en diversidad.

En el campo educativo, el reconocimiento entre los actores valora y enriquece los conocimientos y saberes propios y de los demás, abriendo un abanico de posibilidades en el desarrollo de competencias, pues cada uno puede retroalimentarse de los procesos y experiencias vividas durante el proceso de formación, forjando una singular relación con el saber que le permitirá estar o no, en un continuo crecimiento cognitivo que por ende le abrirá más y mejores posibilidades de ser.

#### ***2.2.4. Dar valor a los saberes y las capacidades propias***

Algunos autores como Moreno (2010) conciben la evaluación de competencias como un proceso complejo y multidimensional que se aleja del empleo de un método único para situarse en un enfoque multimetodológico que reconoce las particularidades de cada individuo. Este, es un proceso de recolección de evidencias que utiliza diversos métodos, siendo el registro sistemático de los datos el que induce al evaluador a sustentar sus juicios de valor. Desde esta perspectiva, la evaluación cumple diversos objetivos, se realiza de múltiples formas (pruebas estandarizadas, técnicas centradas en los estudiantes, pruebas colaborativas e individuales) y estrategias que se fundamentan en la necesidad de que los estudiantes demuestren las competencias desarrolladas en los procesos formativos. En este orden, Moreno (2016) sugiere que la evaluación moldea el currículum e incide en el funcionamiento de los sistemas educativos. Sobre el tenor, «la buena evaluación debería estar tan entrelazada con la buena enseñanza que se hiciera imposible ver dónde termina una y donde empieza la otra» (Shepard, 1997, p.26). Dicha evolución de la evaluación da cuenta de la complejidad y la diversidad de los procesos y resultados educativos generando datos significativos dirigidos a analizar, comparar y reorientar los procesos formativos. En ese proceso de análisis, comparación y reorientación, se busca reconocer a cada estudiante como individuo que hace parte de una colectividad, en efecto, «reconocer a alguien significa percibir en él una cualidad de valor que nos motiva intrínsecamente a comportarnos ya no de manera egocéntrica sino adecuada a los propósitos, deseos o necesidades de los demás» (Honneth, 2006, p.140).

Similarmente, Perrenoud (2008) asume la evaluación de competencias como un elemento pedagógico cuya finalidad es preparar a los estudiantes para lo que verdaderamente vivirán a lo largo de su existencia; el autor vincula la evaluación con las prácticas socioculturales y formativas, siendo la escuela el epicentro de la preparación de los estudiantes para aprender a actuar y vivir en un futuro próximo. De allí que, su enfoque, se basa en contextos evaluativos de corte colectivo, que estimulan la reflexión, el pensamiento crítico, constructivo, reflexivo, y el reconocimiento de las diversidades de los educandos, más allá, de la medición de las competencias que deberían de ser adquiridas o desarrolladas.

En cuanto a Chomsky (1979), el autor utiliza el término competencia en su Gramática Generativa, indicando que se ha adquirido una competencia cuando se pone en práctica el elaborar y descifrar el habla. Él expresa que, «una persona que ha aprendido una lengua ha adquirido un sistema de reglas que relacionan sonidos y significados de un modo determinado, en otras palabras, ha adquirido cierta competencia que pone en uso al producir y comprender el habla» (p.25). Si bien el autor no se refiere directamente a dicha evaluación (de competencias), ni al reconocimiento de las diversidades de los estudiantes a partir del proceso evaluativo, esta perspectiva lingüística se relaciona con la visión pedagógica de Perrenoud (2008), tanto que, al relacionar ambas tendencias con evaluación de las competencias, la posición chomskiana, resalta que dicha evaluación, le proporciona a los educandos crear nuevas conexiones e interacciones con los conceptos, en este caso poner en práctica, ejercer adecuadamente los conocimientos aprendidos. O sea, en esta evaluación se mide la capacidad de saber hacer con lo aprehendido y

referirse de forma correcta a situaciones de la vida cotidiana donde sea necesario la utilización de los conocimientos adquiridos.

Las concepciones antes mencionadas, dejan ver como la evaluación de competencias ha sido un tema de debate y multiplicidad de visiones. Por un lado, obedece a una perspectiva pedagógica que se fundamenta en la idea de Perrenoud para quien dicho proceso debe estar orientado hacia el desarrollo o evolución de los sistemas educativos; por otro lado Moreno enfatiza en su carácter de complejidad. A partir de las anteriores miradas, (Mena, 2019) cree que la evaluación de competencias presupone un riguroso proceso sistemático que ideal para identificar las fortalezas y debilidades del estudiante en cuanto a la aplicación de un conocimiento, en un contexto determinado; dicha aplicación, es lo que da cuenta de las capacidades y desempeños del educando y, le posibilitan ser determinado como competente o no en condiciones establecidas.

Como referente destacado tenemos el Diseño universal para el aprendizaje o la Teoría de las inteligencias múltiples que trazan el camino hacia la construcción de una formación en clave de diversidad, también se arriesga la construcción diversidad, cuando en algunas instituciones educativas se centran en el cumplimiento de medidas que les llevan a obtener posicionamiento o estatus, descuidando la dinámica interna de las aulas, lugar donde ocurre lo realmente importante, la interacción entre los individuos que les permitirá consolidar sus singularidades, practicar la convivencia y establecer relaciones íntimas con el saber y el conocimiento, mismas que le llevarán a ser un ciudadano con las potencialidades necesarias para ser valioso dentro de la sociedad.

La experiencia vivencial de la diversidad, evaluar competencias e intimar con el saber, son asuntos transversalizados por el reconocimiento al ser este, una condición *sine qua non* para su concreción, por ello, y coincidiendo con algunos autores ya relacionados, evaluar competencias es «reconocer la capacidad que un/a alumno/a ha adquirido para dar respuesta a situaciones más o menos reales, problemas que tienen muchas probabilidades de llegar a encontrar, aunque es evidente que nunca del mismo modo en que han sido aprendidos» (Zabala & Arnau, 2008, p.5), de la misma manera, Frade (2009) expresa que «la evaluación por competencias busca observar el desempeño en sus distintos dominios» (p.17), es decir, evaluar competencias presupone una rigurosa observación sistemática y de conocimiento del estudiante, que permita identificar fortalezas y debilidades en cuanto a la aplicación de un conocimiento en un contexto determinado, bajo condiciones variables que permitan la movilización de los saberes.

Por consiguiente, construir competencias y evaluarlas desde la escuela implica un riguroso proceso de deconstrucción de imaginarios colectivos cuyo efecto será una gran revolución en el pensamiento, la práctica y la proyección que los docentes tienen de sí mismos y de su quehacer pedagógico, entonces, «la enseñanza y la evaluación de competencias ponen a prueba su profesionalismo, capacidad de innovación y compromiso con un cambio genuino» (Moreno, 2012, p.5), es por ello, que dentro del constructo personal, es necesario no solo leer, sino estudiar competencias y su sistema de evaluación, contextualizándolas para poder llegar a la práctica. De manera tal que su proyección se vuelva «una verdadera verdad», una realidad seguramente en algunos aspectos intangible pero visible; y es que el educador, al igual que el

educando, tiene sus singularidades, mismas que utiliza para educar y, tal como se debe respetar la particularidad del estudiante se debe respetar la del maestro, en ese punto es donde se llega a acuerdos propios y comunes de carácter transformativos.

Adicionalmente, la falta de consenso sobre las acepciones en torno al concepto de competencia ha implicado una enorme marejada de visiones al respecto, que finalmente redundan, tal como se observa en la actualidad, en construcciones individuales que terminan siendo permeadas por una alta carga de subjetividades y prácticas particulares aisladas dentro de una misma institución educativa; esto redundando en situaciones de conflicto, estrés y tensiones que finalmente soportan el crecimiento no solo de la comunidad, sino también del individuo e impiden un correcto desarrollo de las competencias y, por tanto, de su proceso evaluativo, lo que lleva a la persistencia de prácticas de no apertura ¿Sometimiento a la inquisidora norma?

A más de veinte años del inicio de la implementación en Colombia de la educación fundada en el enfoque de competencias, se observa como persiste la idea de las áreas disciplinares (Ley 115 de 1994) sometidas por tematización, aspecto que nos ancla en las prácticas tradicionales y nos deja sin piso para poder avanzar hacia una movilización efectiva de saberes, lo que exige de los docentes que como «especialistas se aventuren fuera de sus dominios respectivos y se expongan a trabajar en problemas que los superan en ciertos aspectos» (Perrenoud, 2008, p.99), aprendiendo precisamente desde el desaprendizaje, la novedad y la transformación, como afirma Sanvisens (1984) la educación es un fenómeno que se basa en las influencias que establecen las personas entre sí, entonces no debe pretenderse que se cña

únicamente a un proceso o postulados previamente establecidos, con condiciones contextuales y de épocas distintas, que no obedecen a la realidad en una determinada comunidad.

En línea con lo expuesto anteriormente, es evidente que evaluar competencias es complejo en la medida que su ejecución primero debe cimentarse sólidamente en el intelecto del maestro para poder ser ejecutada, es decir, el maestro no puede realizar un proceso de evaluación de competencias cuando él no entiende la diferencia entre evaluar contenidos y evaluar capacidades, evaluar competencias requiere dosificar el plano de lo paramétrico, incluso con el currículo oficial que define lo deseable las áreas incluyen aspectos cognitivos y no cognitivos y los contenidos son potencialmente innumerables y, frente a cada área, aspecto y tema hay varios niveles de competencia a los que puede ser deseable que llegara un alumno (Rizo, 2016). Es importante recordar que el parámetro tiene su nivel de utilidad porque ayuda a que la evaluación sea sistemática, procesual, diferencial, dimensional y múltiple tal y como el ser humano es. La movilización de los saberes, el aprendizaje, la interiorización y proyección es responsabilidad del individuo, el docente, pero también de las instituciones educativas ya sean del sector público o privado pues no es posible facilitar lo planteado aquí desde un solo frente.

### ***2.2.5. Reconocimiento, el Otro no es cosa***

En el presente acápite la teoría del reconocimiento cobra relevancia como consecuencia de la necesidad de entender las posibilidades y necesidades en que se ve inmerso el docente, al momento de valorar las competencias como saberes con sentido en un contexto diverso; de tal



suerte que antes de adentrarnos en ello, es preciso mencionar que en Axel Honnet el concepto reconocimiento emerge como un estadio ideal de su teoría social, en el que median las interacciones entre sujetos en cuanto a medio para lograr la identidad; sin embargo, sobre este concepto y teoría han recaído algunas críticas concernientes a la interdependencia entre las personas durante el camino a la identidad, esgrimidas hacia un sendero nocivo en términos de afectaciones morales en los niveles familia, derecho y eticidad considerados por Honnet, que finalmente terminan por representar modelos que no cualifican la moral al caer en una clase de autorrealización hedónica reduccionista (Abril, s.f.). Ahora bien, se debe comenzar por ubicar el reconocimiento en el sentido de la evaluación de competencias en escenarios de diversidad en la escuela, como los expuestos y «reconocidos» por Riascos (2018) en la disertación *La escuela en clave de diversidad; escenario para vivir juntos a partir del reconocimiento del Otro* realizada en la *III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes*. Un pretexto más para trabajar la planeación curricular y la práctica pedagógica a partir de dicho horizonte.

El reconocimiento es un factor determinante en el tipo de relaciones que se tejen dentro de un aula de clases y dentro del plantel educativo en general, en gran parte es la forma en que los estudiantes desarrollarán cierta agudeza de la consciencia colectiva, en tanto que continua familiarización con las posibilidades que ofrece el saber, en ese sentido, Bárcena (2016) plantea que la educación es una experiencia de un encuentro relacional, una transmisión de la cultura entre generaciones y una filiación en el tiempo, lo que implica al Otro como activo valioso y protagonista con otros en el proceso o en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, es decir, la educación es una apuesta dirigida a ayudar al Otro durante la gesta de su camino por la escuela.

En este proceso el crecimiento es mutuo pues se explora el mundo del saber y se enruta a «la educación como formación del otro, (...) no es posible pensar la educación sin el otro» (Orrego, 2018, p.16); en esta dinámica, un aspecto neurálgico es la relación del maestro con el saber, en tanto la relación permea y determina el quehacer pedagógico propiciando o no una práctica placentera y transformadora.

El carácter dialógico del saber establece que a lo largo del ejercicio docente el maestro estará construyendo, perfeccionando y en algunos casos deconstruyendo saberes, en tanto diariamente encara situaciones particulares en su práctica, en este sentido, es menester del docente, asumir la complejidad del desafío que representa ser generador de experiencias que favorezca y erijan en los alumnos la movilización de los saberes, el desarrollo de competencias y una mejor relación con la evaluación como medio para el crecimiento y fortalecimiento de los procesos que se emprendan a lo largo de la vida.

El éxito de la formación, dependerá en buena medida de la relación que el aprendiente establece con el saber, en el sentido de la experiencia vivida, y es que el saber nace en el deseo de saber, para Zuleta (1985), un condicionante de la educación de hoy es la invisibilización del niño cuando no se le reconoce ni respeta como un pensador, y el estudiante es un pensador que puede no inferir con la estructura que el adulto le propone, pero infiere y el principal reconocimiento que se espera dentro de un aula de clases es desde el maestro hacia el alumno — hacia otros maestros en el día a día institucional— y entre educandos. Sin embargo, es lamentable observar su tenue ocurrencia en las dinámicas escolares.

Ponerse al lado del Otro implica reconocerlo, acogerlo, saber que está ahí, no como un desconocido, sino como alguien propio porque somos cuando somos capaces de decidir cómo debe ser nuestra vida, pero también cuando damos cuenta de la vida del Otro, cuando respondemos por el Otro; por su sufrimiento y por su muerte, Bárcena y Mélich (2014); pues la muerte no solo es la del cuerpo sino también del omitido, del que deja de ser para otros y, en educación es fundamental saber que el Otro es, existe, percibe y puede ser estimulado para que construya para sí mismo y con otros, no como estipulación social sino como crecimiento propio que se ve reflejado.

Es así como se observa que después de un año de trabajo el profesor no reconoce a su estudiante por el nombre, se dirige a él por apodos conducentes a admitir que otros lo hagan, clasifica con etiquetas a sus estudiantes, reconociendo únicamente a los que hacen parte de los que no dan problemas, para dedicarse a tratar de «someter» a los considerados estudiantes problema en lugar de entender que «hay una reciprocidad en el sentido de saber que hay otro con rostro, con particularidad que es distinto, diferente, único, que no se puede invisibilizar» (Viveros & Vergara, 2014, p.64).

En este sentido, el maestro debe esforzarse por tener presente que las relaciones son de doble vía, en ningún caso debe desconocer a ninguno de sus estudiantes, pues implica una experiencia poco satisfactoria para el joven; lo que redundaría en apatía, que se manifiesta de múltiples formas y lleva al encasillamiento del estudiante y de la relación enseñanza-aprendizaje a un círculo repetitivo donde las prioridades que se establecen tienen que ver más con exclusión que con acercamiento, reconocimiento y crecimiento del Otro.

El reconocimiento será reconocimiento y la inclusión será inclusión, el día que nadie nos recuerde que somos diferentes, cuando la interacción con los otros sea tan normal que todos reconozcamos las singularidades propias y de los otros, de manera que no caigamos en situaciones como el anonimato y la invisibilización pues, estos «lo que legitiman son las diferencias negando toda aparición posible de alteridades que sorprendan e inquieten, lo cual es justificador perfecto para que aparezca la violencia contra el otro» (Jaramillo y Orozco, 2015, p.52). Es necesario plantear momentos de reflexión y acercamiento que permitan espacios precisos en el tiempo donde se establezcan vínculos que comprometan a los protagonistas en acciones conjuntas, en educación, suele tratarse de un proceso de negociación de saberes, normas, comportamientos, valores y elementos identitarios, una negociación que también supone un intercambio afectivo (Gijón y Puig, 2010, p.59). Para que esto suceda de manera efectiva, se necesitan docentes proactivos que se permitan reconocerse como agentes de cambio de su comunidad, abiertos a las posibilidades, permeables y con sentido de pertenencia, que infieran en el estado de cosas existentes de manera favorable al beneficio común, como en Scharrón-del Río, (2014) quien aboga por permitir la auto confrontación de sus prejuicios y percepciones, modificándolos en la práctica a partir de una reflexión crítica que promueva aprendizajes recíprocos, activismos colaborativos y un respeto verdadero.

#### ***2.2.6. Diversidad Cognitiva. Todos somos diversos y sabidos***

La diversidad cognitiva «guarda relación con la variabilidad de los alumnos en cuanto a diversidad de procesos, estrategias, estilos de aprendizaje y de conocimientos básicos, que imprime una cierta variabilidad a las condiciones de aprendizaje» (Arnaiz, 2005, p.5), por ende implica considerar la experiencia individual de generación de saberes puesto que, el saber «invita a una relación creadora que no se supedita a lo ya construido sino justamente a la capacidad de cada uno de recrearlo y en esa invención recrearse a uno mismo» (Cervi y Calatayud, 2012, p.51), por tanto, reconocer al Otro en sus diferencias en cada aspecto constitutivo del ser, como principio inherente que denota las posibilidades y particularidades en los procesos individuales de cada sujeto es a lo que se denomina en esta tesis diversidad cognitiva.

En la evaluación de competencias la diversidad cognitiva es una condición de las aulas escolares para la cual los maestros deben prepararse, pues es el elemento que hace imposible la uniformidad y la homogenización del quehacer pedagógico. Bajo la óptica de observaciones y experiencias propias en la práctica pedagógica, para el común de los maestros, el reconocimiento de la diversidad cognitiva se basa en la facultad de algunos para descubrir dificultades en el proceso de comprensión de determinados estudiantes que generalmente se evidencia en la lentitud o agilidad a la hora de desarrollar las actividades; en la elaboración incorrecta de tareas, en la necesidad de copiar de los compañeros o en la falta de autonomía a la hora de resolver una situación propuesta por el maestro e incluso por la vida, pero también se observan aquellos que desarrollan las actividades más rápido que el resto del grupo, por ser intelectualmente más ágiles.

La confluencia de estos dos grupos se convierte en un peso para el docente que no esté preparado para ello, por esto, es necesaria la existencia de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas, eliminando o minimizando las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Booth y Ainscow, 2000), precisamente lograr esto contribuye a que día a día la cultura se halle inmersa en la práctica del reconocimiento.

Adicionalmente, el reconocimiento de la diversidad cognitiva en estudiantes promedio o con capacidades excepcionales se puede calificar de nulo; esto, porque un estudiante que entre en esta clasificación pasa desapercibido pues no genera dificultades, solo se encarga, en el mejor de los casos, de cumplir con lo que se le es asignado. Para el educador este grupo de estudiantes no genera mayor riesgo ni preocupación, lo que se observa cuando en una clase el profesor se dedica a dejar tareas mínimas, que no requieren de mucha orientación, y en gran volumen para mantener al grupo ocupado y así solo «batallar» con aquellos que no acatan la norma. Esto es un error porque «la enseñanza se adapta a los alumnos y no estos a la enseñanza» (Blanco, 2006, p.6); bajo esta dinámica se cae una y otra vez en el error de incluir o excluir por situaciones normalizadas que el hábito invisibiliza, lo que no significa que no sean dañinas, pues cualquier situación que no permita la inclusión necesariamente lo es.

Como ya se dejó ver, la capacidad y el conocimiento que posee el maestro para llevar a cabo este tipo de reconocimiento es limitada, en tanto no está capacitado desde su formación de base para tal tarea. La formación de maestros poco ahonda en este asunto, se enfoca más en la capacitación de las disciplinas y deja de lado la formación pedagógica y psicosocial; para cubrir

este vacío es utilizada la estructura legal y curricular, de manera tal que se vuelve igualitaria la educación que, precisamente por ser en humanos diversos, debe ser plural. Este carácter homogeneizador ha conducido a considerar las diferencias desde criterios normativos, de tal forma que todos aquellos que se distancian o desvían de lo «supuestamente normal o frecuente son considerados sujetos de programas diferenciados, excluidos o simplemente ignorados» (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2004, p.9). Es un aspecto que determina en los estudiantes el resultado del tamizaje selectivo de la escuela como institución e impide que se trabaje por el desarrollo de las potencialidades de ellos, al no ser considerados deseables de acuerdo al sistema ¿Cómo modificar tan mezquina situación en la educación del siglo XXI?, ¿cómo incluir a los excluidos? Son dos de los posibles interrogantes pendientes para la educación institucionalizada existente.

La aplicación de nuevos modelos de interacción escolar está en mora de ser implementada y exigida dentro de la práctica educativa, aunque es comprensible que no exista un modelo único que brinde garantías de éxito; también es cierto que es importante concentrarse en la variedad de modelos que nos ofrece la experiencia, atendiendo así la heterogeneidad del alumnado con mayor eficacia. Aunque existen diversas teorías que iluminan al docente sobre nuevas agudezas de su actividad pedagógica y de las variadas formas de aprendizaje de los estudiantes, falta un acercamiento más íntimo con tales percepciones, conceptualizaciones y teorías para lograr mayor apertura hacia nuevas interacciones dentro del aula de clases, ya que como se ha estipulado es necesario «formar escuelas que eduquen en la diversidad, en el respeto y la valoración de estas y en donde todos los estudiantes tengan acceso a una educación de

calidad que les permita su pleno desarrollo, aprendizaje y participación» (Llancavil & Lagos, 2016, p.172). Este es un buen camino de apertura a nuevos trayectos pedagógicos contextualizados, creados y ejecutados de manera tal que permitan el desarrollo de las diversidades.

En construcciones conceptuales como la Teoría de las Inteligencias Múltiples, el Diseño Universal para el Aprendizaje y en el enfoque de competencias se encuentran valiosas herramientas y reflexiones que pueden llevar al docente a la práctica de procesos de movilización de saberes que generen aprendizajes significativos en los educandos, brindando al maestro la oportunidad de implementar nuevas formas de hacer escuela y de desarrollar su práctica desde la concienciación y aprehensión de la variedad de funcionamientos cognitivos que emplean los educandos en su proceso particular de adquisición de competencias, también en el aula y desde el empoderamiento de modelos flexibles que permitan el desarrollo y observación sistemática y sistémica de la creatividad, el trabajo en equipo y la autonomía.

En la propuesta metodológica del Diseño Universal para el Aprendizaje se encuentra una herramienta útil que propende por la equidad, en tanto procura la accesibilidad a procesos cognitivos y formativos de todos los individuos, independientemente de cuales sean sus requerimientos cognitivos, tanto en la representación como en la acción y expresión, asunto que asegura la atención a la diversidad, convirtiéndose así en conjunto de estrategias que potencian las prácticas pedagógicas para la diversidad en el aula.

Para Gardner (1987), autor de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, «lo importante no es saber cuán inteligente es una persona sino cómo demuestra su inteligencia, definiendo la



inteligencia como la capacidad de resolver problemas o crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales» (p.5). Ahora bien, si la cognición es el «conocimiento por la inteligencia» y «por extensión se aplica a todas las actividades mentales» (Moliner, 2016, p. 603), la relación entre el conocer y el saber aquí disertado, converge con la importancia que Gardner le brinda a la resolución de problemas en contexto, es decir los saberes se aplican desde la diversidad mental y del contexto, así como el sentido de época que los hace valederos o no; de esta manera, la Teoría de las Inteligencias Múltiples apuesta por un modelo educativo donde el estudiante es el centro de la formación y el punto de partida de los procesos formativos luego de la comprensión de sus necesidades e intereses. Dicho escenario favorece los aprendizajes espontáneos tan fructuosos para el éxito profesional, personal y convivencial. En síntesis, el autor propone firmes relaciones con el entorno en su sentido multidimensional, con quienes lo habitan y la apropiación particular de las acciones para el alcance de las metas o de los resultados de aprendizaje esperados.

Según esta apuesta de Gardner (2007), es necesario trabajar en cultivar la mente para poder ir al ritmo de los cambios que configuran las dinámicas sociales cada vez más apresuradas; en ese sentido plantea que hay cinco tipos de mentes que es necesario trabajar: disciplinada, sintetizadora, creativa, respetuosa y ética, sin embargo, «el reto consistirá en mantenerlas, aguzarlas, catalizarlas a fin de que trabajen juntas» (Gardner, 2007, p.133). En efecto, es imprescindible modificar las prácticas homogeneizadoras, invisibilizadoras y excluyentes establecidas por tradición y transitar por «un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo, es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación que permita a

todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje» (Alba et al, 2014, p.9).

La escuela de hoy se plantea como una escuela innovadora, evolutiva y con métodos globalmente usados para mejorar la experiencia educativa, reconociendo, como plantea Sen (2001) que rechazar el saber global, aunque en ocasiones no nos guste, resulta una práctica estúpida debido a la dimensión con la que el mundo entero se puede beneficiar de ella; se plantea esto con el fin de poner en claro que, aunque las opciones sean globales la utilidad contextual se convierte en una experiencia que colma de riqueza y especificidades el acontecimiento formativo.

Aunque el saber global, es cada día más accesible, no debe desconocerse que al acercarnos a la realidad se encuentra una tendencia altamente tradicional en la práctica misma que involucra a toda la comunidad educativa, especialmente a los principales actores del proceso de formación como lo son los estudiantes y los profesores, pues de ambos lados se observa dificultad para apartarse de viejas prácticas escolares como la dependencia y estricta guía del docente para desarrollar tareas, entre otros ya mencionados, ello evidencia rupturas entre la teoría y la praxis, por tanto, es necesario fundamentar estos enfoques de manera interconectada hasta llegar a hacerlos parte de la práctica educativa.

En este texto la práctica educativa se entiende como «un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula estos tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico» (Martínez, 1990, p.6), es decir, la interrelación que se

establece entre el maestro y el alumno mediada por la escuela con el ánimo de establecer un proceso de formación, tiene implicaciones en la potenciación de las capacidades cognitivas de los educandos, es decir que: ante un maestro con una práctica insipiente, desprovista de sentido, sin planeación y fascinación el panorama más factible para los aprendices es el aburrimiento, la desidia y la mediocridad. En este sentido, el enfoque de competencias brinda una excelente oportunidad de instauración de una relación con un carácter más docto de lo que venía sucediendo con el conocimiento, el saber y el aprendizaje; pues no se puede desconocer el peso de la tradición y el tipo de formación que han recibido los formadores.

### **3. El encuentro con lo otro y los otros implicados**

#### **3.1. La perspectiva**

Conforme al desarrollo de esta investigación desde una apuesta metodológica cualitativa, de corte interpretativo-explicativo; la primera, entendida como una nueva forma de expresar lo dicho o expresado por otro y, la segunda como el acto de develar lo que no es evidente, faculta el hecho de considerar que estas se hallan en la naturaleza de la comprensión humana, que se refleja en esta tesis transversalizándola a partir de la mediación histórica, del asunto educativo y de los implicados, por tanto, es necesario encontrar un punto de equilibrio entre el pasado y el presente, pues el significado de un suceso, no se reduce a las descripciones literales del entrevistado y/o encuestado ya que dependen del contexto de interpretación, así como de la carga histórica que posea el investigador sobre las experiencias de vida que rodean al objeto de estudio (Gadamer, 1998); se trata de la indagación basada en los hechos que son percibidos mediante experiencias (Odón, 2019, p.3), es decir, los diálogos establecidos con los docentes de la población educativa involucrada, su experiencia de vida y profesionalismo yuxtapuesto a la observación no participante de las clases, ya que esta, sin alterar el comportamiento del grupo, no solo contribuye «al fundamental y variado conocimiento acerca de las relaciones sociales por el que todos comenzamos nuestros estudios, sino que son las principales técnicas de recopilación de datos para muchas de las investigaciones modernas» (Goode y Hatt, 1980, p.150), al tenor, son insumos suficientes para la búsqueda de elementos interpretativos que posibilitaron el análisis y

explicación del sentido de la aplicación de la evaluación de competencias encaminada al reconocimiento y transversalizada por el saber.

Así pues, estos elementos metódicos se conjugaron en la obtención del análisis interpretativo de la evaluación, las competencias, el saber y el reconocimiento; asimismo, se contemplaron los elementos históricos de orden legal y sociocultural de la población objeto; en consecuencia, los ejes metódicos son la explicación y la interpretación.

El carácter explicativo de esta investigación radicó en el interés por la determinación, comunicación del sentido e importancia que tiene para los procesos educativos la implementación de la evaluación de competencias mediada por el saber y encaminada al reconocimiento, es decir, «desde este enfoque no se plantean problemas a resolver, sino interrogantes acerca del significado y sentido de determinada experiencia» (Carabajo, 2008, p. 412). La naturaleza de esta investigación se circunscribe dentro del paradigma histórico social con enfoque interpretativo, puesto que «el conocimiento interpretativo es un conocimiento fundamentado o enraizado en los ámbitos sociales en los que se genera, que, a su vez, se basa en las experiencias en el campo del investigador y de los participantes» (González, 2001 p.234). Para Pérez, Llorente y Cano (2002):

La investigación interpretativa representa una de las tendencias contemporáneas más reveladoras para el entendimiento del significado de los hechos sociales, culturales, jurídicos, arqueológicos, etnográficos, médicos, psicológicos o educativos, por lo cual la investigación interpretativa ha alcanzado (...) un reconocimiento explícito como vía, no única desde luego, para acceder al conocimiento científico. (Bartolomé, 1992, p.15)

La naturaleza explicativa e interpretativa de esta investigación se ubicó en el análisis de las posturas de los maestros participantes en la investigación y en el conocimiento directo de las dinámicas escolares en las categorías ya planteadas, es decir, a partir del análisis de los lenguajes propios de los educadores buscando responder a la pregunta ¿Cuál es el sentido de la aplicación de la evaluación de competencias dentro de la práctica pedagógica en torno al reconocimiento, en docentes de básica secundaria? Asimismo, en la comprensión del saber mediador de la práctica pedagógica y sus efectos en las dinámicas escolares; se develan los elementos que rigen esta práctica, dejando nueva huella en la reconfiguración del sentido de la evaluación en el quehacer pedagógico.

### **3.2. El lugar, los lugares y los no lugares**

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

Pinal, 13 de noviembre, La Libertad, Villa Tina, San Antonio, Las Estancias, Villa Turbay, La Sierra y Villa Liliam.

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

Esta es tal vez una de las comunas que ha enfrentado de manera más intensa los infortunios del desplazamiento forzado, a manos de grupos locales ilegales y, por lo tanto, su territorio y la relación entre sus habitantes han tomado características particulares (bandas violentas, hacinamiento en el hogar, bajo nivel adquisitivo, desarraigo cultural...) y diferenciadoras respecto a otras zonas del municipio, con mejores posibilidades. Allí se encuentran reconocidos asentamientos de población desplazada como Altos de la Torre, el Pacifico, Esfuerzos de Paz I, Esfuerzos de Paz II, la Unión de Cristo, las Mirlas, el Huevo y lo que fue en su momento La Mano de Dios; que poseen gran afectación de la dinámica social, debido al conflicto armado que ha azotado la comuna, por ser un corredor estratégico para el desarrollo de actividades ilícitas (microtráfico de drogas, prostitución, sicariato...), y por consiguiente los índices de pobreza sobresalen.

El 81,48% de la población de la comuna corresponde a los estratos 1 y 2 (menos favorecidos económicamente) y el 18,42% al estrato 3, estas cifras son contundentes a la hora de

analizar el índice de Calidad de Vida de los habitantes de la comuna 8, la pobreza es un factor crítico para el conjunto de su población (Municipio de Medellín, 2007, p.21).

La Institución Educativa en la cual se desarrolló esta investigación, considera dentro de su filosofía lo siguiente:

La educación como un proceso de formación permanente, personal, social y cultural, que busca el desarrollo integral, armónico y equilibrado de cada educando; acentuar la función en el proceso para la construcción del conocimiento, la socialización del mismo y las posibilidades para asumir, vivir y proyectar valores pertinentes a la formación en los derechos humanos, la paz, la conservación del ambiente, los valores de la cultura, así como los principios democráticos de convivencia, justicia, solidaridad, equidad, ejercicio de la tolerancia y la libertad. La Institución fomenta el acceso al conocimiento, a la ciencia, la técnica, la investigación y las acciones de autogénesis, tales como: autodisciplina, iniciativa, expresión creadora y sus diferentes manifestaciones de objetividad del pensamiento y de acción. (PEI, 2017. p.8)

En la actualidad, se propone un modelo pedagógico ajustado a la realidad socio-escolar, denominado humanista-desarrollista, la institución educativa cuenta con tres sedes, dos de las cuales son para el funcionamiento de la básica primaria, con un total de 29 grupos, acompañados por 29 docentes, en la sede principal funciona la secundaria, que cuenta con 36 profesores para 20 grupos de educación básica y 5 de educación media, a los cuales se les brinda la oferta académica de tres medias técnicas: Programación de Software, Logística Empresarial y Gestión Humana.



### **3.3. Los sujetos implicados también son otros y son diversos**

El universo poblacional de la presente investigación se compuso de 65 docentes de la IE Alfonso López Pumarejo de Medellín, se precisa que la muestra estuvo conformada por docentes en ejercicio de la básica secundaria, cuyos perfiles académicos son muy variados y van desde licenciados hasta doctores en diferentes campos relacionados con la educación; el rango de edad de los entrevistados oscila entre 25 a 65 años, y su experiencia laboral se encuentra entre 2 y 30 años de servicios. Se analizaron los resultados a partir de la técnica de muestreo no probabilístico donde «la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las condiciones que permiten hacer el muestreo» (Scharager & Reyes, 2001, p.1), en este caso la selección de los participantes dependió de la cercanía física y del nivel de educación en el cual se desempeñan los docentes, la representatividad depende de su «intención» u «opinión»; por consiguiente, la representatividad de una muestra no se garantiza por el muestreo aleatorio ni por la estratificación, por el contrario, los individuos, los grupos, etc. se seleccionaron según su nivel (esperado) de nuevas ideas para la tesis en desarrollo, en relación con el estado de elaboración del estudio hasta ese momento. «Las decisiones de muestreo se dirigen a ese material que promete las mayores ideas, visto a la luz del material ya utilizado y el conocimiento extraído de él» (Flick, 2012, p.78). También, se utilizó un muestreo por objetivo o juicio de expertos, según el cual «las unidades se eligen con base a los conocimientos acerca de la población» (Ríos, 2017, p.97), en este caso a los conocimientos sobre evaluación, competencias, saberes y reconocimiento. Para Otzen & Manterola (2017), este tipo de muestreo, «permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente

accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador» (p.4). Por último, se tuvieron en cuenta las observaciones no participantes de la práctica evaluativa de los docentes partícipes en esta investigación, quienes laboran en la institución educativa ya mencionada y, en efecto, la interacción con ellos se constituye en una situación de fácil y rápido acceso.

### **3.4. Manejo político ético de lo informado**

La investigación interpretativa y explicativa, en sí misma, consiste a menudo en una forma de aprendizaje profundo, que conduce a la evolución de la conciencia, a una intensificación de la capacidad de percepción, a un aumento del carácter reflexivo y del tacto (Carabajo, 2008). A partir de esta idea, lo primero que se realizó con miras a preservar la integridad de los docentes participantes, fue enviarles consentimientos informados, con el fin de contar con su participación voluntaria en el desarrollo de la investigación. Así mismo, se dio un manejo ético de la información suministrada por ellos, por tanto, no se revelan sus nombres; basada en Córdoba (2018), el manejo político ético preserva la integralidad de los participantes en las investigaciones y, considerando, la afirmación de Folkman (2001), el «respeto por la privacidad y la confidencialidad son el corazón de la conducta de la investigación ética con los sujetos participantes» (p.91). Asimismo, otros elementos fueron utilizados solo en computadores personales y con propósitos académicos y la selección de los participantes fue de carácter voluntario.

### 3.5. Lo indagado en trayecto y trayectoria

El camino utilizado se describe brevemente en las siguientes líneas:

- En el momento inicial, se identificaron los elementos que rigen la aplicación de la evaluación de competencias, desde la revisión bibliográfica, así como la interrelación entre el saber, la evaluación de competencias y el reconocimiento, fundamentos básicos en la educación de hoy.
- Descripción, se narraron los efectos del sentido de la evaluación de competencias en la práctica pedagógica, realizando entrevistas semiestructuradas a profesores de secundaria y observaciones no participantes de sus clases con el ánimo de obtener insumos de interpretación.
- Reconocimiento, con base en el acervo teórico y las reflexiones emergentes, a partir de las entrevistas se conceptualizó en torno a la evaluación de competencias como experiencia de reconocimiento del Otro, donde se encontró que al confrontar el acervo informativo que captó el interés, hubo oposición al pensamiento o por el contrario, ratificación de este. Sin embargo, la postura que se asumió al respecto se medió por el interés interpretativo y explicativo.

### 3.6. Lo informado y lo acercado

Desde la visión epistemológica del enfoque cualitativo y el tipo de investigación de corte interpretativo-explicativo que considera una amplia descripción y exégesis de la problemática a estudiar desde la visión de los participantes, la investigación utilizó entrevistas semiestructuradas (ver anexo 1) con el propósito de recolectar información respecto a las formas de concebir, pensamientos, opiniones y percepciones respecto al problema, se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas; puesto que la entrevista «juega un papel importante, ya que se construye a partir de reiterados encuentros cara a cara del investigador y los informantes con el objetivo de adentrarse en su intimidad y comprender la individualidad de cada uno» (Robles. 2011. p.1); concordando con Taylor & Bogdán (1987), en que «las entrevistas se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente» (p.3). Al respecto, Díaz et al., (2013) expresan que la entrevista: Busca encontrar disparadores de la palabra del otro, intenta reconocer elementos significantes con los cuales el entrevistado pueda efectuar libremente una serie de asociaciones. Se trata, por tanto, de procurar la palabra del otro, de producir los significados del otro. (p.172).

Entonces, las entrevistas apuntaron a recolectar información importante que permitió indagar sobre el asunto investigativo, posibilitando dilucidar cómo los profesores de básica secundaria han incorporado la evaluación de competencias a sus prácticas y el tipo de relación que han desarrollado con el saber a lo largo de su ejercicio pedagógico. De allí, se recolectaron datos importantes que llevaron a contrastar y analizar la información; los encuentros para llevar a cabo las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 30 minutos, se realizaron en lugares

privados y se utilizaron instrumentos como notas de entrevistas. En el caso de la observación no participante se realizaron notas de campo durante las clases y sus respectivos momentos evaluativos, que en su conjunto fueron integradas al software Atlas Ti.

El análisis detallado de los elementos obtenidos en estas entrevistas se desarrolla en el capítulo IV, denominado construcción de sentido acerca de la evaluación de competencias: una experiencia educativa en torno al reconocimiento, donde se abordan expresiones de los participantes y se contrastan con los aportes teóricos, descubriendo por ejemplo, que las evaluaciones enfocadas en competencias, carecen de la tipología necesaria para ello, identificándose un punto de tensión que desestabiliza el imaginario colectivo de los docentes y es antitético respecto de la concepción de la evaluación de competencias encaminada al reconocimiento.

### **3.7. Lo entendido y más que entendido**

El análisis de la información estuvo enfocado al desarrollo de reflexiones, para comprender el asunto investigativo, para obtener aportes valiosos y pertinentes. En cada fase, se realizó un análisis de la información recolectada a partir de las entrevistas semiestructuradas y las observaciones no participantes; para la organización, codificación, segmentación y categorización de la información, se utilizó el software académico, Atlas ti., herramienta tecnológica que mejora y cualifica la sistematización, análisis e interpretación de la información de manera organizada y ágil. De acuerdo con Alvarez-Gayou (2005); Miles & Huberman (1994);

Rubin & Rubin (1995) el análisis de la información debe incluir por lo menos cuatro momentos: recolección, captura, codificación e integración de la información.

Con ayuda de este software se construyeron redes semánticas que aparecen como anexos en el documento, a partir de las cuales se establecieron las principales categorías de análisis: evaluación, evaluación de competencias, reconocimiento, entre otros.

**Tabla 1: Sistema de análisis de datos**

<b>SISTEMA DE ANÁLISIS DE DATOS</b>	
<b>Etapas</b>	<b>Actividades</b>
<b>1.</b>	Obtención de la información por medio de las entrevistas, observación no participante, revisión de literatura.
<b>2.</b>	Capturar, transcribir y ordenar la información
<b>3.</b>	Codificar la información <ul style="list-style-type: none"> <li>● Muestreo</li> <li>● Identificación de temas (Experiencias de los docentes bajo la evaluación de competencias, saber, reconocimiento de las diversidades)</li> <li>● Construir libros o sistemas de códigos (construcción de códigos con las experiencias de los docentes bajo la evaluación de competencias, saber, reconocimiento de las diversidades)</li> <li>● Marcar textos</li> <li>● Construir modelos conceptuales (relaciones entre códigos)</li> </ul>
<b>4.</b>	Integrar la información

Fuente: Córdoba (2018).

La anterior tabla muestra que lo primero que se realizó fue la recolección de la información por medio de las entrevistas semiestructuradas, la observación no participante y la revisión de literatura. Se recolectó información valiosa con respecto a los recursos utilizados por los docentes conducentes a evaluar competencias. En la segunda etapa, se transcribió la información para capturar la información más importante y ordenarla. Luego de organizarse la información en documentos de Google, tablas y otras herramientas tecnológicas como el

software Atlas ti., que permitieron un ágil manejo de la información. En la etapa tres, se codificó la información, lo primero fue, leer, releer y comparar la información. Finalmente, se construyeron los libros de códigos con los elementos principales que mencionaron los docentes sobre sus experiencias al evaluar competencias respecto de la observación no participante de las clases.

#### **4. Lo sentido y el sentido. El valor y el dar valor en el saber, las diversidades y los reconocimientos**

Este componente analiza el sentido de la aplicación de la evaluación de competencias durante la práctica pedagógica en torno a saberes, reconocimientos del Otro y diversidades, en docentes de básica secundaria, como objetivo principal de esta investigación y como resultado del análisis interpretativo de la información obtenida en las entrevistas realizadas.

##### **4.1. Práctica pedagógica en la valoración de competencias**

Desde las perspectivas de los docentes, manifestadas en las entrevistas, la experiencia descriptiva revela que para ellos la práctica pedagógica es la correspondencia que establece el maestro con la formación de sus estudiantes, mediada por la escuela como institución y la relación que el docente ha establecido a lo largo de su vida con el saber en un escenario educativo sobrepoblado y limitado al aula «intramural»; siendo este último herramienta de poder o por el contrario, asunto usualmente abandonado a la hora de reflexionar acerca del ejercicio pedagógico, tales características se pueden reconocer en las siguientes manifestaciones de los entrevistados:

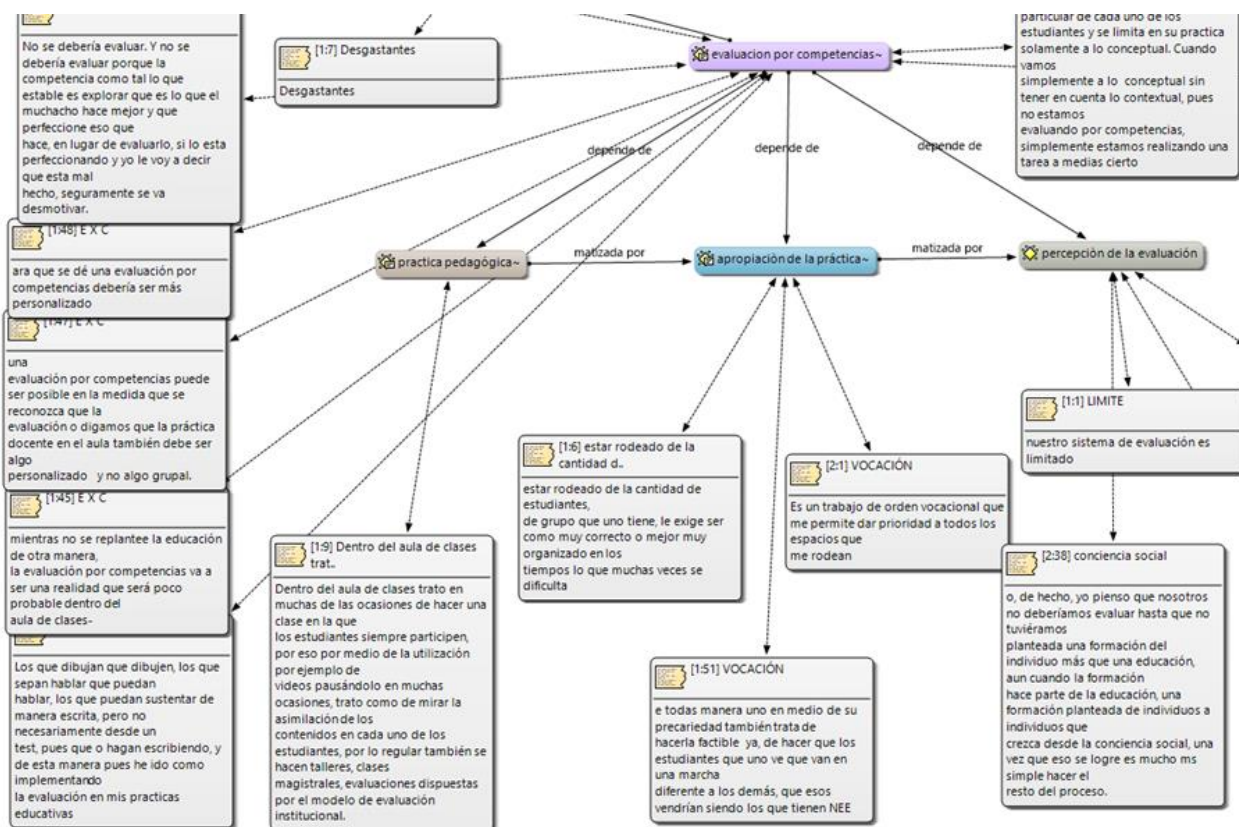
*Participante 1: “lo que no puedo tener en el aula, porque no me lo puede proveer el estado, tampoco lo puedo obtener en otro lugar porque es muy complejo poder sacar al grupo a otro espacio (...) casi que te impiden moverte de las cuatro paredes del aula cuando no puedes tener otros escenarios, lo que te dicen es mire un video en YouTube o monte una película o ponga casos imaginarios y a veces lo que tenemos que hacer es enfrentar el conocimiento con la realidad para que pueda haber sorpresa, pero como no se puede”.*



Participante 2: *“Hay profesores que tienen la capacidad de despertar el deseo de aprender del estudiante, pero no olvidemos lo que ya habíamos dicho, cuando tenemos aulas tan llenas es menos simple despertar la sorpresa, el deseo de aprender en el estudiante”*

Ahora bien, la práctica pedagógica configura el escenario previo e *in situ* de la valoración de competencias, donde comienza a hacer presencia el reconocimiento del otro; la práctica pedagógica sin centrarse exclusiva y predeterminadamente en el momento valorativo, ya trae impregnados instantes valorativos del saber, de la diversidad y la reflexión sobre ambas respecto del proceso y los desempeños de los estudiantes (ver figura 1.).

**Figura 1.** identificación de los efectos del sentido de la valoración de competencias en la práctica pedagógica realizada en Matriz Categorial - Red Semántica Evaluación Por Competencias



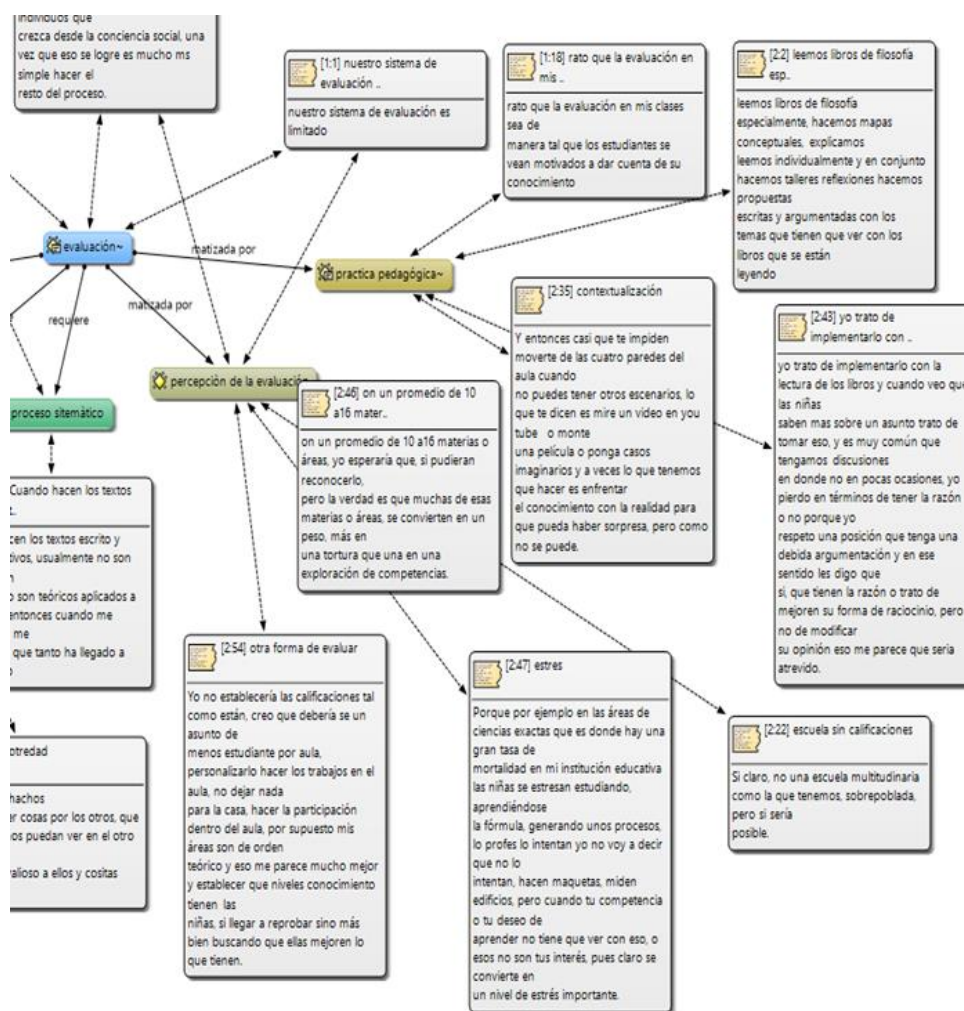
**Nota:** Elaborado en Atlas. Ti. (imagen recortada debido a su magnitud). Construcción propia.

De acuerdo a lo anterior, los efectos del sentido de la valoración de competencias en la práctica pedagógica apuntan a dominar, en la medida de lo posible, las condiciones físicas, paramétricas y estructurales que limitan el aprendizaje en el aula con el fin de identificar Necesidades Educativas Especiales, acercarse al contexto, reflexionar y argumentar entre estudiantes y docentes; en tal ocasión, es indispensable la participación de los estudiantes. La práctica pedagógica recibe los efectos de la valoración de competencias, al lograr conectar a los estudiantes con la clase, despertar su interés y conseguir que asimilen el conocimiento aplicado

con sentido, independientemente de la «prueba escrita» que se aplique, por tanto, la práctica pedagógica se viabiliza en el «aula expandida» y converge con la evaluación en el momento en el que el docente posee la capacidad y el interés de identificar las motivaciones y los modos de comprender de los estudiantes, respecto de un asunto o disciplina en particular. En consecuencia, el sentido de la valoración de competencias permea también el respeto por las diferencias y capacidades de los estudiantes acerca del aprendizaje, no busca encuadrar o insertar al estudiante en un dogma o parámetro del docente. Como puede observarse en la siguiente red semántica:

**Figura 2.**

*Identificación de los efectos del sentido de la valoración de competencias en la práctica pedagógica realizada en la Matriz Categorical- Evaluación/Valoración.*



**Nota:** elaborado en Atlas. Ti. (imagen recortada debido a su magnitud). Construcción propia.

Hasta aquí, las posiciones de los entrevistados circundan las tensiones entre normatividad, realidad, querer y saber que permean el ejercicio docente, coincidiendo con el planteamiento de Latorre (2009), quien expresa que la formación docente y la práctica pedagógica son dos elementos que se mueven dentro de un simultáneo y continuo mar de reciprocidades, heterogeneidades y complejidades que obligan a reinterpretar la simbiosis aquí establecida. De esta manera las consideraciones deben tener como eje primario un sentido de

época bien estructurado, que pueda dar cuenta de la realidad de los protagonistas del acto educativo, pues el ejercicio docente debe estar en constante alimentación, debe permitir la actualización de saberes, conocimientos y teorías al igual que la emergencia de nuevas y diversas formas de construcción del saber y modelización del ser docente. Por ello, la relación entre los maestros y los saberes es uno de esos elementos que se encuentran latentes en el desarrollo de la práctica pedagógica. Cuando el maestro no es consciente de él se debilita y termina por corroer el ejercicio pedagógico, su intención y finalidad son aspectos que van en línea con el pensamiento de Noguera & Marín (2017) quienes plantean que la praxis educacional es la «superficie de visibilidad de una relación tensa entre saberes, normas y sujetos que no dependen de la voluntad individual, pero que configuran la voluntad, los modos de hacer y las reglas que orientan la experiencia profesional de cada individuo» (p.40). A propósito, la labor docente reviste demasiada complejidad, múltiples aristas que la hacen densa y difícil de transitar.

De la mano con las tensiones mencionadas, también se evidenció que los maestros hacen esfuerzos por vitalizar su ejercicio a través de diversas actividades, entre ellas las siguientes:

**Participante 1:** *“leemos libros, hacemos mapas conceptuales, explicamos leemos individualmente y en conjunto hacemos talleres, reflexiones, hacemos propuestas escritas y argumentadas con los temas que tienen que ver con los libros que se están leyendo”*

**Participante 3** *“partimos de lo que ellos saben y empezamos a desarrollar actividades y demás, cierto todo lo que se propone teniendo como base el currículo, el PEI y demás”.*

**Participante 4:** *“la mejor estrategia y la que considero más pertinente en unos muchachos que están faltos no tanto de afecto, sino de autoridad o de inasistencia o digamos de ausencia de padres, converso mucho con ellos, la reflexión en la clase para mí es muy importante de hecho mis clases las empiezo con reflexión*

*tratando que pierdan ese miedo a la participación y además de eso se olviden un momentico de las dificultades que traen de la casa”.*

Finalmente, se observa como los docentes establecen acciones que consideran pertinentes para la formación y educación de los estudiantes; sin embargo, haciendo un análisis más detallado de acuerdo a la revisión literaria, se observa los docentes apuntan a la cognición y a la elaboración de tareas básicas rutinarias que parecen dejar de lado un aspecto como la metacognición; es decir, elementos para el desarrollo de habilidades en trayecto en torno a la autorregulación y autoevaluación del aprendizaje y el desempeño esperado durante el proceso formativo (Villada, et al., 2018).

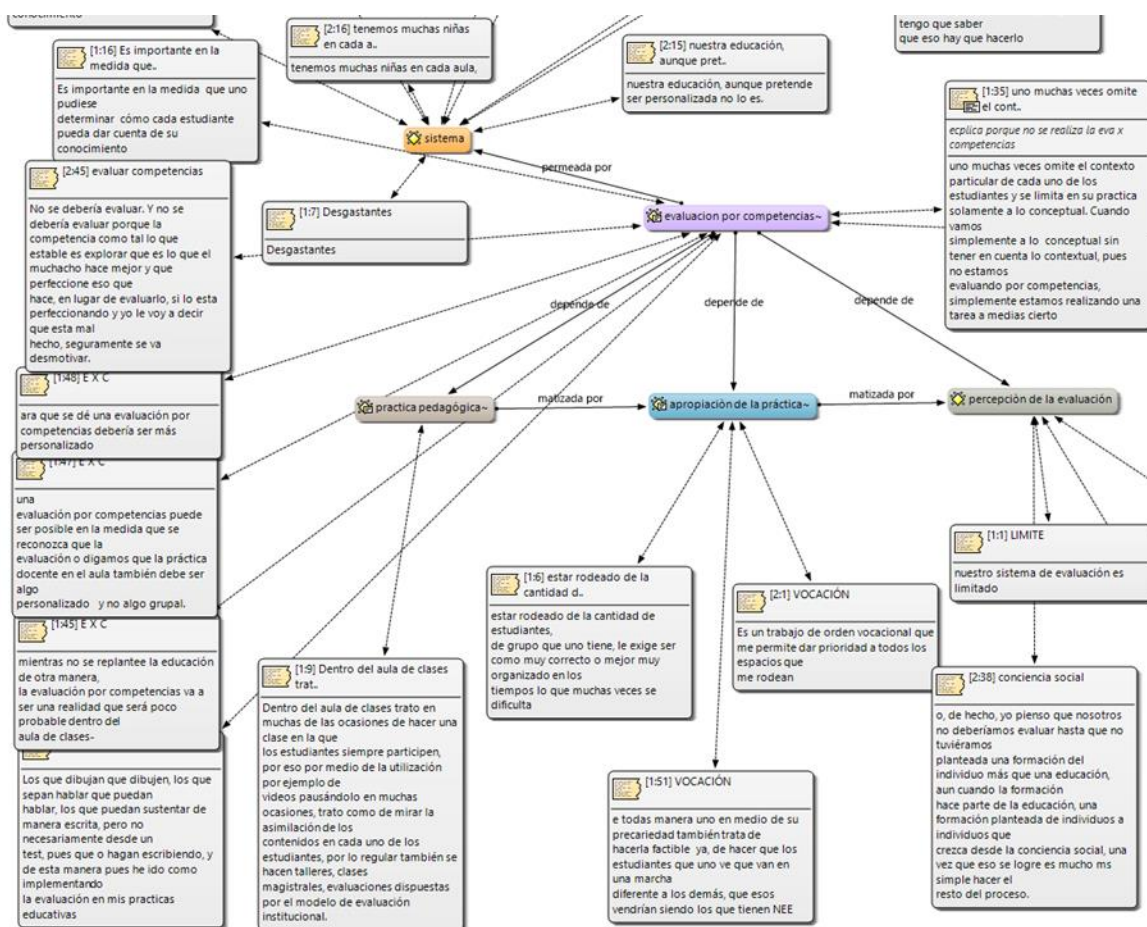
#### **4.2. Saberes y capacidades en la práctica pedagógica**

Las capacidades diversas en desempeños como el dibujo, la expresión, argumentación y comunicación oral y escrita son dimensiones sobre las cuales navega el docente durante el arte de enseñar y de formar; el aprender se oculta por un momento para dar paso al demostrar, de acuerdo al decidir inherente de las cualidades humanas del aprendiz que, en dicho momento del desempeño, es aprehendiente de la realidad de sus posibilidades cognitivas. Son caminos que despeja el docente para que se instaure el saber; a este tenor, la práctica pedagógica se permite determinar el perfeccionamiento de un saber mediante el fortalecimiento y de capacidades permitidas por el escenario que recrea la práctica pedagógica. Por efecto, la presencia del concepto es un pretexto para la observación activa de la ejercitación cognitiva del estudiante en el hacer con sentido; pero este no surgirá de la nada

ni de inmediato, se requiere que la práctica pedagógica sea progresiva como el aprendizaje, mientras ello, el saber aguarda por su momento —perdurable—, según las pautas que posibilitan o no la demostración y reconocimiento de habilidades particulares. La educación personalizada no radicaría allí en que un docente se ocupe solo de un estudiante, sino, en que la práctica pedagógica le implica al maestro adentrarse en nuevo paradigma, más complejo, más analítico, más pausado, más profundo en el hacer, esto es; lo convoca al mismo tiempo a potenciar sus capacidades particulares referente a la práctica pedagógica, de modo que pueda dar cuenta de las diferencias en el qué, el cómo, el cuándo y el dónde del saber, el cual, a la postre, busca valorar en el estudiante. Es decir, la educación comienza por replantearse en la práctica pedagógica como un acto revolucionario de cara a las incapacidades estructurales y funcionales del sistema (Ver figura 4.).

**Figura 3.**

*Identificación de los saberes y capacidades en la práctica pedagógica realizada en la Matriz Categorical- Evaluación/Valoración de competencias.*



**Nota:** elaborado en Atlas. Ti. (imagen recortada debido a su magnitud). Construcción propia.

Con respecto a las competencias y la práctica pedagógica, se evidenció que los esfuerzos normativos de los últimos años para la adopción de este enfoque, ha permeado poco a poco la mente de los maestros y su ejercicio docente, especialmente de aquellos que son recientes en la profesión y de maestros expertos y visionarios, quienes expresan el deseo de aprender y, su relación con el saber se mantienen vivos y estables; de hecho algunos manifiestan que aún falta mucho por aprender y practicar al respecto de las competencias, otros están convencidos de



haberse apropiado del enfoque y a otros tantos no les interesa el asunto, como se evidencia en esta manifestación:

**Participante 5:** *“Yo si considero que evaluó competencias porque es que yo relaciono los temas de ciencias naturales con lo que ellos están viviendo en la realidad, que ellos sean competentes y analicen el contexto que están viviendo”.*

**Participante 3:** *“cuando hablamos de un enfoque formativo como lo dije anteriormente, estoy hablando de un trabajo de competencias, es competente para qué, hablamos de la vida cotidiana, normalmente siempre mi clase está enfocada en las vivencias, en el hoy, en lo que puede hacer mañana con lo que se aprende, de hecho siempre que vamos a empezar una clase lo primero que colocamos es objetivos, competencias, para que ellos sepan cual es el trabajo de esa semana de esos días y siempre se lleva un tema coloquialmente de la calle para que ellos sepan de qué se está tratando”.*

Según lo expresado, se infiere que en el ámbito educativo las diferentes prácticas tanto a nivel de currículo, pedagogía, didáctica, al igual que la evaluación requieren de la comprensión e interiorización del enfoque de competencias; ser asumida en el proceso de formación permitiendo que los educandos puedan desenvolverse positiva y eficazmente en esta época capitalismo rampante que invita a formar para la producción, inmediatez, relaciones efímeras y superficiales con el Otro y lo otro. En concurrence Vásquez (2015) expresa la importancia de «buscar mecanismos y acciones de política educativa que redunden en un mejor uso de los recursos (...) acordes con los requerimientos tecnológicos y científicos como de políticas encaminadas a fortalecer el sector educativo, conforme con las dinámicas actuales» (p.58) lo que redundaría en la formación de docentes con altos niveles de innovación y cuya incidencia se ejercería en la mejora paulatina de las dinámicas escolares.

Entonces, de acuerdo a los intereses de esta tesis, las competencias componen parte fundamental en el camino hacia la práctica del reconocimiento del Otro y la movilización y valoración de saberes como elemento transversal en los procesos de formación, que entre otros asuntos, no puede darse sin deseo de aprender, del cual es protagonista el maestro en el rol de impulsor, por ello es menester que los deseos se alineen con los saberes de los educandos y de los maestros, motivo por el cual la incumbencia de los docentes reside en tener en claro qué es lo que necesitan enseñar y cómo hacerlo, tal como lo afirmaron en las entrevistas. Lo trascendental es que se sientan motivados, de lo contrario serían incapaces de responder efectivamente a las necesidades de sus estudiantes y en consecuencia a las demandas que requiere el medio, es más, con la llegada de las aplicaciones, el internet y la televisión digital cada vez más las profesiones se encuentran obligadas a incorporar procesos de renovación, siendo esto una característica del docente que se mueve en el enfoque de competencias; quien debe estar en capacidad de adaptarse a nuevas realidades, por ello trascender las formas de vivir la escuela es el camino que brinda el enfoque formativo y evaluativo de competencias, a través de cambios paulatinos y profundos en los modos en que la escuela y su práctica pedagógica se potencian.

Trascender las formas de vivir la escuela en términos de acciones pedagógicas direccionadas a la adquisición de competencias, es trabajar por lograr acuerdos generales en el profesorado quienes deberán satisfacer activamente el panorama actual en el ámbito escolar que conlleven a que los estudiantes desarrollen un verdadero pensamiento divergente e innovador, que les alcance para la construcción de un porvenir sano, productivo y para su autorrealización, por ello, en esta trascendencia, «el sentido del cambio exponencial ha de vivirse y entenderse,

conscientes de que es el profesorado el que ha de asumir un gran liderazgo en situaciones de complejidad e incertidumbre y éstas necesitarán para ser superadas un nuevo marco de saberes» (Medina et al, 2011, p. 127), tal como se expresa en esta entrevista, donde es evidente la preocupación del docente por la falta de aceptación de sus compañeros por su trabajo diferente, en competencias:

Participante 1: *“por eso es por lo que hay veces que soy como difícil” ¿difícil en qué sentido?, “en que no me entienden no me comprenden” ¿quiénes?, “los compañeros de trabajo” ¿pero si es necesario que a uno los compañeros de trabajo lo entiendan? “¡Ah no estoy diciendo que soy difícil para ellos!, sí pues porque finalmente tu trabajo es con tus estudiantes y nosotros nos debemos es a nuestros estudiantes, ah! no estoy diciendo que es muy difícil porque sé que no es bien tomada mi forma de trabajar, pero con los muchachos hemos estado bien”.*

El planteamiento de este docente es un punto de intersección con los autores que establecen que la labor de todos los docentes dentro del colectivo de las instituciones es importante, por tanto, quienes ya adoptaron nuevas posturas en el marco de la renovación de sus prácticas pedagógicas y trabajan bajo el enfoque de competencias se corresponden como referentes del cambio y de posibilitar la pregunta y la discusión acerca de la pertinencia de la asunción de renovados paradigmas educativos.

Es importante que los docentes sean conscientes que las competencias son un constructo que se realiza en su práctica, donde confluyen la intelectualidad y lo personal enmarcados en una realidad problemática; es precisamente allí, donde el educador puede remediar la pedagogía, a través de su discurso y práctica reflexiva crítica. Al respecto, cuando se indagó a cerca de la percepción de la labor docente se obtuvieron respuestas como las dos siguientes:

**Participante 2:** *“es exigente por los tiempos, porque el sistema también no nos favorece son grupos de 40 – 45 estudiantes, lo que debilita un poco la formación de los mismos estudiantes”*,

**Participante 3:** *“desgastante, es decir, estar rodeado de tanta cantidad de estudiantes, exige ser como muy correcto o mejor muy organizado en los tiempos lo que muchas veces se dificulta, además de eso dentro de los salones de clases nos encontramos frente a realidades de estudiantes muy difíciles que también nos dificultan un poco la labor, nos desgastan”*,

Las opiniones que anteceden son consistentes con admitir que la solución a estas problemáticas se da a través de la innovación de la práctica pedagógica, desde el autoaprendizaje, la autorregulación y la autorreflexión; estadios que evocan un nivel de pensamiento elevado, que oriente a los estudiantes hacia verdaderos aprendizajes y saberes para la vida, por lo cual el discernimiento continuo y no aleatorio acerca del acto pedagógico es necesario para evitar perder el horizonte de sentido de las acciones pedagógicas, alimentando siempre la simbiosis entre maestros y estudiantes.

#### **4.3. El carácter de subjetividad de la evaluación: dar valor**

¿Cómo valorar de acuerdo al diálogo mental entre estudiante y docente? Primero, «el término subjetividad puede tener análogamente dos sentidos: según uno de ellos la subjetividad es la caracterización del ser del cual se afirma algo; según el otro es la característica del ser que afirma algo, según su experiencia» (Ocaña, 2013, p.35), este segundo sentido, es usado como referente en el presente apartado para no dejar de lado el pensar y el sentir del docente con respecto a su educando; en las interacciones que se tejen a lo largo del proceso se crean ideas y

sentimientos en torno a esta experiencia con que influenciar su desempeño pedagógico y valorativo.

La ausencia de cualificación por medio de la subjetividad en el sistema educativo es un asunto notable, en tanto, en términos de Luhmann esta hace parte de los sistemas sociales, mismos que están mediados por las interacciones que indudablemente deben presentarse y, por ende, de las reconstrucciones que constantemente deben emerger de dicho proceso, «autopoiesis». A este respecto expresa Mélich (1996), que «uno de los errores más importantes de la tradicional teoría de sistemas radica en considerar al educando como una maquina trivial» (p.92), de ahí la falta de reconocimiento y la invisibilización del sentido social y humano del estudiante en los procesos pedagógicos agenciados por la didáctica y el conductismo, con concepciones en las que «el maestro no puede imponer saberes en nombre de su universalidad, sino que debe poner a prueba esa universalidad en el acto mismo de transmitirlos» (Meirieu & Olcina, 1998, p.136). Lo que se observa en la práctica es que el saber no se transfiere sino que se construye a la par con el desarrollo de competencias, a la postre, el maestro decide por el estudiante guiándolo por un camino de escasa o nula relevancia para él y, luego pretende que este dé lo mejor de sí para llegar con éxito al final del mismo; esto sin tener en cuenta que «el alumno es la medida de todos los saberes» (Meirieu & Olcina, 1998, p.136).

Esas mismas dificultades se evidencian en la evaluación de la práctica pedagógica y de la evaluación como posibilidad pedagógica, donde se desconocen las habilidades del niño, no se comprende la forma de pensar del niño, del preadolescente o del adolescente, de hecho se le insta a demostrar habilidades en lo que el maestro —guiado por los contenidos

temáticos/memorísticos al margen de otros como los problematizantes que ejercitan el saber— considera que el educando debe saber y además ser competente; de ahí, que se puede considerar tal dificultad en el proceso evaluativo de competencias, como la falta de consenso en la comprensión de las formas de la evaluación, asunto que se evidencia en tanto «las innovaciones que se han pretendido introducir (...) no han sido aun plenamente asumidas por los profesores, y han generado solo mejoramientos puntuales y aislados que probablemente no han logrado configurar un proceso de enseñanza-aprendizaje renovado» (Ahumada, 2005, p.23), lo que lleva a encontrar prácticas que van desde el exagerado rigor hasta el soslayamiento pasivo para cumplir con las exigencias del plantel educativo. En cuyo caso se deduce que existe una carencia en la comprensión de la esencia de la formación de competencias; una «interpretación vaga, vacía, débil, hueca y especulativa que el ser humano hace sobre el mundo» (Ocaña, 2002, p.45).

Para los maestros la subjetividad se presenta como el medio para la evaluación desarrolladora, en tanto que sea el camino para el descubrimiento del aprendizaje valorativo y cualitativo (Ávila, & Quiñones, 2005); este elemento de la evaluación de competencias consiste en trascender el carácter de poder sancionatorio, del cual se reviste la evaluación cuantificada en notas o puntuaciones. No es fácil renunciar al poder, por ello se observan actitudes donde el maestro busca perpetuar ese poder de control y le es difícil desarraigarse para dar una mirada diferente al proceso evaluativo —como el analizado en este estudio—, pues, al fin y al cabo, es el comodín que consiente manipular ciertas situaciones en el aula, tal como lo afirman Sánchez & Jara (2019) cuando expresan a continuación que:

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

Así las cosas, la intersubjetividad acude éticamente al consenso de la comprensión de los educadores sobre el cómo de la evaluación de competencias en el escenario de la diversidad; máxime en un año escolar que depende del amaño de mínimo diez docentes, en el caso de la educación básica secundaria en Colombia, docentes titulares de cada área de estudio, cada uno con una percepción diferente de lo que debe valorar en el estudiante sin que se llegue a un acuerdo objetivo. Por ejemplo, se reafirma que en la realidad de las comisiones de evaluación escolar lo que pesa es la apreciación cualitativa que el maestro tiene del alumno, inclusive si los comportamientos no son los mejores, casos en los cuales se observan valoraciones como esta: «puedes tener el mejor desempeño, pero si cometiste una falta disciplinaria, está en riesgo la valoración de ese desempeño».

Como consecuencia, es importante que los docentes puedan desarrollar y construir el concepto de subjetividad en el camino hacia la evaluación cualitativa; es tan necesario como posible apropiarse de este concepto desde la generación de conocimiento de la escuela y la construcción del saber, ya que esta contribuye a la concienciación y comprensión de las diferentes realidades de aprendizaje y desempeño desde la creación de una percepción más

amplia de la realidad del Otro, donde los maestros se orientan entre ellos y a los estudiantes de forma que configuran la ampliación de la realidad conjuntamente.

Sin embargo, la individualidad o complementariedad de los alumnos crece, se construye y se transforma con ayuda de sus docentes, sin su ejemplo no se podría generar un concepto adecuado del examen intersubjetivo y menos elevarlo a un estado de reflexión introspectiva. El escenario que hoy propone este estudio, valiéndose de la subjetividad durante el proceso de evaluar competencias es explicado en Hernández, et al., (2015) al afirmar que «la subjetividad, como las producciones simbólico-emocionales de la experiencia vivida, tanto por personas, como por las formas y prácticas que se definen dentro de una organización social, hace que lo subjetivo sea irreductible a lo individual» (p.19).

El maestro y el estudiante en el escenario de la diversidad son construcciones de la subjetividad, a nivel emocional, cultural y social se desarrollan en multientornos, pero solo prosperan en el discernimiento de la escuela (Giubbani, 2011), misma que conlleva un florecimiento en la aceptación individual y social. Las personas no son más que el producto de los acontecimientos que los rodea, de los procesos históricos y sociales y de sus capacidades cognitivas, allí existen luchas individuales que pueden alcanzar verdaderas transformaciones gracias al reconocimiento de la diversificación e integralidad de la cultura escolar.

Igualmente, ambos, estudiante y maestro son el resultado de comunicarse entre sí y de la interrelación de sus diferentes subjetividades; por ello el sentido de la evaluación de competencias radica en las comprensiones intersubjetivas diversas del aprendizaje; porque la



forma en que se percibe el mundo y su realidad es diferente para cada individuo, de allí surge la manera en que tanto el educador como su educando se construyen y se deconstruyen como personas. Estos mecanismos hacen que el escenario educativo se transforme para poder evaluar efectivamente los procesos y orientar de la mejor forma las intencionalidades del sujeto. En Hernández et al., (2015) «esta función tiene de entrada un claro contenido subjetivador de los seres humanos en el entorno de una sociedad específica, pues sus propósitos están relacionados con la guía y aconductamiento de los niños y jóvenes» (p.19).

Por lo dicho, la importancia de reconocer la subjetividad de la evaluación es la de fomentar un ambiente de cooperación mutua para el debate, la reflexión y la argumentación como valor principal de la expresión cultural del proceso de enseñanza y aprendizaje; la subjetividad como medio de actualización del discurso pedagógico donde la construcción de saberes ayudan a que los actores de la comunidad académica creen los espacios imaginarios, reales y concretos que trasciendan las relaciones de poder creadas por la «evaluación» cuantificable y medible en números, propia del entorno escolar.

Los cambios en las formas y concepciones de vivir la escuela permitirán nuevas emergencias que enriquecerán las percepciones que los estudiantes y profesores tienden a experimentar en esta dialógica relación; la escuela «debería comenzar a desempeñar un nuevo papel en el marco de la mejora de las actuaciones del sistema: el del reciclaje o la educación permanente» (Lyotard, 1987, p.92), en este sentido, la importancia de los aprendizajes queda relegada a otro nivel, en tanto lo que se necesita es potenciar los saberes por medio de los aprendizajes con sentido y situados que se fortalecerán con el deseo y la necesidad de ello.

Cuando confluyen en un mismo espacio, intereses y diferencias se da lugar a generación de ideas y debates que causan una verdadera movilización de cognitiva potenciando los saberes; independientemente que hayan desplazado los supuestos de las verdades instituidas, misticismos y preconcepciones del entorno social. Ahora, las mencionadas comprensiones se forjan en lo que se puede denominar aprendizaje para la vida, el cual se enfoca en el desarrollo de competencias necesarias para óptimos desempeños, en este sentido es el sujeto quien va más allá de lo subjetivo, y puede hacer una reinterpretación del mundo que lo rodea y de sus diferentes realidades.

Confiscar a la razón la posibilidad de deconstruir el conocimiento ha sido uno de los nudos centrales que ha tenido que enfrentar el renacimiento del trabajo pedagógico, confrontado de forma cada vez más acelerada y con denotadas variables de origen multicausal, en su entronizado lugar de posesión de la totalidad de atributos para crear, comprender, analizar y transformar la ciencia, la cultura, las artes y, en general, todo tipo de pensamiento. (Hernández et al, 2015, p.112)

Las experiencias y formas de ver la vida de las personas son subjetivamente evaluadas por medio de los desempeños, y es por ello que la forma de evaluar su carácter debe trascender la forma en que el estudiante cambia, evoluciona y se desarrolla cognitivamente; la escuela debe proveer y satisfacer sus necesidades grupales e individuales, elementos estructurales necesarios para alcanzar una mayor potenciación de saberes, conocimiento e información que trascienda la experiencia escolar al ámbito social y multicultural, lo que se traduce en un efectivo y vivo proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### **4.4. Evaluación de competencias: dar valor en el saber, las diversidades y los reconocimientos**

##### **4.4.1. Deconstrucción del concepto de evaluación**

En Derrida la deconstrucción busca restablecer de forma particular las lógicas conflictivas del paradigma occidental; se trata específicamente de una estrategia de descomposición de los ideales de vida capitalista; en cuanto lo ético, la deconstrucción transita por los escenarios de la moral, llegando a ser declarada como un «juego de alteridades» (Borges, 2013). De tal manera que, «la deconstrucción puede asumirse, como un movimiento revolucionario, que cuestiona la presencia de verdades últimas y definitivas determinadas por la superestructura del poder del logos y la superioridad de sus categorías metafísicas» (Aragón, 2013, p.91), por ello es prudente que los maestros reflexionemos, repensemos y volvamos sobre el camino recorrido con el ánimo de meditarlo y volverlo a construir, con nuevas miradas, otros matices que posibiliten nuevas y tal vez mejores experiencias.

Caracterizar la evaluación como un proceso continuo, dinámico, flexible, reflexivo e inherente a todo proceso formativo, constituye idealizar este proceso, ya que las condiciones en que se realiza actualmente no cumplen con estas utópicas propiedades, sin embargo, al ser expresadas tan reiteradamente en nuestros escritos y comunicaciones parecieran propias de nuestra realidad educativa (Ahumada, 2001).

La deconstrucción del concepto de evaluación por parte de los actores de la pedagogía debe desligarse de las características punitivas, clasificatorias y de control del cual está cargada,

para ser parte importante de la autorreflexión y el empoderamiento que presupone una adecuada formación, en cualquier ámbito, es decir, no desconocer que el aprendizaje técnico o de un arte específico parte de la necesidad e interés de los individuos, lo que conlleva a la obviedad de que un currículo cargado de una cantidad jugosa de diferentes áreas del conocimiento, sin conexión alguna entre ellas, fomenta el desinterés y el fracaso escolar, Moreno (2012) & Perrenoud (2012).

Como características de la evaluación, en el marco del reconocimiento, se plantea ser más humanista, sensible y receptiva frente a las necesidades de los educandos, permitiéndose rebasar las pruebas estandarizadas y las prácticas tradicionales para adentrarse en una relación más íntima con el educando, es decir, todos los desarrollos que emanen de la actividad valorativa deben enfocarse en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, es decir, buscar la integralidad de la formación y desviar el foco de la exclusividad de la formación disciplinar, reafirmando lo expresado por Hoyos (2014) quien indicó que no es posible imaginarse el proceso formativo sin la evaluación debido a su función social como elemento de enseñanza en sí mismo. La evaluación más que calificar debe aspirar a determinar la pertinencia y utilización de los saberes en los estudiantes, más que colocar un número para premiar, calificar o castigar, debe desarrollar las competencias básicas para desenvolverse en cualquier entorno, Una vez dominadas las habilidades los estudiantes pueden llegar a pensar mejor sobre lo que están estudiando, pueden transmitir ideas y preguntar sobre conceptos. Así las cosas, la práctica pedagógica debe apuntar desde la evaluación a registrar, conocer los requerimientos y necesidades del contexto escolar y

así poder confrontar lo establecido con lo que se hace y lo que se aspira a llegar en el proceso formativo.

La evaluación de competencias debe encaminarse hacia el desarrollo del pensamiento analítico, crítico, reflexivo y de síntesis de los saberes, por lo tanto, los maestros pueden darse la posibilidad de cuestionarse y reflexionar sobre como evalúan, finalmente son ellos, quienes tienen que reconfigurar los diferentes procesos que desarrollan para potenciar las habilidades, logros y destrezas de sus educandos, por lo cual el desarrollo del quehacer pedagógico ha de ser enriquecido en el tiempo y; la evaluación pedagógica ha de ser entonces no el final sino el comienzo de un nuevo proceso pedagógico que lleven a transformaciones reales en la sociedad, por ello, se debe trascender la calificación y virar hacia la cualificación, en este sentido recientemente se habla en Colombia de resultados de aprendizaje como indicadores de desempeño de las competencias; aunque se debe tener en claro, de acuerdo al sentido del objeto de estudio que los indicadores deberán ser coherentes con las estimaciones de la intersubjetividad en términos de funciones cognitivas, siempre que estos pertenecen al proceso formativo, mientras que las competencias estarán de por vida en los estudiantes.

Por lo general, el sistema evaluativo actual tiende a mezclar el concepto de calificación con el de evaluación, y como se ha expresado anteriormente, este tipo de premisa de la escuela debe transformarse hacia una evaluación del aprender por comprender.

Los docentes son capaces de realizar grandes transformaciones, con base en cada una de sus capacidades, y con base en esto, también muchos educadores ven en la evaluación de competencias una oportunidad de profundización de los saberes y, dinamización de la adopción

de diferentes roles dentro de esta, tales como heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, permitiendo que los alumnos interactúen en su proceso de mejora, siendo protagonistas de su propio aprendizaje.

Es de recalcar que el docente puede hacer negociaciones para enriquecer su práctica y así contribuir a una verdadera evaluación, en esa medida tanto maestros como estudiantes deben «asumir que la evaluación se realice según aquello que resulte relevante, significativo, del contenido de enseñanza y del proceso de aprendizaje de los estudiantes» (Hoyos, 2014, p.131), por lo cual este tipo de dinámica evaluativa debe ser emprendida para que los estudiantes se involucren en su proceso de aprendizaje y vean en la educación una verdadera fuente de satisfacción personal y de familiarización con el saber hacer en contexto. Teniendo en cuenta lo anterior y abordando el tema del reconocimiento, es importante que el estudiante tome las riendas de su propio proceso, «desde el momento en que el otro me mira, soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago» (Levinas, 2005, p. 80). Por lo anterior, se considera que la pertinencia para realizar procesos pedagógicos de mayor eficacia, debe ir de la mano con los estilos de vida actuales y la adquisición de nuevas habilidades correspondientes, así como a dinámicas sociales contemporáneas y su apropiación por parte de cada docente.

De esta manera, si la labor como docente no invita a repensarse como profesional de la educación, miembro de una familia y ciudadana, probablemente se está ejerciendo la carrera equivocada en tanto que la formación de los individuos no es algo que se pueda dejar al azar sin

más rumbo que lo deparado por el día a día. En definitiva, el rol esencial como maestros es ser mediadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no dictadores omnipotentes que se sientan en su pedestal y ser los únicos que tienen la palabra y la razón, por el contrario, los educadores son solo guías del proceso y consejeros de la vida cuando sus alumnos lo requieran, entre sus funciones el docente debe apuntar a que entre sus pupilos y él se administre la toma de decisiones sobre la evaluación y así determinar los objetivos, logros y objeto de la evaluación.

El análisis sobre la evaluación debe partir de las necesidades de los estudiantes así como la formación pedagógica, por lo que el replanteamiento de la perspectiva que se viene desarrollando sobre evaluación de competencias en el marco del reconocimiento, debe acudir al desarrollo y progreso de la pluriculturalidad y la diversidad, enfocado en los objetivos propios de la acción pedagógica, igualmente dicho proceso debe trascender la práctica docente en pro de la potencialización de habilidades y destrezas estudiantiles, que conlleven a una diversificación real del conocimiento y el saber.

Por otra parte, la evaluación en las instituciones educativas en Colombia hace parte de la columna vertebral de los procesos formativos y genera espacios donde los docentes potencien su prácticas educativas como el diálogo reflexivo, mejorar los alicientes emocionales en los estudiantes para que la educación de estos sea fructífera, además, la escuela como organismo vivo del conocimiento debe ser ejemplo de creatividad, validando la evaluación desde una visión holística que contemple la diversidad y ahonde en el concepto de evaluación como cualificación; en palabras de Rockwell & Ezpeleta (1983): «en nuestra experiencia, la construcción como

proceso y la construcción como producto están inextricablemente unidos. Tal vez por eso hemos optado por mostrar en lo posible su imbricación» (p.4). Por lo tanto, la escuela es y será el epitome de la transformación de los procesos educativos, porque es allí donde se generan las ideas, es por esencia la difusora del conocimiento y creadora de este al mismo tiempo. Las instituciones de educación en Colombia han de modificar los arraigos tradicionales de la escuela tradicional, tanto en su currículo como en su práctica pedagógica, de una forma real y eficiente.

#### ***4.4.2. Reconocimiento del otro en la práctica pedagógica***

La práctica pedagógica, invita a reconocer al Otro como individuo capaz de desarrollarse en múltiples esferas, que le posibilitan el aprovechamiento del intercambio de saberes, el compartir otras formas de pensar y de ver el mundo —es una de las premisas de esta tesis—; al respecto los maestros focalizados consideran que en su práctica pedagógica sí hay reconocimiento, sin embargo, no existe desde las formas normativas, por ejemplo, expresan que

**Participante 3.** *“En mi práctica docente particular sí, en el colectivo, la parte ya como del sistema no, lo único que se busca es crear un individuo para el trabajo y de hecho aquí los estudiantes la única motivación que tienen es la calificación mas no el conocimiento entonces, pienso que no”.*

Desde las manifestaciones de los docentes se observa carencia de bases conceptuales sólidas al respecto del reconocimiento, pues para ellos, este implica solo la percepción física del otro, dejan esta tarea en manos del establecimiento, para que lo practiquen a través de normas cuya verificación es incierta, desconociendo por ejemplo, la experiencia del desprecio que plantea Honnet (2006) acerca de que rutinariamente se experimenta en el aula cuando el profesor



no sabe el nombre del estudiante, no valora sus esfuerzos, lo ignora o lo clasifica, aspectos que ya se habían mencionado; de acuerdo con el autor el desprecio coarta a las sujetos en su potencial de acción, impidiéndoles desarrollarse en la plenitud de sus capacidades, desde sus discursos también se infiere que la relación de los maestros con el reconocimiento se da con un corte utilitarista, quizás por desconocimiento.

Este utilitarismo que se plantea es una práctica ideológica del reconocimiento, donde es utilizado para persuadir a un colectivo o un sujeto hacia ciertas acciones que convengan a quien lo expresa, en nuestro contexto, acciones como hacer silencio, permanecer sentado dentro del salón, entre otros; para Honnet, este tipo de acciones llevan a que el reconocimiento pierda su carácter emancipador, en este caso, llevan a la práctica escolar a ser reproductora de conductas ideológicas de sometimiento y conductismo, que se traducen en prácticas tradicionales que coaccionan a los estudiantes y no aportan al desarrollo de competencias o capacidades; en este sentido, el autor establece que es a través del amor, el ejercicio de los derechos y la solidaridad que se pueden combatir tanto el desprecio como el utilitarismo ideológico. Por ello, proponemos que es a partir de un maestro empoderado que se posibilita el desarrollo de competencias y saberes en los educandos y de él mismo, a través del dominio de recursos y conocimientos propios y del entorno, notándose en los modos y formas de sus clases.

Se trata de abordar los saberes con pasión en cada toma de decisiones, es decir, «hacer renacer al hombre de la inanidad del hombre-principio, de la inanidad del principio del cuestionamiento de la libertad entendida como origen y presente» (Levinas, 2005, p. 95-96), desde esta visión, una epistemología más amplia sobre el reconocimiento, permitirá a los

maestros una práctica real y efectiva que se visualice en la convivencia y las relaciones del estudiante con el saber a lo largo de su vida académica y escolar. Un maestro empoderado conoce de primera mano los aspectos más relevantes de la práctica pedagógica, al estar en la primera línea de la educación, los docentes se encuentran en las «trincheras» del alfabetismo, luchando codo a codo con los padres de familia, la cultura social y el empoderamiento institucional, pero estos escenarios que están transversalizados por las políticas públicas, se ven muchas veces truncados, convirtiéndose en obstáculos para el desempeño docente y la obtención del logro escolar, pues en general, dichas políticas se encuentran lejos de la realidad del entorno inmediato de los educandos; en muchos casos ni se acercan a las necesidades regionales, por ello, el cometido de los docentes es asumirse como protagonistas y gestores de posibilidades de transformaciones genuinas que emerjan desde las posibilidades de cada individuo vinculado al proceso formativo, que propendan por el desarrollo de competencias o capacidades.

La escuela como escenario donde las personas se reconocen, potenciadora de habilidades para la vida, donde jóvenes, niños y profesores convergen en la construcción de la sociedad y sus valores, se convierte en espacio de pensamiento, reflexión y diálogo, que posibilita la interrelación social de infinitas formas de ser y vivir en el mundo. Por lo cual, se abren las puertas al robustecimiento de experiencias de reconocimiento que impulsan procesos de crecimiento de los educandos, porque dentro los contextos pedagógicos de la escuela hay una nutrición de saberes y pluriculturalidad que en otros espacios no se logra alcanzar y que solo la escuela tiene como función esencial.

La escuela presenta varios tipos de escenarios, podemos encontrar el escenario del aula donde maestro y alumno se retroalimentan, el escenario del descanso donde los educandos comprenden el valor de la convivencia; aunque el espacio de la pausa es limitado, es un espacio con intencionalidades claras e importantes, pues ofrece libertades que el aula de clases no alcanza, por tanto, el número de posibilidades de interacción es ilimitado. En el recreo o descanso escolar los estudiantes experimentan toda una serie de experiencias que pueden ser tanto positivas como negativas; muchos de los valores que los pupilos desarrollan, descubren y crean son puestos en práctica en la sociedad, hecho por el cual muchos padres consideran la escuela de vital importancia para el crecimiento de sus hijos, es en este escenario de práctica donde el Otro crece, y logra albergar valores como la inclusión, la tolerancia y la empatía.

La educación no solo consiste en enseñar desde lo académico sino, desde la dimensión moral y ético de una sociedad, las relaciones entre las personas se construyen con la experiencia, el ejemplo y la palabra, como se observa en estos planteamientos en las entrevistas:

**Participante 5.** *“siempre trato de llamarlos y de tener una relación afectiva, amena y dialogar mucho con ellos, a ellos les da miedo expresarse ante los otros y trato en lo posible, que los otros, comprendan esa situación y que ellos me hablen”.*

**Participante 3.** *“cuando tenemos mejor actitud y estamos tranquilos interiormente, es más fácil que los conocimientos lleguen a nuestros estudiantes”.*

Colegimos de esta forma que este tipo de actitudes desde los docentes, propicia el desarrollo de un escenario de interaccionismo simbólico y práctico, inculcando el valor real de las cosas, la naturaleza y las personas, entendiendo al ser humano como un ser biopsicosocial

que está en capacidad de crecer integralmente a partir de experiencias propias, sin embargo, no se puede desconocer que la práctica pedagógica también puede gestarse de manera antagónica a lo planteado hasta aquí; especialmente en torno al reconocimiento, pues se muestra desconocedora del Otro como individuo, muchas veces, sin querer o con intención, el maestro borra al Otro, con la palabra o en el accionar, por ello insisto en la necesidad del acercamiento a una epistemología del reconocimiento, por tanto, los maestros desde su práctica han de ser responsables de ser más propositivos para desarrollar mejores saberes y competencias personales y así alcanzar las competencias que la escuela busca desarrollar en sus pupilos.

¿Qué hacer cuando es la escuela que desconoce al maestro, es indiferente frente a su opinión o no avala ni alaba su labor, sino que por el contrario tiende a desmeritar su obra, sus acciones y su persona?, estos son elementos que dan peso a la afirmación de la necesidad de un maestro empoderado y consciente de la práctica del reconocimiento desde posiciones epistemológicas sólidas que permitan otras perspectivas frente a situaciones rutinarias que involucran este concepto. Al respecto coincidimos con Levinas, cuando expresa que el «sujeto se debe entender en su sentido de participio pasivo: sujeto como sometido o dependiente de algo o de alguien» (citado en Giubbani, 2011, p.344), es por ello, que un proceso de comunicación entre las personas de la comunidad educativa es importante, necesario y primordial para que así los diferentes elementos que tengan en común se asocien y los que no sean un punto de partida para la construcción de elementos conceptuales y culturales que impacten positivamente al individuo, donde el docente se sienta apreciado y valorado, para que así su práctica en el escenario de la

educación sea un horizonte deseado, su capacidad de juicio, autorregulación y autonomía sean las que puedan determinar las situaciones problemas de manera asertiva.

Desde este aspecto, la práctica pedagógica es un escenario interesante donde los educadores tienen múltiples expectativas que satisfacer, mismas que contrastan con la realidad del medio en que la ejercen, lo que conlleva diversas formas de resistencia o de descontento de algunos docentes en el desarrollo del ejercicio pedagógico, de esta forma:

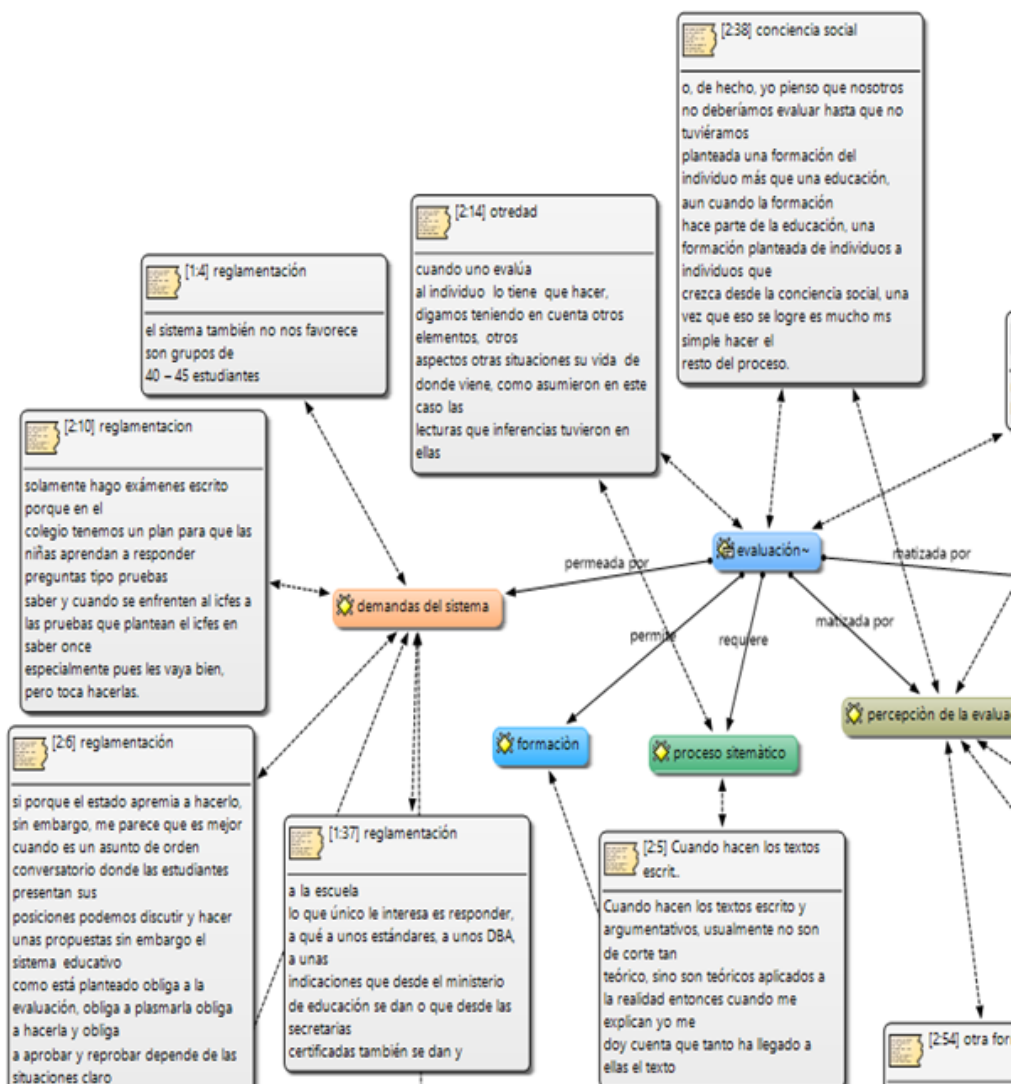
**Participante 3.** *“los acontecimientos que se dan en la particularidad de cada uno de los estudiantes son totalmente distintos a lo que se vive dentro de la escuela, porque a la hora de la verdad, a la escuela lo único que le interesa es responder, a qué? a unos estándares, a unos DBA, a unas indicaciones que desde el ministerio de educación se dan o que desde las secretarías certificadas también se dan y, omite en lo absoluto el contexto, el entorno de cada uno de los estudiantes, el entorno social, el entorno de hecho familiar, que a veces es tan complicado, tan difícil”.*

Como lo señala Freire en *La pedagogía del oprimido*, al estar en contra de la educación como práctica de la dominación, que aísla, niega, desliga al hombre del mundo, el mundo no podría existir si no hubiera un hombre con conciencia de sí y de esa misma forma no existiría el hombre si no existiese Otro consciente de su existencia; los maestros en su accionar asumen posiciones que dan cuenta de la relación estrecha que existe entre su práctica pedagógica y el ser docente, misma que no puede desligarse y que permea todo su actuar con respecto a los estudiantes, el saber y su esencia de maestro.

**4.4.3. El reconocimiento en el escenario de la evaluación de competencias: saberes, diversidades y reconocimiento.**

**Figura 4.**

*Identificación de los efectos del sentido de la valoración de competencias realizada en la Matriz Categorical- Red Semántica Evaluación*



**Nota:** elaborado en Atlas. Ti. (Imagen recortada debido a su magnitud). Construcción propia.

En la anterior figura se logra identificar un contra efecto paradójico del sentido de la valoración de competencias en las experiencias de los participantes del estudio, este obedece a la

postura de los docentes sobre el modelo de competencias, en tanto indica desconocer la importancia de la evaluación como un componente necesario del proceso formativo; se interpreta así una relación negativa sobre el enfoque por competencias, ya que esta no debe realizarse hasta tanto no haber centrado la formación en el individuo, el participante alude a una falta de consciencia social como el nudo gordiano de la educación colombiana; sin embargo, el sentido de la valoración de competencias cobra nuevamente sentido en el reconocimiento del Otro en aras de dicha consciencia social del acto educativo.

La evaluación de competencias ha de llevar al docente a un sistema pedagógico que lo ubique en un escenario de creación sobre la creación, es decir, a readaptarse continuamente en sus procesos y formas para que el conocimiento y los saberes se potencien; el reconocimiento debe ser en sí mismo un constitutivo del desarrollo de competencias, y a través de su evaluación ir más allá del racionalismo natural de la época y posibilitar la dignificación de los sujetos al estar al servicio de la sociedad. El reconocimiento según Levinas (2005) «no puede limitarse a una toma de conciencia: su muerte, su renacimiento, su transformación, se juegan, de aquí en adelante, lejos de él mismo (...) todo lo humano es exterior» (p.113-114), por lo que se discierne que, si bien el hombre se encuentra en estado de evolución, seguimos siendo nómadas en cuanto a que andamos en una incesante búsqueda de mejorarnos como comunidad; por ende, la evaluación de competencias posibilita el poder realizar un proceso de juzgamiento sobre ese actuar pedagógico que se desarrolla en pro de un sistema de saberes, con dicha información podemos sortear los errores y encaminarnos hacia una mejora del desarrollo individual y de

comunidad. Al respecto los docentes expresan incertidumbre pues, no existe una certeza del fin de la evaluación en cuanto a la potenciación de saberes y la práctica del reconocimiento, a saber:

**Participante 1.** *cuando vamos simplemente a lo conceptual sin tener en cuenta lo contextual, pues no estamos evaluando competencias, simplemente estamos realizando una tarea a medias...*

**Participante 2.** *no, definitivamente no, aunque si se plantean y se tratan de cumplir, no se puede hablar de un enfoque de competencias, por el tipo de idea que tenemos sobre la competencia de solo saber hacer en contexto, pienso que es mucho más que eso...*

**Participante 3.** *yo considero que, si porque estamos desarrollando habilidades que se pueden convertir en habilidades para la vida, para el desarrollo del trabajo, para la independencia entonces yo considero que si es por competencias...*

De acuerdo con esto, los maestros coinciden en que la experiencia del reconocimiento y la evaluación de competencias, han de implicar como ya se había señalado al inicio, un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil que permita el establecimiento de juicios de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones pertinentes en la potenciación de los saberes y las competencias, facultando a maestros y estudiantes para la comprensión de las razones del éxito o fracaso en el proceso educativo (Delgado, 2005, pp.38-39).

- a) La toma de decisiones a nivel de la práctica pedagógica para desarrollar competencias debe basarse en la observación, la recolección de datos y el análisis de la información disponible para que sea consecuente con el contexto de la problemática donde se encuentran inmersos los agentes educativos, en el cual la evaluación de competencias se da, esto quiere decir, que en la experiencia del reconocimiento, el maestro está en la obligación de ser consciente



de la realidad del entorno y de las situaciones de vida que rodean a su comunidad educativa, de manera tal que el beneficio de la formación pueda trascender.

- b) El docente, al experimentar una constante transformación desde diferentes ámbitos de su vida, tendrá ocasionalmente momentos de incertidumbre que serán obstáculos en el desarrollo profesional y en los entornos sociales donde se desenvuelva, sin embargo, «las personas y su actitud, fruto de procesos reflexivos coherentes, han de ser el principio de los procesos de cambio e innovación» (Trujillo, 2011, p.2), esto para afirmar que la adopción de nuevas maneras de hacer escuela, donde la reflexión, el reconocimiento, el abandono de antiguas prácticas, la asimilación de nuevas políticas educativas, el entorno social, las redes sociales y nuevas formas de interacción humana tienen que tocar al docente, no cabe la posibilidad de que sea ajeno a esas realidades que, con consentimiento o no lo permean e influyen en sus desempeños.
- c) En este sentido, también es necesaria la honestidad para entender y darse cuenta cuándo es necesario declinar y dar paso al relevo generacional, que en el algún momento debe ocurrir, se afirma esto teniendo presente que las personas, cualquiera que sea su condición, pueden aportar elementos para el desarrollo del proceso formativo, la obtención de conocimiento y potenciación de saberes, sumándose a la intrépida labor de mejorar el mundo.
- d) La trascendencia del accionar docente en el ejercicio pedagógico es un asunto que nos mueve, pues es el sentido de la ejecución de esta tarea, para ello, el análisis concienzudo de la información es una herramienta *sine qua non* para traspasar las barreras que impiden el cambio accionario en el sentido pedagógico que, entre otras cosas incluye practicar un

reconocimiento ya no ideológico, sino vivencial, como «acto moral» (Honnet,2006) donde la presencia del otro inspire mucho más que la figura de un sujeto al que hay que mejorar, en lugar de ello, que el estudiante inspire al docente a nuevas vivencias, a otras formas de habitar en el mundo de la pedagogía; hoy la adopción del enfoque de competencias y su evaluación es una opción que posibilita otras formas de agenciamiento del saber; de la mano con el análisis de la información, también coincidimos en que «la capacidad de pensar críticamente es esencial para ser capaces de responder de manera adecuada a los cambios rápidos y complejos» (Baildon & Sim, 2009, p.407) y es que las dinámicas sociales actuales obligan a desarrollar ciertas potencialidades que permitan a los individuos mantenerse a flote dentro de la cada vez más rápida evolución de la sociedad. Para ello, Gardner (2007) plantea la regulación y cultivo de disciplinas, el establecimiento de conexiones entre dichas disciplinas que permitan un pensamiento globalizado, la creatividad a nivel del pensamiento, el respeto hacia otras formas de pensamiento y la capacidad de ir más allá de los intereses personales en el actuar. En las expresiones de los docentes, se observa como ellos no se encuentran tan alejados de las necesidades educativas de los estudiantes, en tanto propenden por generar espacios de acción aptos para cada uno desde sus potencialidades, como se observa a continuación:

**Participante 3.** *“Trato de que la evaluación en mis clases sea de manera tal que los estudiantes se vean motivados a dar cuenta de su conocimiento, entonces ¿de qué manera? Los que dibujan que dibujen, los que sepan hablar, que hablen, los que puedan sustentar de manera escrita, pero no necesariamente desde un test, pues que lo hagan escribiendo, y de esta manera pues he ido como implementando la evaluación en mis practicas educativas...”*

**Participante 1.** *“observo que realiza y de qué manera lo realiza, como el saber hacer y uno ahí toma pautas para saber si esta acta o no...”*

**Participante 2.** *“El dialogo. la teorización, la lectura, solamente hago exámenes escrito porque en el colegio tenemos un plan para que las niñas aprendan a responder preguntas tipo pruebas saber y cuando se enfrenten al ICFES, en saber once especialmente, pues les vaya bien ...”*

5. Dentro de la culturización del enfoque de competencias en el plano educativo, maestros y alumnos, como miembros de un colectivo, necesariamente van más allá de los parámetros de lo tradicional permitiendo —con ayuda de la evaluación propuesta— superarse a sí mismos y significando el proceso formativo, al buscar y apropiarse de herramientas que le permitan enfrentarse a las demandas sociales, utilizando diferentes formas de comunicación para proyectar ideas y saberes que le permitan entender un poco más la realidad de un universo cambiante, lo que facilita el apoyo académico y la absorción de pensamientos que proyectan procesos pedagógicos transversalizados por los saberes y competencias de ambos.
6. Es claro que el proceso de evaluación de competencias tiene su punto de origen en la reflexión que se lleva a cabo acerca de los saberes, en el discernimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. El rol del docente es asumir que su proceso de enseñanza es un propósito simultáneo en su realización profesional y desempeño, donde puede afianzar innumerables puntos para su práctica que le permita encontrar, en el escenario de la evaluación, una enseñanza significativa para la vida de sus educandos y de sí. En este sentido, para evaluar competencias el docente debe tener presente cuáles son las capacidades que desea potenciar en el educando; relacionar dichas capacidades con

situaciones del entorno, que hagan parte de las realidades de los educandos; establecer los conocimientos y saberes necesarios para el desarrollo de la competencia; permitir que los estudiantes establezcan la importancia de tales saberes e implementar estrategias de motivación que despierten en los educandos el deseo de aprender. Estos elementos rigen la aplicación de la evaluación de competencias, una vez establecidos, se puede poner en marcha la actividad pedagógica pues la planificación es fundamental, no vital, para llevar a cabo la práctica pedagógica.

## **5. Interpretación y sentidos de la evaluación en el escenario de las diversidades, saberes y reconocimientos.**

La evaluación se ha convertido en eje central de las actividades de la vida, de los procesos cotidianos, al igual que de la formación en torno a los resultados en la educación. Para Sánchez (2015) «la evaluación ha colonizado, el mundo de la vida, ha hecho presa de individuos, de instituciones, de poblaciones; ha pretendido medir, con patrones universales, sus acciones, sus proyectos, sus interacciones, su ser y su acontecer» (p.16); en este orden de ideas, la encontramos bajo múltiples presupuestos, mejorar, corregir, implementar, eliminar y en pocos escenarios en la perspectiva de mejorar y/o retroalimentar los desarrollos alcanzados y los desempeños demostrados. Esta tesis considera que apropiarse de procesos evaluativos es importante como principio de vida en el día a día de los individuos, pues es a través de estos que se reflexiona sobre el actuar, se corrigen errores, se redescubre el horizonte perdido, se repotencian las actuaciones, se desaprende y, sobre todo, se renueva el pensamiento y las acciones.

En esta dinámica, es la escuela la primera y más abanderada en la interiorización de la práctica evaluativa, es una actividad común en el proceso educativo; es natural a él, ya que, cualquiera que sea la percepción del docente con respecto a esta, se ve en la obligación de efectuarla. En las dinámicas escolares se debe certificar al estudiante, es decir, promoverlo o reprobarlo; clasificarlo —en el mejor de los casos— para que comparta aula de clases con otros de su misma edad, controlarlo; por otro lado, también se debe rendir cuentas tanto interna como externamente de los avances académicos de los estudiantes. Este es el compromiso laboral con la

institución y con el sistema educativo en general, al respecto, en el análisis del discurso de los maestros se observaron posiciones, como estas:

**Participante 1.** *“Nuestro sistema de evaluación es limitado”.*

**Participante 2.** *“solamente hago exámenes escritos porque en el colegio tenemos un plan para que las niñas aprendan a responder preguntas tipo saber...”*

**Participante 3.** *“Cuando uno evalúa a un individuo lo debe hacer teniendo en cuenta otros elementos, otros aspectos de su vida, no deberíamos evaluar hasta que no tuviéramos lista una formación planteada desde individuos a individuos, que crezca desde la conciencia social”.*

A partir de estos planteamientos se deduce que en la percepción de los docentes la evaluación, tal como se practica: pruebas escritas, calificaciones, test, etc., hace parte de exigencias normativas, encaminadas a la clasificación de las instituciones a través de pruebas internacionales, nacionales e institucionales, asunto que se plantea, por ejemplo, en el Decreto 1290 de 2009 que establece la necesidad de plantear criterios y estrategias de evaluación, escalas de valoración, acciones de seguimiento, estrategias de apoyo, autoevaluación, sistemas de verificación de la evaluación, entre otros. Estos asuntos normativos, tienden a desfigurar el proceso formativo y a sumergirlo en disyuntivas que requieren los procesos de reflexión y empoderamiento de parte de los docentes, para alcanzar valoraciones en niveles aprobatorios desde las lógicas reduccionistas y clasificatorias de la escuela y de las autoridades educativas;, por otro lado evitar caer en situaciones tales como en las juntas de promoción escolar, donde un docente decide aprobar a un estudiante porque es un joven «buena gente», mientras otro profesor decide reprobalo por haber sido descuidado con sus deberes, en este sentido la falta

de consenso para la promoción y evaluación de los estudiantes resulta evidente, tanto en su comprensión como en sus formas.

Sin embargo, tales disyuntivas pueden afrontarse a partir de la incorporación de elementos como la heteroevaluación, entendida como un proceso de valoración del trabajo o proceso académico de un alumno por parte de un tercero con un estatus diferente al suyo; la Inter evaluación que es el proceso en el cual un colectivo o grupo evalúa el desempeño de cada uno de sus integrantes; la autoevaluación entendida como la evaluación de sí mismo, identificación y ponderación del desempeño propio en el cumplimiento de una determinada tarea o actividad o en el modo de manejar una situación y, la coevaluación como el proceso evaluativo conjunto entre el docente y el estudiante.

A las diferentes formas de evaluación, se debe sumar el saber, como categoría articuladora de la práctica docente, ya que, «el saber (...) es una forma de gramática sobre la ciencia. Por lo tanto, el fin último del trabajo escolar no es el conocimiento, sino el diálogo de saberes» (Zambrano, 2005, p.61). Puede suceder que, en procura de evaluar el saber, estemos valorando el conocer y esto podría estar generando distorsiones importantes en este asunto, por tanto, es imperativo identificar hacia dónde están apuntando los procesos evaluativos dentro del aula, hacia el saber o hacia el conocimiento entendido como acumulación de contenidos, por ejemplo:

**Participante 4.** *“Trato de que la evaluación en mis clases sea de manera tal que los estudiantes se vean motivados a dar cuenta de su conocimiento”*

**Participante 2.** *¿Cuáles son sus prácticas evaluativas más comunes? “El dialogo. la teorización, la lectura, (...) y si no hablan ni lo hacen por escrito, pues de acuerdo con el sistema nacional de evaluación toca reprobarlas...”*

La evaluación, con toda su complejidad, es una herramienta primordial en el acto educativo y «la clave pedagógica que permite mantener la ruta de progreso de los niños, niñas y jóvenes de acuerdo con sus propias expectativas en relación con la vida que quieren vivir» (Cajiao, 2010, p.28); a partir del planteamiento del autor y del discurso de los docentes, se deriva que aunque se entiende que la evaluación comporta elementos diferentes al conocimiento, sigue siendo percibida como la constatación sobre cuánto de este tiene el estudiante, de ahí la necesidad de esbozar resultados de aprobación o desaprobación, sin embargo, no es necesario que la educación «tenga que esperar por un profesor que vaya más allá del trabajo del aula y se haga partícipe de la cultura escolar para dar paso al arraigo de culturas pedagógicas con modos de pensar integrado» (De Rojas, 2004, p. 32). La autonomía docente, entendida como la facultad que tiene el maestro de apropiarse de su rol, le posibilita asumir un compromiso sólido con el asunto educativo al capacitarse de forma autónoma, dándose la oportunidad de reflexionar en torno a su práctica pedagógica y abriéndose a nuevas posibilidades de ser como maestro y como individuo inacabado que necesita trabajar por el mejoramiento personal y profesional.

Ciertamente la autonomía del docente es un asunto de naturaleza reticente, toda vez que inevitablemente permea el desempeño profesional y no puede desligarse de la carga emocional que le asiste, de alguna manera trae consigo situaciones como la resistencia al cambio, el individualismo y autoritarismo, la falta de gestión y de conciencia frente a los inminentes cambios que se gestan en la evolución natural de las sociedades; maestros inconformes en sus



lugares de trabajo, deprimidos por situaciones personales o laborales, el maestro que considera que ya está en la cumbre de su saber y no necesita documentarse más, ni tener nuevas experiencias, que no le interesa hacer ningún aporte a la formación de los estudiantes.

En expresiones como *“la evaluación es desgastante”*, el maestro percibe el asunto evaluativo como una carga, su implementación se convierte en un requerimiento más, viciado y carente de la reflexión necesaria para cumplir con al menos el criterio de integralidad, en tanto no existe aprecio por dicho acto. Por otra parte, en la lógica *“las calificaciones no dicen nada del conocimiento”*, se trata de superar el establecimiento de valoraciones ligadas a la medición cuantitativa que llevan a la pérdida del carácter genuino de la evaluación de competencias. Es claro que el fin último de la evaluación de competencias no debe ser establecer calificaciones, pero sí ayudar a determinar qué tanto avanzan los estudiantes en su proceso formativo conforme a los saberes. De por sí, *“cada uno puede expresar su conocimiento de forma diferente, eso es lo que deberíamos mirar”*, significa alcanzar procesos evaluativos fundamentados en el reconocimiento del Otro; es uno de los ideales que defiende la presente tesis, valorar la diferencia en términos de capacidades, sin embargo, la relación de los maestros y educandos con las calificaciones y la promoción de los alumnos es aún estrecha, alimentada de la tradición y la necesidad inherente de las personas de ser mejores que otros; esta situación se ha hecho muy evidente en el cambio de dinámica al que se nos obligó en la época de confinamiento por la Pandemia del Covid-19, donde los maestros tuvimos que asumir nuestro rol desde la distancia y sin la posibilidad de interactuar físicamente con los estudiantes, ni de constatar de primera mano

el desempeño y la autoría de las tareas de los mismos, lo que lleva a establecer la pérdida de elementos importantes dentro del asunto evaluativo.

Otro aspecto contrastante resuena con las insistentes voces que claman porque no se dé flexibilidad en la evaluación de los educandos, es la situación de maestros preocupados porque necesitan la evaluación escrita vigilada por ellos mismos o la evidencia de la realización del sin fin de actividades desarrolladas por el estudiante, para que sea merecedor de una calificación aprobatoria; y por otro lado, los estudiantes califican de injusto que la evaluación sea más flexible puesto que unos se esfuerzan más que otros. Se deduce entonces, que la presencia del modelo educativo instruccional dejó una huella indeleble en la cultura evaluativa punitiva en los docentes y en la sociedad en general; de esto también se puede concluir que en nuestra cultura educativa y social se impregnó la naturalización de la evaluación como mecanismo de control.

*-“no se debería evaluar hasta que no se tuviera una formación del individuo más que una educación”*, la formación de los individuos, ciertamente es un asunto complejo que debe asumirse desde allí, sin embargo, ¿cómo se hace para formar a personas que llegan a este mundo en situación de desventaja económica, biológica...?, tendríamos que entrar todos en un proceso de deconstrucción que nos permita practicar una alteridad verdadera para así dejar de sentir la necesidad de henchir a nuestros niños con conceptos y teorías que suponemos les serán útiles para sus años venideros.

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

A partir de las posiciones abordadas se deduce que aun coexiste entre los maestros una gran divergencia entre la concepción y las formas de la evaluación o un desconocimiento parcial de la auto, hetero, inter y coevaluación, corroborando el pensamiento de que «la evaluación está en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo» (Perrenoud, 2015, p. 9), sin embargo, con todo y contradicciones, la evaluación adquirió el rol de eje de la dinámica escolar, pues esta gira en torno a los referentes de calidad del MEN, que dependen a su vez de la promoción o no de los estudiantes, que a su vez dependen de los resultados de las evaluaciones de aula, institucionales y externas; las últimas no son de promoción pero se trabaja todo el tiempo en función de ellas pues de estas depende el posicionamiento no solo de la institución sino del país. Entonces, se dice que la evaluación no debe ser punitiva, que debe servir para mejorar, sin embargo, desde el accionar docente e institucional en ocasiones es utilizado como mecanismo para ejercer presión en los estudiantes para que trabajen académicamente y cumplan con los logros propuestos o exigidos.

La evaluación de los educandos necesita estar presente en la práctica educativa a modo de constatación de la evolución de los saberes, no obstante, cabe preguntarse por la efectividad de esta práctica y, no se está haciendo referencia solo al logro de resultados esperados, de aprobación, o mejores posiciones en un ranquin, sino también a su pertinencia en cuanto al valor que esta puede agregar a la socialización de los educandos o al desarrollo

de habilidades para enfrentarse a un futuro que todos desconocemos ¿Hasta qué punto las prácticas suministran a la vida escolar un nivel tal, que el maestro no pueda prescindir de ellas?

El anhelo en este escenario, es que los maestros puedan llegar a encontrar un punto de equilibrio que permita el cuestionamiento continuo sobre su actuar pedagógico, actitudes que le llevarán al inicio paulatino de un proceso de deconstrucción del pensamiento hegemónico interiorizado en su práctica, así las cosas, el educador ha de colocar en duda lo que cree conocer o cree saber y le dará otro matiz a la percepción y relación con sus educandos, desde el saber y el reconocimiento; en este sentido, se pretende alcanzar un entendimiento profundo desde la diversidad y el reconocimiento, sobre lo que se concibe y se genera como saber y saberes. La dirección de la práctica educativa y su evaluación se debe colocar en el contexto de una renovada práctica docente; es el maestro quien debe facilitar los diferentes espacios para potenciar la libertad de comunicación y adquisición de saberes dentro de la institución, el educador debe permitir que sus estudiantes tengan la suficiente inspiración para que se hagan preguntas y puedan ellos mismos desarrollar saberes aplicables a los contextos de su realidad, por ello es necesario la materialización de espacios en los que el docente pueda caracterizar sus errores y conversar con otros docentes para reflexionar, cuestión que muchos docentes y modelos pedagógicos alabados a nivel mundial utilizan para la aplicación teórica del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La deconstrucción del concepto de evaluación debe permitir adaptaciones con base en las debilidades y fortalezas del proceso de enseñanza y aprendizaje, facilitar la promoción y el

desarrollo, tanto grupal como individual, movilizando saberes y por ende, que estudiantes y maestros se sientan motivados a realizar el proceso educativo de forma personal, con el fin de que ambos crezcan y, finalmente, se pueda afirmar con convicción que la evaluación es un proceso sistemático, dinámico y continuo que se enfoca en transformar conductas y ampliar los horizontes de pensamiento, mediante el diálogo y la comunicación asertiva entre los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, así se validan los desempeños, competencias y habilidades adquiridas en función de las intenciones propuestas.

## **6. Lo dicho y por decirse por lo pronto: el saber, las diversidades y los reconocimientos en clave de deconstrucciones.**

La investigación se desarrolló en una Institución Educativa pública de la ciudad de Medellín-Colombia, evidenció la valoración de competencias durante la práctica pedagógica en torno a saberes, reconocimientos del Otro y diversidades, en docentes de básica secundaria. Igualmente, se pretendió indagar por su sentido dentro de la práctica pedagógica en torno a las singularidades contextuales étnicas y vivenciales de los estudiantes de dicha institución. Para ello se diseñaron tres objetivos principales, 1) identificar los elementos que rigen la aplicación de la evaluación de competencias, 2) describir los efectos del sentido de la evaluación de competencias en la práctica pedagógica y finalmente, 3) conceptuar en torno a la evaluación de competencias como experiencia de reconocimiento. Lo anterior, me llevó a postular las siguientes conclusiones y recomendaciones.

Primero, luego del análisis de la información, se establece que, la evaluación de competencias es un camino complejo, insipiente y necesario en aras del reconocimiento de las diversidades de los educandos en el contexto de la educación básica secundaria. Evaluar competencias reconociendo las diversidades intelectuales en los educandos se configura en un trayecto de potenciación de la transformación de la práctica educativa y la construcción y movilización de saberes; es un asunto complejo que posee variados elementos de consideración tales como los bucles que emergen entre saber, aprendizaje, competencia y evaluación, por ende, la interiorización del enfoque de competencias se encuentra en proceso de aceptación por parte de los maestros, donde los niveles de resistencia han ido disminuyendo. Como es natural, existen posiciones críticas y argumentadas a favor y en contra de este asunto; sin embargo, a

nivel del docente de aula hablar de evaluación de competencias sigue siendo un asunto confuso, en tanto que la polisemia del concepto y la falta de consenso en la implementación de metodologías que permitan su concreción, por tanto, evaluar competencias requiere un enorme compromiso de quien se aventura en esta tarea, en aras de desarrollos alcanzados por los estudiantes en frente a problemas contemporáneas tales como el exceso de información, inmediatez y obsolescencia como ejes que transversalizan las más recientes formas de relación con el saber y el aprendizaje.

Segundo, luego de la realización del trabajo, se evidenció que el sentido de la evaluación de competencias dentro de la práctica pedagógica docente conduce al reconocimiento de singularidades contextuales, étnicas y vivenciales de los estudiantes de dicha institución como variables del aprendizaje. El reconocimiento en el escenario de la evaluación de competencias faculta el desarrollo de un nuevo escenario pedagógico que se gesta a partir del esfuerzo docente por incluir acciones en pro de la deconstrucción en el ámbito de las relaciones interpersonales especialmente en la que se debe forjar entre docente y alumno. Estos cambios están ocurriendo en la medida en que los maestros realizan ejercicios de reflexión en torno a la influencia del reconocimiento en el futuro de los jóvenes. En este orden de ideas, la práctica pedagógica, el currículo, los saberes y la evaluación son los medios que trascienden hacia el reconocimiento y le debe permitir al Otro ser y estar en sociedad desde sus diferencias. El reconocimiento supone un cambio, una transformación en los criterios pedagógicos, por tanto, el proceso de formación, debe apuntar al intercambio y potenciación de conocimientos y saberes, al pragmatismo dialógico entre docente y docente, a momentos pedagógicos de construcción individual y

colectiva enmarcados en las posibilidades de la ciencia y la tecnología, donde se viva la autoformación desde el estudiante y desde el docente como guía del proceso; coincidiendo con que «es necesario efectuar múltiples cambios didácticos, curriculares y evaluativos desde el campo pedagógico, aprovechando la amplitud del concepto para reformar la escuela y potenciar la construcción de sentido de los estudiantes en las prácticas cotidianas que allí se realizan» (Rey & Rey, 2014, p.78).

Una educación viva requiere tener una visión clara y fresca de la realidad, de allí la deconstrucción del concepto evaluación en tanto que sea necesario deconstruir el concepto competencias, con lo cual se comprenda y conozca los entornos donde se encuentra situada y las perspectivas político ideológicas de una nación. Como Colombia, un país pluriétnico y multicultural a considerar en la evaluación en el escenario de las competencias, debe revestirse de procesos encaminados hacia la vida y el aprendizaje en diversidad, preocuparse por las necesidades individuales de los estudiantes y permitir decidir finalmente cuáles son los saberes que llevarán integralmente en la ruta de formarse como el ser social.

En resumen, se evidenció que existe el sentido principal de la aplicación de la evaluación de competencias en la práctica pedagógica que debe llevar al reconocimiento del Otro, con mecanismos de exploración intersubjetiva, sobre todo en docentes de básica secundaria. Igualmente, se reconocen las tensiones permanentes entre políticas de Estado, constructos epistemológicos, necesidades formativas y crítica propositiva en acción.

Tercero, existen unos elementos que rigen la aplicación de la evaluación de competencias para que la misma sea un instrumento que fomente el reconocimiento de las diversidades de los



educandos en el contexto de la educación básica secundaria. La evaluación es un proceso continuo y constante fundamentada en principios rectores y metodológicos propios; tales como integralidad, continuidad, científicidad, singularidad y finalidad que le enrutaban hacia una dinámica objetiva y de apertura hacia el logro de tal reconocimiento, siendo la escuela el epicentro de la preparación de los estudiantes para aprender a actuar y vivir en un futuro próximo.

De allí que, su enfoque, se basa en contextos evaluativos de corte colectivo, estimula la reflexión, el pensamiento crítico, constructivo, reflexivo y el reconocimiento más allá de la medición de las competencias que deberían de ser adquiridas o desarrolladas. La formación en evaluación de competencias facilita la creación de espacios sociales que permitan igualdad, libertad y fraternidad entre los educandos, entre los educandos y su relación con el saber; requiere del diálogo permanente de quienes la ejecutan, entre ellos y con la ciencia y la literatura.

La escuela es importante dentro de este marco, porque no solo brinda conocimientos esenciales, sino porque también promueve la construcción y actualización de los saberes, lo que ayuda a que los individuos sean íntegros tanto en lo humano como en su quehacer profesional; son estos argumentos los que ayudan a los estudiantes a responder a exigencias individuales o sociales y a lograr sus objetivos ¿Dónde se evidencian estos escenarios?, en un contexto determinado, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje va enmarcado a un tejido socio cultural, y es en este estadio que su accionar académico y evaluativo se evidencia, desarrollando un contexto complejo, auténtico y singular. Para ello, es necesario que las personas que participan de dichos escenarios tengan acciones concretas y sus conductas enfocadas al

reconocimiento inter-cognitivo. La práctica de evaluar implica necesariamente dotar de un sentido construido por el sujeto que evalúa en un contexto específico y, por ende, no puede generalizarse. En estos procesos «se reconoce como un elemento inherente al conflicto, en un movimiento dialéctico que otorga un estatuto, una legitimidad» (Barrón, 2005, p.106).

Con respecto a la formación, enseñanza-educación-contexto se concluye que no ha sido el eje central de la práctica educativa en Colombia y, es que históricamente desde la conquista con la imposición de la educación occidental, pasando por el momento de la Independencia con sus institutores e institutrices, seguido de la creación de las Escuelas Normales y posteriormente el Estatuto docente 2277, se enfocaron en la instrucción y capacitación en lectura y escritura. Se legisla a partir de 1994 con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), aún vigente, en la que se comienza a visualizar al educador como un sujeto en contexto académico, se crea el Decreto 1278, que, más allá de cursos para créditos y ascensos en el escalafón, estimula la formación en pregrados y posgrados lo que permite comunidades académicas, con un nivel de competencia y criticidad concordante con las exigencias sociales; esto es procesual. Entonces, confluyen en las instituciones educativas, al menos dos tipos de docentes con visiones educativas y formativas diferentes, que no van en contravía, pero sí sobre habilidades y posibilidades diferentes, lo que destroza la unidad de criterio y se convierte en obstáculo al momento de verificar el alcance y adquisición de competencias propias, que, en consecuencia, también se pueden desarrollar en los educandos.

Además, ¿cómo se logra?, con idoneidad y ética tanto de los estudiantes, maestros y la comunidad educativa, trascendiendo de la educación rigurosa a una flexible, aquel en la que el

docente pueda ser autónomo y libre en la forma que considere niveles de cualificación docente, propios y exigidos por la entidad vinculante; que ayude a elevar los niveles de desempeño, confluyendo en una manera eficaz de realizar la evaluación de competencias. Para Barrón (2005) «la situación anterior remite de manera directa a la discusión sobre las finalidades educativas, culturales, económicas, políticas e ideológicas de los establecimientos escolares» (p.105). En definitiva, se debe mirar más allá de los enfoques evaluativos de competencias en que se están desarrollando los escenarios institucionales para poder acudir a su sentido de formación y de aprendizajes, para que las opciones en su crecimiento se puedan afianzar mediante los procesos pedagógicos que aparte de la autorregulación y autoaprendizaje de la comunidad educativa, contribuya a la responsabilidad y a la reflexión crítica.

En sí, es imprescindible que se modifiquen las prácticas tradicionales, que la nueva cultura de la evaluación de competencias trascienda hacia el diseño formativo del aprendizaje en los diferentes ámbitos educativos, y no continuar como máquinas que siguen un sistema obsoleto que deteriora la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Gómez (2016), la competencia es susceptible de ser aprendida y puede, por ello, ser enseñada teniendo en cuenta su posible evolución y consecución en el propio proceso formativo. De ahí su carácter dinámico al establecer graduación de dominio y desarrollo de la competencia en un contexto temporal o de titulación.

Cuarto, los efectos del sentido de la evaluación de competencias en la práctica pedagógica deben conducir ineludiblemente hacia el reconocimiento de los estudiantes y singularidades. La reflexión pedagógica a nivel institucional, acerca del sentido de la aplicación

de la evaluación de competencias. Esta, se halla en mora de convertirse en una actividad académica colegiada donde converja la comunidad educativa, docentes, estudiantes, directivos docentes y padres de familia coadyuvando a que la dinámica interna del aula ocurra en términos de mayor diversidad, alteridad y productividad. En este menester, la invitación es a iniciar un exhaustivo proceso de estructuración del sistema de evaluación estudiantil de competencias, que nazca a partir de la reflexión donde cada docente aporte con su quehacer pedagógico en comunidad, teniendo en cuenta que «ninguna clase de vida humana, ni siquiera la del ermitaño en la agreste naturaleza, resulta posible sin un mundo que directa o indirectamente testifica la presencia de otros seres humanos» (Arendt, 2003, p.37), en este caso los seres humanos parten del ámbito educativo.

Paulatinamente, «el sujeto en la vida personal y colectiva, en la vida cotidiana, decide sobre sus opciones, se orienta con sentido y significado debido a la formación recibida» (Guarín & Tamayo, 2015, p.62). Para ello, evaluar competencias solicita llevar al reconocimiento de las diferencias intelectuales en los educandos, permitir que se construya no solo como ente productivo sino de autorrealización, se reconozca a sí mismo para el Otro y con el Otro; tal como Ulises se da a conocer al llegar a Ítaca (Ricoeur, 2006). Queda la pregunta, ¿permite la educación la aventura de Ulises y la llegada a Ítaca de cada uno?

El reconocimiento en el escenario de la evaluación de competencias faculta el desarrollo de un nuevo escenario pedagógico gestado a partir del esfuerzo docente por incluir acciones en pro de la deconstrucción en el ámbito de las relaciones interpersonales, especialmente en la que se debe forjar entre docente y alumno. Este tipo de acontecimiento no se contemplará, ni se

establecerá en las políticas públicas de educación, sino que, estarán ocurriendo en la medida en que los maestros realicen ejercicios de reflexión en torno a la influencia de este tipo de evaluación en el futuro de los jóvenes, la práctica pedagógica, el currículo y los saberes.

Igualmente, es pertinente entender el reconocimiento de los escenarios de evaluación de competencias en puntos frecuentes, además de articularse con otras áreas, ser activa desde las necesidades del medio, que se pueda ver reflejada la integración de todo lo que se tiene y se quiere aprender, una adecuada interacción de sus diferentes componentes, permitiéndole investigación de supuestos que ayuden a movilizar el pensamiento y la reflexión.

Resulta conveniente combinar diferentes dinámicas, una asentada formación psicológica superior enfocada en valores; como se ha dicho anteriormente el saber hacer, saber conocer y saber ser. Urge ver la evaluación de competencias como una aliada de la formación, principalmente para la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas mediante pensamiento crítico, autocrítico y creación.

Quinto, conceptualizar en torno a la evaluación de competencias como experiencia de reconocimiento conlleva un proceso de deconstrucción que establece un sentido de la evaluación que se instala más allá de las esferas de la medición. Es un punto importante para conocer la capacidad de los alumnos de involucrarse en su propio aprendizaje y de los docentes para guiarlos y crecer con ellos en el camino de la formación.

Por lo tanto, la práctica pedagógica y valorativa alimentan la relación de los estudiantes con el saber. En ese orden de ideas, es vital que los maestros sean capaces de advertir el verdadero sentido de su praxis pedagógica y cómo evalúan competencias. Esta cosmovisión de la

evaluación es superior a aprender destrezas y habilidades para situarse en el desarrollo de saberes indispensables para el desempeño, en un mundo mediado por los propios inconvenientes, realidades y disposiciones del ser. En este sentido, es menester empoderarse y reconfigurar la visión en torno a la evaluación por parte de los docentes.

#### **a. Recomendaciones**

Luego de la culminación de la presente tesis existen algunas sugerencias que considero prudente resaltar. La primera para tener presente a nivel institucional; la segunda, a nivel pedagógico; la tercera, se refiere al sentido de la evaluación de competencias y finalmente, recomendaciones para futuras investigaciones que emanan del trabajo realizado.

En materia Institucional, establecer como política la creación de comunidades de aprendizaje en torno a la evaluación, reconocimiento y competencias. Es decir, abrir un espacio donde verdaderamente se compartan experiencias y programas de capacitación, aprovechando el capital intelectual de los docentes que hacen parte de la institución educativa, tal como ocurre a nivel de educación doctoral donde se aprovecha y construye a partir de la experticia de los miembros, de manera que la utopía de construcción colegiada, tal como se mencionó antes se convierta en una realidad que permee cada comunidad educativa dentro de su entorno; convirtiendo cada institución en un núcleo de transformación. Lo anterior debe darse a nivel formativo, donde se compartan aquellas experiencias significativas que ayuden a encaminar la evaluación de competencias hacia un proceso que reconozca las diferencias de todos. El llamado entonces es a integrar sus voces para que sean escuchadas en los procesos evaluativos,

formativos y de reconocimiento. Dado que, la evaluación y las competencias son procesos eminentemente sociales; el estudiante idealmente debe conocer los parámetros y criterios que se utilizan para medir la adquisición y el desarrollo de sus propias habilidades; de hecho, sería maravilloso tener a nivel institucional un programa de formación para toda la comunidad educativa, propiamente en los campos ya mencionados, dado que, esto le permitiría tener pioneros que sirvieran de ejemplo para seguir proyectando la evaluación de competencias como medio que favorece el reconocimiento de las diversidades y utiliza formas y métodos pertinentes para construir y evaluar.

A nivel pedagógico, es necesario establecer criterios de formación escolar con los cuales considerar intereses de estudiantes y criterios evaluativos, incluir propósitos de formación desde los estudiantes y sus intereses de vida, claridad en torno a la creación de parámetros claves dentro de la evaluación, ser considerados como elementos esenciales de la planeación pedagógica. También, son necesarias actualidad y pertinencia, valorar los saberes y capacidades de los estudiantes según en realidades lógicas, sistémicas y coherentes con lo que ellos están desarrollando en su proceso de aprendizaje. Dicha valoración involucra la comprensión de las intersubjetividades como un asunto susceptible de ser desvelado en los progresos cognitivos, es decir de los bucles que se forman a partir del saber en contexto, no como un parámetro para prevenir o medir el comportamiento de los estudiantes, sino como figura que en la práctica va más allá de la mera medición del conocimientos y se inserte en el desarrollo progresivo de las competencias como capacidades demostrables en acción con suficiencia (Villada, 2007), ser

consciente de sus realidades y desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo, permitirse autoevaluar e integrar diferentes maneras de pensar.

A nivel de evaluación de competencias se propone construir un programa de evaluación emergente del consenso entre la comunidad educativa, del entendimiento entre las diferentes áreas del conocimiento, que contemple los intereses educativos de los estudiantes. Para ello, es indispensable conformar equipos de trabajo integrado por principios rectores propios de la evaluación, posibilitando así el surgimiento del sistema evaluativo institucional orientado siempre hacia el reconocimiento.

A nivel investigativo se espera que se integren nuevos encuentros en el campo de la evaluación de competencias con la diversidad como elemento necesario que conlleve a dinámicas del reconocimiento; que evaluación y competencias se modifiquen integrando diferentes estilos de aprendizaje, diversidad cultural y demás. Realmente es trascendental que se realicen nuevas investigaciones en esta materia desde enfoques investigativos alternos donde interactúen elementos de la vida propia de los estudiantes, que puedan integrarse y constatarse dentro de la evaluación.

Otra postura necesaria es indagar en diferentes contextos formativos, cómo el reconocimiento de las diversidades es oportunidad para que los estudiantes se integren a distintos modelos evaluativos para el desarrollo de competencias para la vida, mismas que les permitan actuar en consecuencia con su diario vivir y todo lo que les ocurre en sus contextos inmediatos.

Finalmente, es trascendental indagar acerca de la evaluación como elemento que puede inhibir el desarrollo de competencias y a su vez impedir la integración de las diversidades;



indagando, además, qué propuestas de corte práctico metodológico se podrían llevar a cabo para irrumpir la forma en que se ha venido trabajando sobre la postura pedagógico-didáctica de los docentes respecto de cómo evaluar competencias.

### Referencias Bibliográficas

- Abril, Francisco Manuel. (S.f.). Dilemas del reconocimiento. Un abordaje crítico de la teoría social de Axel Honneth. Francisco Manuel Abril. Universidad Nacional de Córdoba, CONICET. [https://hum.unne.edu.ar/postgrado/eventos/coloquio\\_filo/acta07.pdf](https://hum.unne.edu.ar/postgrado/eventos/coloquio_filo/acta07.pdf)
- Ainscow, M., & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas: liderazgo y colaboración* (1-204 ed.). Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Colección Paidós Educador. México: Paidós Mexicana.
- Andueza, A. (2016). La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasi experimento en la clase de ciencias/Writing as a tool for meaningful learning: A quasi-experiment in science class. *Revista complutense de educación*, 27(2), 653-668.
- Angulo, F., & Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 281-299.
- Arnaiz Sánchez, P. (2005). “sobre la atención a la diversidad,” 1–30
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, 7(2), 171-181.
- Arredondo, S., Diago, J., & Cañizal, A. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- Ávila Pérez, Z. & Quiñones Reina, D. (2005). Sentido subjetivo y aprendizaje cualitativo: propósito de una evaluación desarrolladora. V Congreso Internacional Virtual de Educación, 7-27 de febrero de 2005. CiberEduca.com: [chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24595/Documento\\_completo.pdf%3Fsequence%3D1](chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24595/Documento_completo.pdf%3Fsequence%3D1)

- Baildon, & Sim. (2009). Notion of Critically: Singaporean Teachers' Perspectives of Critical Thinking in Social Studies. *Cambridge Journal of Education.*, 407-422.
- Barrón, M. C. (9-21 de junio de 2005). Criterios Para La Evaluación De Competencias En El Aula. Una Experiencia Mexicana. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores* (45), 104-121.
- Bartolomé, M. (1992): La investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa* 20(2), 7-36.
- Blanco Guijarro. (1992). La intención a la diversidad y las adaptaciones al currículo. (Artículo en: "Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar". Alvaro Marchesi, César Coll, Jesús Palacios. Editorial Alianza Psicología. Madrid).  
[www.inclusioneducativa.cl](http://www.inclusioneducativa.cl)
- Beillerot, J., Laville, C. B., & Mosconi, N. (1998). Saber y relación con el saber. Paidós.
- Bloom, B. (1977). Taxonomía de los objetivos de la educación. El Ateneo.
- Bruner, J. (1973). *The relevance of education*. WW Norton & Company.
- Borges de Menses, Ramiro Déliü. (2013). La deconstrucción en Jacques Derrida: qué es y qué no es como estrategia. *Univ. philos.* vol.30 no.60 Bogotá Jan./June 2013. Scielo.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-53232013000100009](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53232013000100009)
- Cajiao Restrepo, F. (2010). Evaluar es valorar. Diálogo sobre la evaluación del aprendizaje en el aula para comprender el Decreto 1290 de 2009.
- Carabajo, R. A. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 409-430.
- Casanova, I. I., Canquiz, L., Paredes Chacín, Í., & Inciarte González, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica.

- Castro Valderrama, H. (2017). Apropiación en la práctica docente, del discurso de las competencias, planteamiento central de la política sectorial para mejorar la calidad educativa en Colombia. 2002–2010.
- Cázares, R. A. A., & Gallardo, S. C. H. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 8(1), 481-508.
- Cervi, G., & Calatayud, P. (2012). Evaluación y saber: ¿Una relación posible? /Evaluation, knowledge and absences. *Praxis Educativa*, 16(1), 46-54.
- Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Editorial Aguilar.
- Chomsky, N. (1979). Sintáctica y semántica en la gramática generativa. Madrid. Siglo XXI. Club Ensayos. (27 de 11 de 2014). *Clubensayos.com*. Obtenido de <https://www.clubensayos.com/Acontecimientos-Sociales/concepto-y-etimologia-de-aprendizaje/1759632.html>
- Colombia. Concejo de Medellín. (1999). Acuerdo 62 de 1999. Por el cual se adopta el Plan de Ordenamiento Territorial para el Municipio de Medellín.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994 (febrero 8). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá. Diario oficial.
- Colombia. Concejo de Medellín. (1999). Acuerdo 62 de 1999. Por el cual se adopta el Plan de Ordenamiento Territorial para el Municipio de Medellín.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994 (febrero 8). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá. Diario oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (2001). Ley 715 de 2001 (diciembre 21). Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Bogotá. Diario oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (2009). Ley 1324 de 2009 (julio 13). Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la

- educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. Bogotá. Diario oficial. Colombia. Presidencia de la República. (2009). Decreto 1290 de 2009 (abril 16). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá. Diario oficial.
- Córdoba, E. (2018). Creatividad colectiva un mundo de interacciones didácticas por descubrir en el plano educativo (Tesis Doctoral). Universidad Tecnológica de Pereira: Pereira, Colombia.
- Correa Suárez, G. (2019-04.). Frónesis: propuesta de modelo de evaluación de los aprendizajes para instituciones educativas con sedes rurales del suroeste del Departamento de Antioquia (Colombia). Panamá: Universidad UMECIT, 2019.
- De Farfán, L. J. (26-12 de Febrero-Marzo 2008). Concepciones de evaluación y de evaluación docente. Cuadernos de Lingüística Hispánica(10), 137-148.
- De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa.
- Del Rey, Ángelica y Sánchez Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. Universitas-XXI: Revista de Ciencias Sociales y Humanas, ISSN-e 1390-8634, ISSN 1390-3837, N°. 15, 2011, págs. 233-246 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968512>
- De Peretti, Cristina. Jacques Derrida: Texto y Deconstrucción. Barcelona: Editorial Anthropos. 1989. Impreso
- Del Pozo Flórez, J. Á. (2012). Competencias profesionales: Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales (Vol. 9). Narcea Ediciones.
- Delgado, A. e. (2005). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior. Ministerio de educacion y ciencia, 38-39.
- Dewey, J., Llavador, J., y Llavador, F. (1997). Mi credo pedagógico. Universidad de León.
- Díaz Canals, J. F. (2015). Las competencias básicas en la educación secundaria obligatoria: análisis e integración en el currículo desde un punto de vista práctico: propuesta de un modelo de calificación.

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Díaz Barriga, Ángel. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Amorrortu.
- Diccionario Etimológico de la Real Academia de la Lengua Española. (2021)  
<https://dle.rae.es/competencia?m=form>
- Edwards, Richard. (2016). Competence-based education and the limitations of critique. *International Journal of Training Research* 14 (83): 1-12. DOI:10.1080/14480220.2016.1254366
- Farfán, L. J. R. (2007). Concepciones de evaluación y de evaluación docente. *Cuadernos de lingüística Hispánica*, (10), 137-148.
- De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (Vol. 303). Ediciones Morata, SL.
- Folkman, Susan (2001). "Privacy and confidentiality". En: SALES y FOLKMAN (Eds.) *Ethics in research with human participants*, Washington: APA, pp. 49-58.
- Frade, R.L. (2008). *La evaluación por competencias. Inteligencia educativa. 2a Edición, Mediación de Calidad*, S.A., de C.V. (Inteligencia Educativa). México.
- García San Pedro, M. J. (2011). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. Universiad Autónoma de Barcelona:  
<https://www.tdx.cat/handle/10803/5065#page=1>
- Gagne, R. M. (1965). The analysis of instructional objectives for the design of instruction. *Teaching machines and programmed learning II: Data and directions*, 21-65.
- Gardner, H. (2007). Las cinco mentes del futuro. *Harvard Deusto business review*, (156), 34-39.
- Gardner, Howard. (2016). *Las cinco mentes del futuro*. PAIDÓS.
- Gadamer, Hans-George. (2017). *Verdad y Método*. Traducción de Aparicio, Ana Agud y de Agapito, Rafael. Ediciones Sígueme Salamanca.
- Gadamer, Hans-George. (1998). *Verdad y Método II*. Traducción de Olasagasti, M. Ediciones Sígueme-Salamanca
- Giubbiani, A. G. (2011). Emmanuel Levinas: Humanismo Del Rostro. *Escritos*, XIX(43), 337-349.
- Goode, William J. y Hatt, Paul K. (1980). *Métodos de Investigación Social*. Editorial Trillas.

- Gómez, E. L. (Enero-Abril de 2016). En Torno Al Concepto De Competencia: Un Análisis De Fuentes. *Revista de currículim y formación del profesorado*, XX(1), pp. 311-322.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- Harcourt, W., & Escobar, A. (2007). *Las mujeres y las políticas del lugar*. Unam. México: Kumarian Press.
- Hernández, J. E., Sánchez, F. A., Córdoba, L. S., & Sánchez, J. A. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de educación media (Primera ed.)*. Bogota, Cundinamarca, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Herrera, L. T. (2015). LA EDUCACIÓN DEL VALOR “Reconocimiento del otro” con niños y niñas de dos a cuatro años. *La educación del valor “reconocimiento del otro”*, 1-89. (F. D. EDUCACIÓN, Ed.) Bogota, Cundinamarca, Colombia: UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS.
- Hincapié Parejo, N. F., y Clemenza de Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII (1), 106-122. <https://www.redalyc.org/journal/280/28069961009/html/>
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, (35), 129-150.
- Hoyos, G. E. (1-29 de agosto de 2014). La evaluación del aprendizaje: su evolución y elementos en el marco de la formación integral. (U. A. Manizales, Ed.) *Revista de Investigaciones UCM*, 126-141. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- Iregui, A. M., Melo, L., & Ramos, J. (2006). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de Los indicadores sectoriales. *Revista de economía del Rosario*, 9(2), 175-238.
- Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 45(2), 185-210.
- Levinas, E. (2005). *Humanismo del otro hombre (Vol. V Edición)*. (E. EDITORES, Ed.) España: Siglo veinte y uno.

- Lorent, V., & Lopez, R. (2012). Estudio de las relaciones interpersonales en aulas de alumnos. *Campo Abierto*, XXXI(2), 87-109.
- Lorenzana Flores, RI (2012). La evaluación de los aprendizajes basados en competencias en la enseñanza universitaria (Doctoral dissertation, Flensburg, Univ., Diss., 2012).
- Lyotard, J. F. (1992). La condición postmoderna: informe sobre el saber (pp. 131-617). Barcelona: Planeta-Agostini.
- March, A. F. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de educación*, 331, 171-197.
- Martínez González, M., & Mena Córdoba, D. C. (2012). Mejorar las relaciones interpersonales de nuestros educandos desde momentos pedagógicos como puentes liberadores que permitan actitudes humanizantes. *Manizales*.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence.". *American psychologist*, 28(1), 1.
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M., & Ribeiro Gonçalves, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 13(17), 119-138.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: ética y pedagogía* (No. 37: 17). París: Octaedro.
- Meirieu, P., Cherigny, C., & Oliveras, A. (1997). *Aprender, sí. ¿Pero Cómo?* París: Ediciones Octaedro
- Meroño, L. (2017). Percepción de alumnado y profesorado de educación primaria sobre el aprendizaje basado en competencias (Doctoral dissertation, Universidad Católica San Antonio de Murcia).
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moliner, María. (2016). *Diccionario de uso del español*. Gredos
- Montano, M. J., & Gordillo, M. G. (2014). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. *Campo Abierto*, XXXIII(2), 115-125.



- Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (39), 1-20.
- Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Morin, E., & Delgado, C. (2017). Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad. Editorial UH, La Habana, Cuba.
- Municipio de Medellín, departamento administrativo de planeación y CORPADES. Plan de Desarrollo Local Comuna 8/2008-2018. Medellín, noviembre de 2007.
- Muñoz, D. R., & Araya, D. H. (Octubre-Diciembre de 2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educ. Pesqui*, XLIII(4), 1073-1086.
- Nique, C., Nebot, F. A., & Calvo, P. (1975). Introducción metódica a la gramática generativa (Vol. 5). Cátedra.
- Noguera-Ramírez, C. E., & Marín-Díaz, D. L. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. *Educar em Revista*, (66), 37-56.
- Odón Arias, Fidiás G. (2019). Investigación teórica, investigación empírica e investigación generativa para la construcción de teoría: Precisiones conceptuales. Universidad Católica Andrés Bello, UCAB. DOI:10.13140/RG.2.2.36357.91363
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Paz Maldonado, Eddy. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(2), 115-131. [www.rinace.net/rlei/](http://www.rinace.net/rlei/)
- Pérez, J. G., Llorente, T. P., & Cano, A. F. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171(675), 533-557.
- Pérez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. Universidad de la Habana, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? La enseñanza para la comprensión, 69-92.

- Perrenoud, P. (2008). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: Comunicaciones y Ediciones Noreste Ltda.
- Perrenoud, P. (2012). Cuando La Escuela Pretende Preparar Para La Vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Graó.
- Pineda-Rodríguez, YL (2021). Prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el ciclo de formación complementaria de las Escuelas Normales de Manizales, Pereira y Armenia, 1994-2010 (Tesis de doctorado, Facultad de Artes y Humanidades).
- Proyecto Educativo Institucional -PEI-. Institución Educativa Alfonso López Pumarejo. (2020). Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/1X7HI-DgO4\\_pQYJ2DbhqfM1T1Mlol2EyR/view](https://drive.google.com/file/d/1X7HI-DgO4_pQYJ2DbhqfM1T1Mlol2EyR/view) (04/02/2021)
- Riascos Torres, Jiminson. (2018). La escuela en clave de diversidad; escenario para vivir juntos a partir del reconocimiento del otro. (Ponencia) III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias 30 de julio – 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas- Colombia
- Quiceno Toro, N., & Muñoz, A. M. (2008). La comuna 8, memoria y territorio.
- Ramírez Gordillo, Marly Yasmín. (2020). La evaluación como proceso de inclusión ante la diversidad de estudiantes. Facultad de Educación. Universidad Surcolombiana. <https://grupoimpulso.edu.co/project/52-la-evaluacion-en-el-aula-como-proceso-de-inclusion-ante-la-diversidad-de-estudiantes/>
- Ramírez, G., & Giraldo, D. A. (2013). Percepción Del Bullying En Un Colegio Público De Pereira Durante El Descanso Pedagógico – 2013. Percepción Del Bullying En Un Colegio Público, 1-102. (M. M. Echeverri, Ed.) Pereira, Colombia: Facultad De Ciencias De La Salud.
- Restrepo Gómez, B. (2013). Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto. Uni-pluri/versidad. 13 (2).
- Rey, L. S., & Rey, S. S. (2014). Evaluación por competencias: contextos de origen y contradicciones pedagógicas. Itinerario Educativo, 65-81

- Ríos Muñoz, Daniel y Herrera Araya, David. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Universidad Santiago de Chile Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1073-1086, out./dez., 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>
- Ríos Ramírez, R. R. (2017). *Metodología para la investigación y la redacción*. Ed. Servicios Académicos Intercontinentales S.L. Málaga, España.
- Rivilla, A. M., Garrido, M. C., & Goncalvez, F. R. (17 de Julio-diciembre de 2011). FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LAS COMPETENCIAS DOCENTES. *Rev. hist.edu.latinoam*, XIII(17), 119-138
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1983). La Escuela: Relato De Un Proceso De Construcción Teórica. *Revista colombiana de educación*, 1-14.
- Ruiz Iglesias, M. (2009). *Como evaluar el dominio de competencias*. Trillas.
- Scharager, J., & Reyes, P. (2001). *Muestreo no probabilístico. Metodología de la investigación para las ciencias sociales*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado el, 15.
- Skinner, B. F., & de la Mora, J. M. G. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Taylor, S y Bogdán, R. (1987). "Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados". Editorial Paidós Básica.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- Torres Mesías, Á., Barrios Estrada, A., & Pantoja Burbano, R. (2014). Los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes (sive) entre la teoría y la realidad práctica. *Tendencias: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, 15(1).
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes* (p. 85). Madrid: PPC.
- Traver J., S. A. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento Docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-3.

- Trujillo J., L. J. (2011). Caracterización de la alfabetización digital desde la perspectiva del profesorado: la competencia docente digital. *Revista Iberoamericana de Educación de Educación*.
- Valcárcel, N. M. (2004). Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 1-19
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.
- Valverde Berrocoso, J., Revuelta Domínguez, F. I., & Fernández Sánchez, M. R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje: experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Vargas, E. (2014). *Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el municipio de Pereira*. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud CINDE Universidad de Manizales. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Biblioteca CLACSO.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160518045859/EdilmaVargas.pdf>
- Vásquez Céspedes, C. (2018). Percepción sobre las competencias docentes, compromiso académico y actitudes frente a la matemática en Estudiantes de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Vásquez, M. B. (2015). Evaluación de las competencias basicas en TIC en docentes de educación superior en Mexico. *Evaluación de las competencias basicas en TIC en docentes de educación superior en Mexico*, 1-172. DF MEXIXO, Mexico: Departamento de didactica, organizacion escolar y didacticas especiales Facultad de Educación.
- Villada Osorio, D. (2001). *Introducción a las competencias*. Manizales: Artes Gráficas Tizan.
- Villada Osorio, D. (2007). *Competencias*. Sintagma
- Villada Osorio, D., Grisales-Grisales, M., Prada-Espitía, D., Ocampo-Hoyos, J., García-Naranjo, M., Villada-Yepes, M. (2018). *Autoregulación e investigación: habilidades en trayecto*. Universidad de Manizales Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Grupo de investigación: Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades.
- Villada Osorio, D. (2021). *Proyectos Pedagógicos Transversales: construyendo aprendizajes integrales en las instituciones educativas oficiales de Caldas*. Escuela Normal Superior Sagrado Corazón.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Graó, Barcelona.
- Zambrano Leal, A. (2011). *Philippe Meirieu: pedagogía, filosofía y política*. Editorial Brujas

## Anexos

### Anexo 1: Formato Primeras Entrevistas

Fecha de diseño

Fecha de aplicación

<b>Ciudad</b>				
<b>Institución</b>	<b>Jornada</b>	<b>Mañana</b>	<b>Tarde</b>	
<b>Noche</b>				
<b>Hora</b>	<b>Inicio</b>	<b>Terminación</b>	<b>Duración</b>	
<b>Entrevistador</b>				
<b>Grados</b>	<b>Horas semanales</b>	<b>Área</b>		
<b>Numero de entrevistados</b>	<b>Masculinos</b>	<b>Femeninos</b>		
<b>Formación académica del entrevistado</b>	<b>Pregrado</b>	<b>Especialización</b>	<b>Maestría</b>	<b>Doctorado</b>
<b>Experiencia laboral</b>	1-5	6-10	11-15	16-20
<b>Objetivo</b>	El objetivo de la presente entrevista no-estructura es analizar el nivel de Aplicación y Apropiación de la Evaluación por Competencias en las Prácticas de aula de los docentes de básica secundaria del área de Ciencias Naturales de una Institución Educativa pública de la ciudad de Medellín.			
<b>Observación</b>	La presente entrevista es de carácter voluntario, tiene una duración aproximada de 40 minutos, la misma será grabada con propósitos investigativos y la información aportada, será confidencial. Le recuerdo que usted tiene derecho a abandonar la entrevista cuando considere necesario, sin que ello, tenga algún perjuicio.			
<b>Presentación</b>	Buenos días/ tardes, mi nombre es Deiby Cristina Mena Córdoba. Esta entrevista se realiza en el marco del desarrollo del proyecto de tesis doctoral denominado Aplicación y Apropiación de la Evaluación por Competencias en las Prácticas de aula de los docentes de básica secundaria del área de Ciencias Naturales de una Institución Educativa Pública de la Ciudad de Medellín			
<b>1.</b>	¿Cuénteme usted cómo enseña?			
<b>2.</b>	¿Cuénteme que estrategias desarrolla en sus clases?			
<b>3.</b>	¿Cuáles son algunas habilidades o destrezas que enseña a sus estudiantes?			
<b>4.</b>	¿Cuénteme usted cómo evalúa a sus estudiantes?			
<b>5.</b>	¿Qué enfoques evaluativos utiliza?			
<b>6.</b>	¿Qué estrategias utiliza usted para evaluar a sus estudiantes?			
<b>7.</b>	¿Qué tipos de evaluación utiliza?			

<b>8.</b>	¿Cómo incluye a los estudiantes con algún tipo de dificultad de aprendizaje, en su praxis docente?
<b>Agradecimiento</b>	De antemano, le agradezco por su participación en el proyecto y lo exhorto a seguir colaborando en este proceso investigativo.

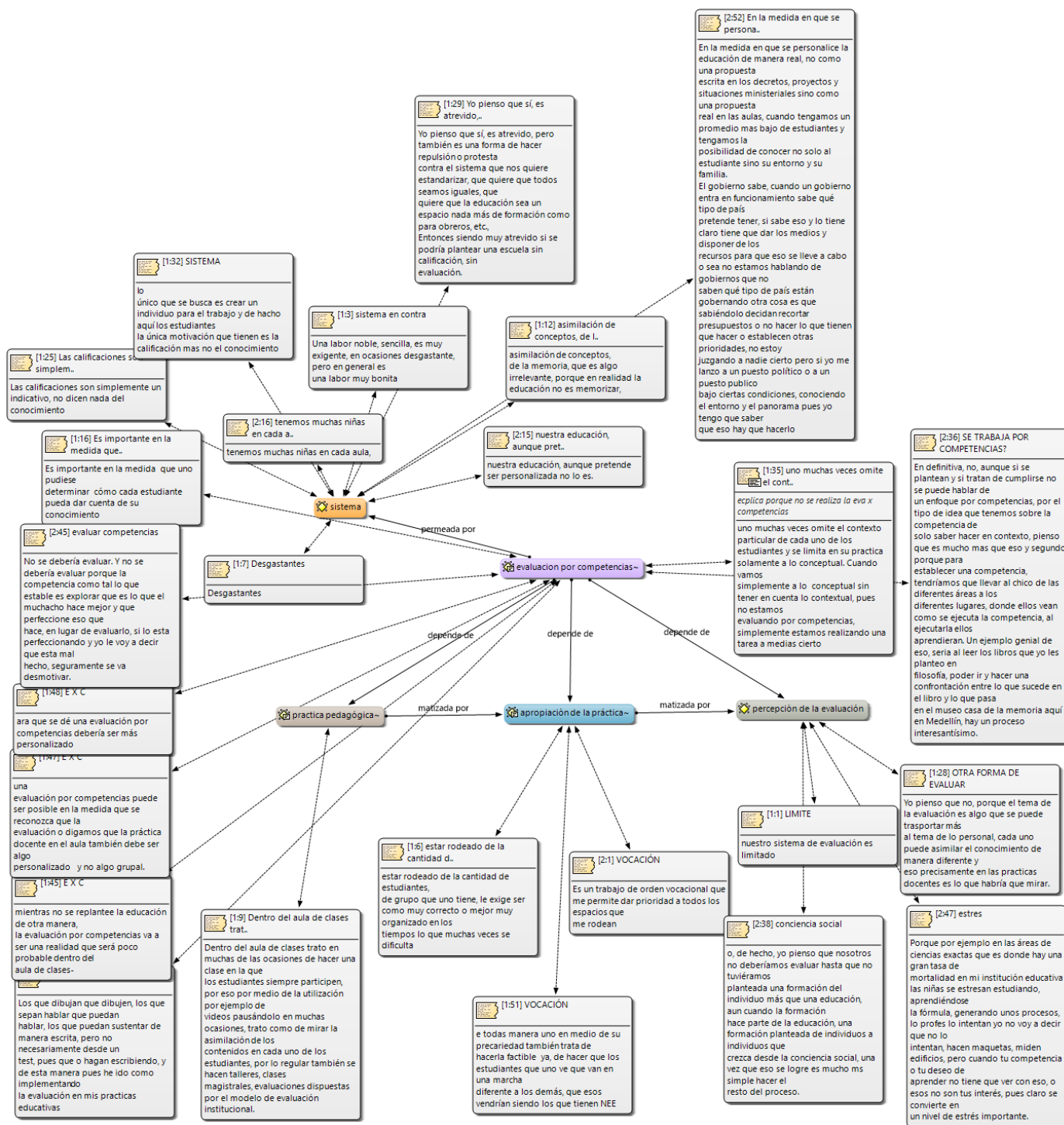
Fuente: Construcción propia.

## Anexo 2: Formato Segundas Entrevistas

<b>Fecha de diseño</b>							
<b>Fecha de aplicación</b>							
<b>Ciudad</b>	<b>Hora:</b>	<b>Inicio:</b>				<b>Terminación:</b>	
<b>Institución:</b>							
<b>Áreas de desempeño</b>							
<b>Grados</b>	6°	7°	8°	9°	10°	11°	<b>Horas semanales</b>
<b>Formación académica</b>	<b>Pre</b>	<b>Esp.</b>	<b>M</b>	<b>D</b>	<b>Años de experiencia laboral</b>		
<b>Objetivo</b>	El objetivo de la presente entrevista es analizar el sentido de la aplicación de la evaluación por competencia en la práctica pedagógica en torno al reconocimiento del otro, en docentes de básica secundaria.						
<b>Observación</b>	La presente entrevista es de carácter voluntario, tiene una duración aproximada de cuarenta minutos, la misma será grabada con propósitos investigativos y la información aportada, será confidencial. Le recuerdo que usted tiene derecho a abandonar la entrevista cuando considere necesario, sin que tenga algún perjuicio.						
<b>Presentación</b>	Buenos días/tardes, mi nombre es Deiby Cristina Mena Córdoba. Esta entrevista se realiza en el marco del desarrollo del proyecto de tesis doctoral denominado Sentido Y Aplicación De La Evaluación Por Competencias, Una Experiencia Educativa En Torno Al Reconocimiento.						
<b>1.</b>	¿Cómo se siente en la institución donde labora?						
<b>2.</b>	¿Qué piensa de la labor docente?						
<b>3.</b>	¿Cuáles son sus prácticas educativas más comunes?						
<b>4.</b>	¿Cómo en el diario de un aula de clases, estas prácticas ayudan al desarrollo de capacidades en los estudiantes?						
<b>5.</b>	¿Es importancia evaluar a los estudiantes?						
<b>6.</b>	¿Cómo evalúa a sus estudiantes? ¿Qué criterios de evaluación utiliza?						
<b>7.</b>	¿Cuáles son sus prácticas evaluativas más comunes?						

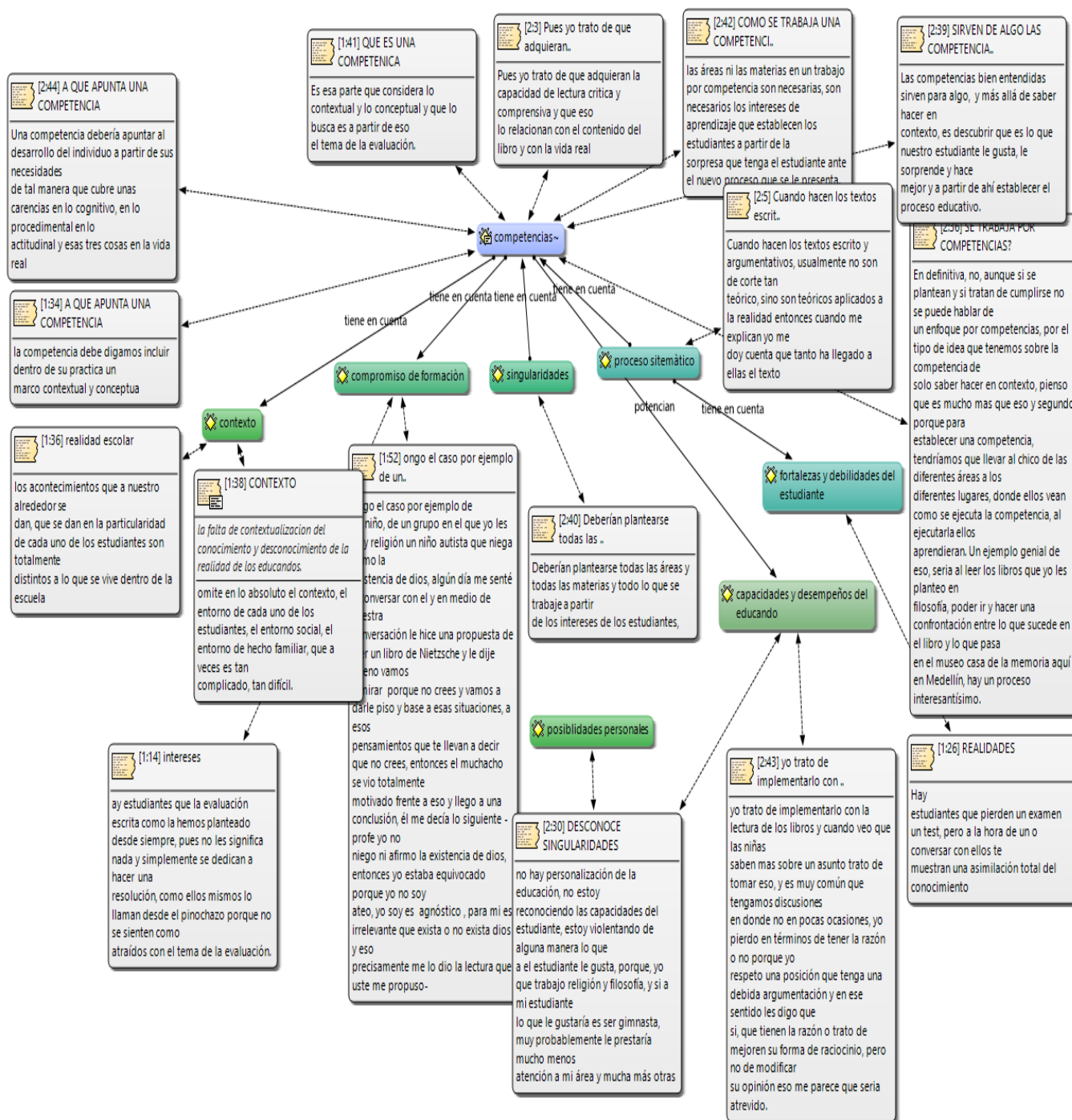
8.	¿Cuál es su opinión acerca de las calificaciones? ¿Calificar es lo mismo que evaluar?
9.	¿Sería posible una escuela sin calificaciones?
10.	¿Cree que las formas de evaluar se ajustan a las dinámicas sociales y culturales del entorno?
11.	¿La forma de evaluar permite practicar el reconocimiento del estudiante y sus potencialidades? ¿por qué?
12.	¿Las prácticas evaluativas permiten la igualdad y libertad entre los educandos en relación con el saber?
13.	¿Usted considera que su práctica docente está basada en el enfoque por competencias? ¿Por qué?
14.	¿Las formas de evaluar van a la vanguardia con los acontecimientos del entorno?
15.	¿Qué es para Ud. una competencia? ¿Sirven para algo las competencias?
16.	¿Cómo implementa en su práctica pedagógica el trabajo por competencias?
17.	¿A qué apunta una competencia?
18.	¿Cómo se evalúa una competencia?
19.	¿El trabajo por competencias permite al estudiante reconocer sus capacidades?
20.	¿Cómo en el diario de un aula de clases sus prácticas educativas ayudan a una mejor convivencia entre los estudiantes?
21.	¿En el marco de la inclusión, cómo esta se hace efectiva en su práctica pedagógica?

Fuente: Construcción propia.



Anexo 3: Matriz Categorial- Red Semántica Evaluación Por Competencias





Anexo 4: Matriz Categorical- Red semántica Competencias

### Anexo 5: Matriz Categorial: Red semántica - Evaluación

