

Ejercicio de indagación analítica y planeación curricular por competencias.

Aura Graciela González Arjona

Introducción

En el presente artículo se registran los hallazgos de una revisión temática, con base en “La evaluación del proceso de formación”, de Clavijo; de una bibliográfica correspondiente a artículos; y de estadísticas acerca de los resultados de algunas pruebas nacionales que evalúan competencias. A la par que se registran los hallazgos, se ofrece un informe analítico acerca de dicha revisión, donde se enuncian algunas premisas o argumentos lógicos, fundadas sobre diversas visiones, alcances, aplicación, importancia, viabilidad y limitaciones, que acerca de la evaluación por competencias, se están teniendo en cuenta en el sistema educativo colombiano. Al final se registran ciertas conclusiones y criterios personales como acercamiento al tema. Se toman en cuenta también las disposiciones legales vigentes y los contenidos de la unidad dos. En primer lugar, se presenta la revisión temática.

Revisión temática

Conceptos de evaluación

Los conceptos de evaluación tienen una historia que refleja las tensiones

existentes entre los partidarios del paradigma cuantitativo y los defensores del paradigma cualitativo. Clavijo (2008, p. 1) sostiene que la evaluación ha sido tradicionalmente confundida con la medición y la calificación, y aunque estos sean dos aspectos importantes no agotan la complejidad del proceso de evaluación. Históricamente, la evaluación como concepto ha tenido diversidad de acepciones, derivadas de las distintas teorías y modelos pedagógicos predominantes en un tiempo determinado.

Más adelante Clavijo (2008, p. 3) alude a una “peligrosa tendencia a reducir el trabajo de evaluación a sus niveles puramente instrumentales, sin ningún referente filosófico o epistemológico...” Algunos de los aportes conceptuales se vierten a continuación. Cronbach (1963) definió la evaluación como la búsqueda de información y su comunicación a quienes decidirán acerca de la enseñanza. Scriven (1967) sostiene que la evaluación es una comprobación del valor de la enseñanza, enfocada en sus resultados y en su proceso de desarrollo. También se refiere a la evaluación sumativa toma los resultados y a la evaluación formativa

que se ejecuta durante la realización del proceso didáctico.

Stufflebeam (1971) afirma que la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor de los objetivos, la planificación, la ejecución y la influencia de un programa determinado, para que oriente en la toma de decisiones. McDonald (1971) da un concepto holístico, para que se tome incluyan todos los posibles elementos de la enseñanza: procesos, resultados y contexto. Para Tyler (1973) la evaluación es una comparación permanente entre los resultados de aprendizaje de los estudiantes y los objetivos previamente fijados.

El Joint Committee on Standard for Educational Evaluation (1981) define la evaluación como el enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un programa. Añadió varios rasgos a la evaluación. Díaz Barriga (1984) agrega que la evaluación es una actividad social. Como se pudo observar, existen distintos conceptos de evaluación. La diversidad de conceptos podría ser un factor de confusión, por lo cual es preciso seguir afinando conceptos. Asimismo, la evaluación es un proceso de suyo complejo, con seres humanos que viven en condiciones determinadas, en un espacio definido y en un momento histórico.

Una evaluación integrada en el proceso pedagógico

Otro tema que aborda Clavijo (2008, p. 5) es la evaluación integrada; al respecto señala que Reclamar la eva-

luación como integrada en el proceso de aprendizaje, es una exigencia pedagógica que no es fácil de satisfacer. Este planteamiento lleva a contrastar dos tipos de evaluaciones: la evaluación ligada al proceso de aprendizaje y aquella otra como culminación del proceso que se suele realizar al final de un periodo más o menos prolongado.

Clavijo (2008) añade que la evaluación como final del aprendizaje debe su preminencia a las funciones de clasificación y de selección a las que sirve. Trata de corroborar el saber en forma independiente del modo de trabajar diario de los alumnos y de la forma como reciben y usan el conocimiento una vez que han terminado un proceso de aprendizaje. Pero, esta modalidad evaluativa le quita resta relevancia al conocimiento que se puede lograr de los estudiantes durante su trabajo; se dialoga con ellos y los profesores separan los tiempos de aprendizaje de los momentos de constatación, lo que produce una evaluación desarticulada del aprendizaje, con lo que asimismo se pierde el valor formativo de la evaluación.

Igualmente, Clavijo (2008, p. 6) afirma que la evaluación del aprendizaje de un contenido determinado y la enseñanza - aprendizaje para el mismo no son procesos separados. El docente fomenta el aprendizaje comprensivo dando acceso a los estudiantes al diálogo crítico sobre los problemas que encuentran al llevar a cabo sus tareas. Este tipo de evaluación forma parte del

proceso de aprendizaje y no es sólo una actividad final, centrada en los resultados.

Este enfoque de la evaluación, según Clavijo (2008) tiene la bondad de que los procedimientos permiten plantearla de modo interactivo, es decir, mientras se ejecuta el proceso de aprendizaje, posición que concuerda con la de Gimeno Sacristán (1989), quien menciona que se procura conocer al alumno, paso que exige una “atención consciente y reflexiva por parte de los profesores, como una preocupación de estos cuando enseñan” (p. 373).

Clavijo (2008) menciona y analiza algunas ventajas de la evaluación integrada a los aprendizajes; por ejemplo: los paradigmas de investigación que tienen como primera preocupación mejorar las prácticas reales de educación; posee mucho más valor informativo para los maestros que los resultados de la evaluación separada del proceso; solamente se puede valorar la originalidad de un alumno cuando el método y las tareas concretas de aprendizaje permitan su manifestación.

Por otra parte, su utilidad pedagógica tiene que ver con la metodología que se utiliza para realizarla y expresarla. Esto nos lleva a considerar la dialéctica entre una evaluación cualitativa y una evaluación cuantitativa o, lo que es lo mismo, entre las exigencias de vigor frente a las exigencias de rigor. El control científico implica altas cuotas de rigidez y artificialidad y aquí la cuestión es la siguiente: ¿qué nos interesa más a nosotros, como docentes,

que la evaluación sea exacta o que sea rica? (Clavijo, 2008, p. 6). Una tarea enriquecedora para el maestro, los alumnos y la escuela es que “Las técnicas cualitativas y cuantitativas han de complementarse para permitir captar en toda su globalidad y riqueza de matices que se suceden en el proceso de aprendizaje” (Clavijo, 2008, p. 6). La evaluación no puede seguir divorciada de los principios pedagógicos, ni disociada con respecto a las bases de la didáctica.

Una evaluación holística y globalizadora

El tercer tópico que analiza Clavijo (2008) se relaciona con el anterior, pues la evaluación integrada de forma natural en el proceso didáctico tiene que abarcar al alumno como ser aprendiente; por consiguiente, una evaluación globalizadora y holística debe apreciar “el conocimiento, los valores, las actitudes, las habilidades y tomar en consideración a toda la personalidad del estudiante” (p. 8).

Esta apuesta didáctica tiene varios sustentos, de acuerdo con Clavijo (2008): La implantación de una forma más humana de comprender a los alumnos, centrada en las facetas intelectuales del sujeto y en las dimensiones afectiva, social y ética; la adopción de modelos ecológicos de explicación del desarrollo y del proceso de aprendizaje; y las consecuencias de modelos de evaluación que formulan la necesidad de explicar realidades complicadas. Entonces, se enriquecerá la pedagogía, dado que atenderá la inte-

gritud del desempeño del alumno, concebirá al aprendiente como una unidad, con la explicación de su progreso como resultado del comportamiento de toda su personalidad con respecto a las condiciones que lo rodean. Se desprende de estas bases que señala el autor Clavijo (2008) que el alumno es un sistema abierto, armónico, unitario y trascendente, pues sus dimensiones reflejan su intelección, voluntad, libertad y responsabilidad, en un marco donde los sentimientos, ideas, pasiones, emociones y saberes hallan cabida.

Después pasa Clavijo (2008) a varios subtópicos, como los que se reseñan a continuación.

Una evaluación continua.

Afirma Clavijo (2008) que esta evaluación dimana de la formulación de una evaluación integrada en el proceso de aprendizaje con finalidades formativas y desarrollada “por procedimientos informales. Este concepto surge como alternativa a los exámenes que abarcan gran cantidad de contenidos, tras largos periodos de aprendizaje” (p. 8). Tiene coherencia pedagógica cuando la enfocamos con objetivos formativos, ejecutada por los maestros en las prácticas rutinarias de labor y de acompañamiento de tareas, “en un clima de fluida comunicación, donde es posible conocer directamente al estudiante sin tener que aplicarle exámenes desligados del trabajo normal para comprobar sus adquisiciones,

carencias, posibilidades, entre otros” (p. 8).

Ámbitos y aspectos que deben considerar en la evaluación.

La pregunta aquí es: ¿Qué aspectos del alumno son objeto de evaluación? La respuesta podría ser obvia: Todos los componentes del discente, dado que se lo considera como un ser integral.

La evaluación conceptual.

Demanda una aproximación cualitativa, porque se trabaja básicamente acerca de la manera como se interpreta el concepto, o cómo se usa en explicaciones o aplicaciones.

La evaluación procedimental.

Coll y Valls (1992) la definen como la valoración de la significatividad de los aprendizajes. Clavijo Clavijo (2008) subraya que si se quiere que un procedimiento se aprenda en manera cabal, deberán incluirse en su aprendizaje todas las facetas y por tanto, en la evaluación deberán tomarse en cuenta todas ellas, o las que a juicio del docente se quieran ponderar.

La evaluación actitudinal.

La evaluación de las actitudes y los valores. En su lugar hay que tratar de orientar la evaluación de modo tal que permita valorar la coherencia entre el discurso y la acción, es decir, la coherencia entre lo que los alumnos dicen en relación con ciertas actitudes o valores y lo que realmente hacen respecto de las mismas.

Los sujetos de la evaluación.

La evaluación es responsabilidad de las personas directamente comprometidas con este proceso, es decir, el maestro y el alumno. Esta interacción es un potente factor de dinámica del proceso, ya “que propicia el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y responsable del estudiante”. Es un importante instrumento de perfeccionamiento que se mueve desde dentro del proceso (Clavijo, 2008, p. 14). Para que la evaluación sea adecuada, habrá de incluir las diversas facetas que componen a los seres humanos, respetando sus diferencias, atendiendo sus carencias y pugnando por su bienestar. En el logro de este objetivo, la interacción del docente con el alumno es ineludible, pero a la vez, enriquece la tarea profesoral.

Categorías del proceso de evaluación y su relación con las categorías de la didáctica.

Clavijo (2008) toma en cuenta la educación superior en este análisis de los nexos ya mencionados en el título anterior.

Pertinencia

Si el resultado da fe del objetivo con respecto a la adecuación de los contenidos, o sea, alcanzar efectividad con eficacia, puesto que los resultados no tendrán sentido si no son coherentes con las expectativas en conocimientos, habilidades y valores convenientes. Guarda relación con el grado en el cual

el resultado alcanzado se adecua a los objetivos fijados (Clavijo Clavijo, 2008).

Optimización

Si el alcance responde al objetivo con respecto al método aplicado, o sea, lograr un resultado efectivo y con la eficiencia que se exige. El método la forma de ejecutar el proceso, es la configuración que manifiesta su dinámica; en su nexo dialéctico con el objetivo, el contenido y la evaluación está la fuente del desarrollo del proceso (Clavijo, 2008).

Impacto

Si el resultado responde al objetivo en relación con la solución adecuada del problema, o sea, un resultado efectivo y de calidad; “en el proceso de formación de los profesionales el impacto estará dado en la calidad de sus egresados que será la medida de cómo enfrentan y resuelven los problemas profesionales y las necesidades de la sociedad que originaron el problema” (Clavijo, 2008, p. 18). Estas relaciones dialécticas y complementarias conducen a la superación de obstáculos y al logro de los propósitos de la educación.

Caracterización del proceso de evaluación desde el punto de vista de la lógica de la formación de los estudiantes

En el proceso de evaluación de la formación, situada en el espacio de conformación de significados con

que se identifica, se toman las siguientes categorías: juicio, razonamiento, valoración y calificación, que a su vez articuladas en la evaluación, dan lugar a una configuración de orden superior.

El juicio, así como el concepto y el razonamiento, es una forma del pensamiento lógico, que se encuentran en el fundamento de todo proceso del pensamiento, jugando un papel básico en la generación de conceptos, como es el caso de la valoración que se efectúa en la evaluación.

Por otro lado, el razonamiento no puede existir sin concepto ni juicios, lo mismo que el juicio no tiene sentido sin conceptos ni razonamientos. El razonamiento está formado por un sistema de juicio. Y la manifestación de cada juicio supone un concepto.

La valoración es la configuración que conforma el resultado de la evaluación, enfocada como un proceso lógico; la valoración se identifica como el concepto al cual se arriba por medio de un proceso de razonamiento, el cual se desenvuelve en la evaluación misma. Asimismo, la valoración puede conformar, además del resultado de la evaluación el punto de arranque o juicio para un razonamiento ulterior que lleve a nuevas valoraciones.

Y al final, cuando la valoración se compara con un patrón de parámetros (logros) o valores prefijados, se da la calificación, que no es más que la asignación de un determinado parámetro o valor al resultado de la eva-

luación, que es la valoración o concepto resultante.

Seguir estas prescripciones sabias y racionales ayudará a llegar hasta niveles que de otro modo no se alcanzarían con los alumnos. Las decisiones que se tomen a partir de aquí, redundarán en beneficio de los alumnos, de la escuela y de los maestros.

Eslabones del proceso de evaluación

Son categorías que manifiestan la sucesión en el movimiento dentro del proceso, por medio de las cuales se va ejecutando el mismo. Los eslabones van sucediéndose en el desarrollo del proceso. La evaluación, como un eslabón del proceso, a su vez puede comprenderse como una sucesión de movimientos identificados como eslabones de la evaluación.

Cerda (2000) señala que estos eslabones en la evaluación significan un modelo didáctico que trata de mostrar una definida sucesión temporal en la evaluación y se comportan como procesos antagónicos que posibilitan la explicación de la dinámica evaluativa.

La coevaluación y autoevaluación

La coevaluación y la autoevaluación, además de la más usada heteroevaluación, se encuadran en una concepción democrática y formativa de la educación, en la que deben participar activamente todos los individuos comprometidos con la mismo. Es la evaluación que alumnos y docentes hacen del proceso y de su propio progreso dentro del mismo

y de los factores que intervienen en éste.

Ventajas para el alumno: Le ayudan a realizarse cabalmente, a desarrollar su capacidad de crítica y favorecen su autonomía. Además, lo comprometen con su proceso educativo y son causa de motivación en su aprendizaje.

La coevaluación se centra en la interrelación entre los sujetos que intervienen en el proceso, en la negociación del docente, y los estudiantes entre ellos y con el aquél.

La autoevaluación se realiza a un nivel cualitativamente superior, del que se retorna a la evaluación de cada alumno; pero vista ahora desde una óptica que supera el patrón grupal, cuando los sujetos se reconocen a sí mismos y son aptos para objetar su patrón. De este modo se tendría que tomar en ella la evaluación que ejecuta el maestro a partir de una mirada crítica del proceso de formación que realiza, y la que ejecuta cada alumno de su propio proceso formativo.

Heteroevaluación

Se centra en los individuos que intervienen en el proceso, docentes y alumnos, como una mirada de cada uno de los individuos hacia los otros que se evalúan por parte de estos. De esta forma se tendría que incluir en ella la evaluación que realiza el maestro de cada uno de los alumnos, así como la que realiza cada alumno del docente y de cada uno de los restantes alumnos.

El maestro. Sus referentes son sus objetivos alinderados del microdiseño de los núcleos temáticos, o aquellos que

él defina si no estuviera de acuerdo con los fijados en el programa, pero en todos los casos tienen un carácter general y el contenido también delineado en el núcleo temático.

Los alumnos. Los referentes de los alumnos están en el contenido al que se enfrenta, un contenido no definido en forma completa, sino en construcción, desde la propia marcha del proceso que el alumno va conociendo y construyendo en forma gradual; a diferencia del profesor, el alumno no parte ni de objetivos ni contenidos previamente delimitados, sino de contenidos que va configurando y que en aras de este contenido es como va trazándose los objetivos que también van siendo parciales, inmediatos y que estarán asociados con aquellas metas inmediatas que el alumno se va fijando.

La para evaluación

Preferiblemente, la debe realizar un par académico, permite comprobar hasta qué punto los alumnos han aprendido la materia: el maestro busca a un colega de su mismo núcleo temático y le da los contenidos estudiados en los espacios académicos.

La meta-evaluación

Es la evaluación del diseño de la evaluación; es la evaluación de una evaluación. Exige trabajo de los actores del proceso.

Los eslabones son imprescindibles en la gestión evaluativa de los profesores; el engranaje puede moverse

en mejor manera, en este proceso de evaluación de los alumnos, con la participación decidida de los actores principales y el concurso de otros miembros de la comunidad educativa.

Regularidades de la evaluación

Fuentes González y Clavijo (2002) proponen el concepto de regularidades de la evaluación, y lo mencionan y explican del siguiente modo:

- Ha de ser holística e integradora.
- Ha de tener carácter de proceso.
- Tiene que estar contextualizada.
- Debe ser coherente en el doble sentido: a) epistemológicamente y b) en relación con el proyecto educativo en que se inserta.
- Ha de ser diversa.
- Ha de surgir y expandirse con base en la negociación.
- Ha de potenciar lo participativo y no directivo.
- Debe procurar ser comprensiva y motivadora.
- Ha de emplear múltiples métodos y fuentes de información.
- Ha de estar regida por la ética.

Estas regularidades dan claridad y norte a los maestros, alumnos y directivos, para que su quehacer evaluativo se cualifique cada día más. Son condiciones o rasgos que el maestro debe llevar en su mente antes y durante sus tareas evaluadoras.

Metodología para el desarrollo del proceso de evaluación participativa

La metodología se encauza hacia una evaluación holista del desen-

volvimiento de los alumnos en el proceso de aprendizaje, y en particular, en concordancia con una dinámica del proceso de carácter participativo y no directivo que acepte la evaluación por competencias. Muchas veces se asume la evaluación sin un derrotero definido, y se cometen errores que desdican de la competencia del profesor; los alumnos notan de inmediato la impreparación, por lo cual objetan el desempeño docente; además, a veces los maestros aplican pruebas que no son válidas o que carecen de confiabilidad. La línea del menor esfuerzo es diseñar pruebas abiertas, para calificarlas como se quiera.

Caracterización del núcleo temático

Incluye la identificación del mismo, el papel y lugar en el programa académico y las competencias que se deben lograr. Además, la definición de las premisas y los requisitos para la metodología.

Premisas de la metodología. Son factores que se producen como resultado de un desarrollo histórico y contextual del proceso y cuya ocurrencia no se define por quienes configuran la metodología.

Requisitos de la metodología. Son condiciones que se imponen al proceso en el diseño de la metodología, los cuales deben permitir relevar el influjo de aquellas premisas que forman elementos propicios para la concepción y ejecución de la metodología y reducir la influencia de aquellas que son desventajosas.

Caracterización del sistema de evaluación

Algunos rasgos son: su carácter participativo, potenciar los niveles de desarrollo de la formación, fomentar el pensamiento crítico, promover la consolidación del proceso de formación y favorecer el desarrollo de un ambiente socializado.

Diagnóstico del grupo de estudiantes

Con él se persigue tener criterios sobre los conocimientos e ideas previas, que deben poseer los alumnos comprometidos con el contenido que se desarrollará, así como descubrir las situaciones reales de los alumnos, limitaciones o potencialidades.

Revisar las regularidades que debe cumplir la evaluación

También conviene prestar atención a las regularidades que ya se mostraron en otra sección, para minimizar el impacto de factores emergentes o contingencias que se dan en los procesos educativos.

Instrumentación de la metodología de la evaluación por eslabones de la dinámica del proceso

Un sistema de evaluación tiene que responder tanto a los eslabones de la dinámica como a los de la evaluación, a fin de que los eslabones de la evaluación ayuden al desarrollo de la dinámica. Aquí se hallan la motivación, la comprensión y la sistematización, con sus rasgos y facetas diversas. El diseño de los métodos por aplicar puede ser brillante, depurado o

calificado, pero, si se pasó por alto la realidad del contexto u otros elementos, el alumno notará disparates.

Evaluación por competencias

La autora del presente análisis juzga que el núcleo duro de la evaluación educativa lo representan las competencias, pues éstas han obligado a una reingeniería en la educación. Tobón Tobón (2006) investigó varias facetas de la competencia, así como su adopción en Colombia, su transposición al campo de la educación, su papel en el aseguramiento de la calidad y los errores que se cometieron al aplicar el concepto de competencias en la educación colombiana, entre otras. Las competencias constituyen un tema de gran relevancia en la actualidad. El sistema capitalista, con su esquema de mundialización o globalización de la economía, les dedica muchos análisis. Como consecuencia, en todos los campos de la acción humana, se viene hablando del tema de las competencias, y el ejercicio de los docentes no puede ser la excepción, especialmente si se tiene en cuenta que la educación en muchos países, incluido Colombia, marcha a la zaga, al comparar sus alcances con los de otros campos como la economía, la administración de la empresa, la investigación científica, la tecnología, las comunicaciones y aun el deporte.

Bustamante Zamudio (2003) se refiere a las competencias en general, y a las educativas en particular, dentro del

marco del mercado global. La institución educativa es importante para el sistema capitalista y la sociedad, dadas las cuantiosas inversiones y subsidios que se vuelcan por parte de los organismos internacionales que apoyan la educación, y de los gobiernos y Estados, en la prosecución de los objetivos de la educación. La relación costo - beneficio en la educación se evalúa por parte de los economistas, los administradores de empresa y los directivos docentes, ya que los estándares internacionales de calidad para evaluar la educación, se vienen exigiendo con firmeza por parte de las entidades evaluadoras (Blejmar, 2007; Bustamante Zamudio, 2002; Freire Sevane y Teijeiro Álvarez, 2010; Greenleaf, 2010; Piña Jiménez, 2010; Stukalina, 2010; Valenzuela González, 2007). Pérez Guardado (2005) se refiere a la responsabilidad que tienen los docentes con la calidad y la productividad.

En la Cumbre Latinoamericana de Educación Básica (2001), que se realizó en Miami, se informó que la percepción que tienen los empresarios y algunos intelectuales es que el problema de la educación colombiana radica en que no asegura la competitividad nacional en el contexto del mercado mundial o globalizado; estas personas añadieron que los resultados han sido pobres, ambiguos y tibios, ya que el sistema educativo no tiene estándares de rendimiento elevado, ni indicadores que midan los objetivos académicos, y no hay control de las responsabilidades

de las organizaciones educativas ni de los profesores.

En Colombia, el tema de las competencias en general, aunque sin desconocer el área de la educación, empezó a considerarse en 1991, ya que el Banco Mundial condicionó un empréstito al Estado colombiano para inversión en educación. Se debía supeditar el préstamo al suministro de información sobre el destino del dinero, a la rendición de cuentas y a los resultados o rendimiento de los recursos; al estudiar la relación costo beneficio en las escuelas el enfoque era utilitarista. Entonces, se insertaron las competencias en la dinámica valorativa de los sistemas educativos conocidas con la denominación de evaluación de la calidad (Bustamante Zamudio, 2003). Desde ese año, el tema comenzó a tratarse en los círculos académicos y se debatieron aspectos como los orígenes disciplinares y los conceptos de competencia, a la luz de ciertos fundamentos teóricos, sin que exista acuerdo hasta el presente (Bustamante Zamudio, 2003). Con base en estos aportes, se puede señalar que el tema de la competencia tiene repercusiones variadas, entre ellas, las de carácter económico.

De acuerdo con las cuatro políticas del Plan Sectorial de Educación (MEN, 2008), el Estado procura alcanzar los siguientes objetivos para la educación colombiana: 1. Cobertura: ampliar las oportunidades de acceso, llegando a más personas vulnerables, desarrollando condiciones para asegurar la permanencia de los estudiantes en todos

los niveles del sistema. 2. Calidad: el énfasis está en articular todos los niveles de enseñanza, desde la formación inicial hasta la superior, alrededor del desarrollo de competencias, buscando que todas las instituciones educativas trabajen en planes de mejoramiento orientados a calificar el desempeño de los estudiantes. 3. Pertinencia: se concibió para que el sistema educativo forme el recurso humano, a fin de que pueda responder al reto de aumentar la productividad y competitividad de Colombia. 4. Eficacia: en cuanto a la política de eficiencia, la prioridad es afianzar y consolidar los procesos de modernización y de aseguramiento de la calidad en todo el sector, con el fin de garantizar la calidad en la prestación del servicio educativo. El aseguramiento va desde el preescolar hasta la universidad.

Cerda (2003) afirma que en la década de los 1990 fue cuando se concentró la mayor cantidad de cambios y propuestas educativas. Las normas que regulan la evaluación educativa se pueden resumir en la forma siguiente: Ley General de la Educación de 1994, Decreto 1860 de 1994, Decreto 230 de 2002, Decreto 3055 de 2002 y Decreto 1290 de 2009. Una explicación exógena, que se añade a las razones endógenas, fue la apertura económica, consagrada por ley, durante el gobierno de César Gaviria Trujillo (1990-1994).

El neoliberalismo económico llegó con fortaleza a Colombia, como una imposición de los Estados Unidos; por

consiguiente, el modelo económico nuevo se refleja en todos los planos de la vida nacional, y el sistema educativo nacional se ve comprometido. Cabe señalar que Colombia padece una incertidumbre jurídica desde hace varias décadas, factor que también incide en el funcionamiento del Estado, sin desear afirmar que una normatividad rica y estable sea fuente de progreso nacional.

Conceptos de competencias

En el área de la evaluación educativa por competencia, Ruiz Cortés (2015) afirma que la palabra competencia se originó en el mundo de las industrias, y al incorporarse en el ámbito educativo, su significado se amplió y se tornó más complejo. En torno a este concepto y a su incorporación en el sistema educativo, ha generado debates a nivel internacional y nacional, debido a que revolucionó la educación tradicional, debido a que los sistemas educativos tenían un enfoque curricular centrado en contenidos.

Perea (2004) sostiene que en la educación se han entendido por competencia, los procesos que facilitan un desempeño idóneo, que sale de un trabajo concreto, en un contexto con significado; el desempeño idóneo puede entenderse como un conocimiento asimilado con propiedad, al llevar a la práctica de manera pertinente un definido saber teórico, que se debe juzgar pertinente o no desde una posición ética y teniendo en cuenta resultados sociales e individuales.

Tobón (2008) es una de las autoridades reconocidas en el ámbito internacional por sus estudios sobre competencias; algunas definiciones que recoge son las siguientes:

-La competencia puede observarse en la serie de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que permiten que una persona sea capaz de ejecutar una tarea o de solventar un problema determinado (Ouellet, 2000).

-Es competente en el campo profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes requeridas para realizar su actividad laboral, solucionar los problemas de manera autónoma y creativa, y está capacitado para actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo (Bunk, 1994).

-Las competencias son una compleja estructura de propiedades necesarias para el desempeño en situaciones concretas, que conjugan elementos como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades por ejecutar (Gonczi y Athanasou, 1996).

-Las competencias son reservorios de conductas que algunos individuos dominan mejor que otros, los que los vuelve eficaces en una situación definida (Levy-Leboyer, 2000).

Román (citado por Castillo y Cabrerizo, 2010), considera que “las competencias son las capacidades, destrezas, contenidos sintéticos y sistémicos, y métodos o habilidades, donde el contenido y el método son medio para desarrollar capacidades y valores, tanto profesional como educativos” (p. 63). Para Castillo y Cabrerizo

(2010) Una competencia es... la capacidad de aplicar los conocimientos –lo que se sabe - junto con las destrezas y habilidades –lo que se sabe hacer para desempeñar una actividad profesional, de manera satisfactoria y en un contexto determinado, de manera satisfactoria – sabiendo hacer uno mismo y sabiendo estar con los demás (p. 64). Esta definición es más didáctica.

Para la Unión Europea (citada en Ruiz Cortés, 2015), las competencias son la conjugación de destrezas, conocimientos y actitudes adaptadas al medio.

Los elementos que conforman una competencia en general, son: saber, saber hacer y saber ser, que llevan a saber convivir (Ruiz Cortés, 2015). En la educación y en la enseñanza, la competencia dimana del proceso formativo de cualificación que permite a una persona ser capaz de..., o tener capacidad para..., lo que se hace demostrable en un medio (Ruiz Cortés, 2015).

Clavijo (2008, p. 45) señala que “Si se asumen como válidos, en lo fundamental, los planteamientos tratados en los acápites anteriores, se estará de acuerdo en que la evaluación, en la formación por competencias, es quizás el paso más importante en el proceso de aprendizaje”. Torrado (2000) recomienda una aproximación entre competencia y logro, pues los indicadores de logro se relacionan con la actuación, es decir, el uso de un conocimiento. El logro es el conocimiento que se utiliza, a saber, la competencia.

Clavijo (2008) anota varios sinónimos de competencia: Logro, capacidad, disposición, evidencia, realización, función y demostración; no importa el enfoque sobre por qué, para qué, qué, cómo, cuándo y quién evaluar el aprendizaje y desarrollo de una competencia “está claro que la competencia no es visible y que por eso se deben desarrollar estrategias para ver cómo se muestra, para conocer sus manifestaciones, evidencias, realizaciones o logros, lo que también es claro es que sí es evaluable” (p. 46). Asimismo, “La competencia su-pone conocimientos, saberes, valores, actitudes y habilidades que emergen de la interacción que se establece entre el individuo y su contexto, y que no siempre están dados de antemano” (p. 46).

De los conceptos revisados se deriva que la competencia guarda relación con habilidades interpersonales que permiten a los individuos ser útiles en la vida y en el trabajo. La competencia denota eficiencia y efectividad, se asocia al rendimiento o desempeño en el puesto de labores, y al éxito en la profesión u oficio de las personas. La competencia incluye los conocimientos, el deseo de hacer y la facultad de hacer, como reflejo de características profundas de la personalidad. La literatura muestra también que las palabras competencia, habilidad, capacidad y facultad se han utilizado de manera intercambiable.

Rasgos de las competencias

Según Tobón (2008) son básicos los siguientes rasgos: se fundamentan en el medio, se centran en la idoneidad, tienen como eje la actuación, buscan solucionar problemas y abordan su desenvolvimiento en su integridad.

Castillo y Cabrerizo (2010) resumen varios rasgos que van ligados a las competencias en un alumno o una personal:

-Tienen una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje.

-Los sujetos deben saber combinar, coordinar e integrar dicha serie, a fin de alcanzar “saber”, y “saber hacer”, “saber estar” y “saber convivir”.

-El dominio de estos saberes las convierten en personas capaces de actuar con eficacia en situaciones profesionales.

-Desde este enfoque, se torna difícil diferenciar, en la práctica, la competencia de la capacidad.

-El proceso formativo de la enseñanza y la capacitación profesional es fundamental para alcanzar las competencias.

Entre los rasgos comunes de las competencias en el ámbito educativo, según Castillo y Cabrerizo (2010), pueden resaltarse las siguientes:

1. Dan la capacidad para saber hacer.
2. Pueden adquirirse en variados medios.
3. Exigen nuevas metodologías.
4. Tienen un carácter de continuidad y permanencia.

5. Facilitan la transversalidad curricular.

6. Pueden adquirirse a partir de las prácticas.

7. Permiten la transmisión de los aprendizajes a diversas clases de contenidos.

8. Son la base para la adquisición de competencias ulteriores.

Clasificación de las competencias

La clasificación más difundida y la que ha tomado el Estado colombiano, es la que divide las competencias en básicas, genéricas y específicas. De inmediato se define cada una de estas clases, de acuerdo con Tobón (2008):

Competencias básicas:

Fundamentales para vivir en sociedad y desempeñarse en el medio laboral. Ellas se distinguen por: a) Convertirse en la base sobre la cual se configuran las otras competencias; b) se conforman en la educación básica y media; c) permiten comprender y solucionar problemas de la vida diaria; d) configuran el eje del procesamiento de la información de cualquier clase.

Competencias genéricas: Son comunes a varias ocupaciones o profesiones. Se distinguen por: a) Incrementan la posibilidad de empleabilidad; b) facilitan la gestión, consecución y conservación del trabajo; c) permiten la adaptación a distintos medios laborales; d) no se relacionan con una ocupación definido; e) se logran a través de procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje; f) su adquisición y desem-

peño pueden valorarse de modo riguroso.

Competencias específicas: Son propias de una ocupación o profesión específica; tienen un elevado grado de especialización, así como procesos educativos determinados, generalmente realizados en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación universitaria.

Descripción y formulación de una competencia

Tobón, Pimienta y García (2010) ilustran la manera de describir una competencia a partir del enfoque socio-formativo. Para Ruiz Cortés (2015), este aporte es valioso, pues aclara cómo diseñar en forma adecuada una competencia, “que es uno de los problemas más destacados que tienen los docentes cuando se piensa en su elaboración” (p. 10). Los aspectos por considerar son: dominio de competencia, que es la categoría general, en la cual se organizan las competencias correspondientes a una misma área; formulación de la competencia, ejes procesuales, criterios y evidencias. Formular competencias es una tarea fácil, pero, la ejecución representa un reto para el maestro.

Ruiz Cortés (2015, p. 8) colige un punto de encuentro entre estos autores y Tobón, y es que las competencias solo son definibles en la acción, donde no se reducen ni al saber, ni el saber hacer, por separado. No basta realizarlos por separado, porque el hecho de poseer capacidades no significa ser compe-

tentes; y concuerdan en que una característica definitoria y clave que acompaña a la competencia es el contexto, donde se pone en juego.

Maldonado G. (2002) expresa que existen facetas muy relevantes de la evaluación:

Definición del objeto de evaluación.

Las competencias, la unidad de competencia o el elemento de competencia, o las evidencias con sus pertinentes saberes cognitivos, procedimentales, axiológicos y actitudinales. Se responde a la pregunta ¿qué evaluar?

Programación del tiempo cuando se evalúa. Puede ser inicial o en momento del ingreso, continua o en el proceso de formación, y final, en el momento cuando finaliza el proceso de aprendizaje. Responde a la pregunta ¿cuándo evaluar?

Identificación del punto de referencia: la autoevaluación, la coevaluación, la retroevaluación o la para evaluación, se responde a la pregunta ¿quién evalúa?

Definición de los instrumentos: son los métodos con sus instrumentos teóricos y prácticos para realizar la evaluación. Pueden ser, entre otros, orales, escritos, con entrevista, diálogo de saberes, simulaciones, observación, por proyectos, prácticas. Los instrumentos responden a la pregunta ¿cómo evaluar? Pero, estos pasos no son suficientes para la evaluación por competencias; por ende, hay criterios esenciales para evaluar competencias, que el maestro debe atender con seriedad:

Lograr espacios de empatía con los alumnos.

Competencia como profesional y pedagogo, incluyendo la disciplina y la didáctica.

Disposición de descentrar la experiencia pedagógica, de manera que ésta respete y fundamente los variados procesos que conlleva.

Auto - revisión crítica y actualización constante.

Conciencia cognitiva de la forma de realizar su ejercicio.

Incorporar las herramientas que la investigación provee de manera constante.

Los instrumentos de evaluación deben incluir variedad de opciones teórico-prácticas que permitan evidenciar la adquisición de competencias.

La evaluación se asocia a un estándar o patrón de resultado, o a un punto de referencia o logro, que deben alcanzar los alumnos.

La evaluación de las competencias debe ser consensuada previamente entre docentes y estudiantes.

Los juicios del maestro evaluador son el resultado de un análisis riguroso de las evidencias o los criterios de evaluación. La evaluación es resultado de un diseño previo por parte de profesores expertos.

Clavijo (2008) llega a varias conclusiones, entre las cuales se resaltan las siguientes:

Un mundo globalizado y competitivo exige que el proceso de formación, donde está el aprendizaje, se redimensione y reconceptúe, para “eva-

luar competencias y no sólo conocimientos y habilidades...” (p. 47).

□ Se deben evaluar aprendizajes referentes a los contenidos: conceptos, procedimientos, valores y actitudes, o lo que se sintetiza en competencias.

□ La evaluación cumple una función social y pedagógica.

□ Debe haber bases teóricas y conceptuales para acometer la evaluación.

□ La teoría holística configuracional de la didáctica reconoce el proceso “docente-educativo como un sistema de procesos de naturaleza consciente, holística y dialéctica...” (p. 47).

□ Las relaciones didácticas de índole dialéctica entre configuraciones del proceso son regularidades de su dinámica, que se manifiestan en sus eslabones y estos con los de la evaluación.

□ Las regularidades deben comprenderse y atenderse, llevando en mente los eslabones, para que los procesos sean más exitosos y calificados.

Después de presentar esta reseña de aportes de Clavijo (2008), acompañada del análisis de la autora, se muestran otros aportes relativos a problemas actuales de la evaluación educativa y al futuro de esta práctica. Salcedo Galvis (2010) presenta la evaluación como disciplina y profesión en Venezuela. Llegó a la conclusión de que el positivismo lógico se observa todavía en el sistema educativo venezolano, aunque ya no es la única alternativa, debido a la presencia a través de las tres últimas décadas, con concepciones y métodos

cualitativos e interpretativos, lo cual proporciona a investigadores y evaluadores diversas opciones que hacen de estos procesos un esfuerzo interactivo en el cual la visión de evaluación que he propuesto podría contribuir a la consolidación de una orientación multiparadigmática, en Concordancia con la era de la información y el conocimiento (p. 332).

Esta preocupación también es evidente en Colombia, pues se sigue aplicando una serie de pruebas con base en esquemas, modelos, teorías o conceptos positivistas, debidos a lo cual se desvirtúa la finalidad de la evaluación. Anclarse en el pasado, analizando los yerros, no resuelve nada; por ende, se deben acometer tareas de mejoramiento. Un paso adecuado se da con las rúbricas. Por otra parte, la concepción atinada de que el alumno es un ser integral, y que como tal, requiere una formación integral, conlleva un obstáculo: cuando se planea la evaluación con sus elementos, es preciso llevar en mente una metodología, como se señala en otra sección; es decir, la metodología en apariencia obliga a seguir una serie de pasos, y al trabajar con los alumnos, da la apariencia de que se desarticula a los mismos, tratando de enfocar las categorías de competencias que se buscan desarrollar en los alumnos. Ahora bien, otra dualidad surge en el escenario: precisión en el cumplimiento de las metas de la evaluación educativa versus naturaleza humana del alumno. Este último estado comporta retos para el

maestro, pues en un papel no es tan fácil poner las reacciones que pudieran suscitar los ítems por tener en cuenta en el proceso evaluativo. Por lo demás, cualificación versus cuantificación es la otra tensión evidente. La tendencia que se atiende enseguida significa otro problema para el docente, pues hay que decir que el maestro generalmente es quien delimita los alcances de sus tareas educativas. ¿Es fácil encasillar los polifacéticos modos de ser, pensar, actuar y relacionarse de los alumnos?

La rúbrica en la evaluación educativa. Raposo - Rivas y Martínez Figueira (2014) abordaron la evaluación educativa con el uso de la rúbrica, como un desafío para maestros y alumnos universitarios. Estas autoras sugieren una nueva propuesta metodológica en la práctica evaluadora que está tomando impulso en las IES españolas: la integración de la rúbrica como herramienta de apoyo para la evaluación, tanto por parte del docente como de los estudiantes, a la hora de realizar evaluación de pares y autoevaluación.

Los resultados reflejan “que estamos ante un instrumento que contribuye a la educación infantil y que los estudiantes están satisfechos con su uso” (p. 499).

Las mismas autoras citan la relación con las competencias: La convergencia de una parte importante de los sistemas universitarios europeos como respuesta a los principios del llamado “proceso de Bolonia”, ha supuesto grandes cambios en la universidad española, no solo en la estructura de las titulaciones, sino también en los procesos de enseñanza y

aprendizaje que se desarrollan sobre dos pilares fundamentales: la formación asada en competencias junto con la autonomía y autorregulación del aprendizaje (p. 502).

También afirman que “Ambos aspectos tienen repercusiones directas sobre las prácticas evaluadoras que se han de llevar a cabo, lo que ha exigido la renovación de estrategias, herramientas e instrumentos de evaluación...” (p. 502). Su posición guarda relación con la opinión de Biggs (1996) acerca de los procedimientos de evaluación, a los que considera como determinantes del aprendizaje de los alumnos en mayor grado que los objetivos del currículo y los métodos de enseñanza.

El futuro de la evaluación educativa.

Conviene en un estudio como el asignado, considerar la prospectiva en América Latina, incluida Colombia. En Colombia el ICFES aplica pruebas censales y repite la necesidad de no hacer usos de alto impacto y evitar la difusión de ordenamientos de planteles, posición que debe enfrentar fuertes presiones (Martínez Rizo, 2010). “La experiencia latino-americana, al igual que la mexicana, muestra que la proliferación de pruebas, sobre todo de tipo censal y su excesivo peso en las políticas debido a su alto impacto, trae ya consecuencias negativas serias...” (Martínez Rizo, 2013, p. 5). Martínez Rizo (2013, p. 1) realizó un estudio al respecto. Analiza dos escenarios: “El que se podría esperar en el caso de que la situación y las tendencias que pre-

valecen en la actualidad no se modifiquen sustancialmente, y otro deseable, en el caso de que se corrijan los defectos que se identifican en la actualidad y se potencien los puntos positivos”.

Martínez Rizo (2013, p. 9) caracteriza el panorama en la siguiente forma:

En México y, al parecer, en otros países de la región, en muchos sectores sociales prevalece una gran preocupación por la calidad educativa, y sin duda hay motivos para ello, aunque también abundan lecturas de los datos disponibles que destacan de manera unilateral los puntos débiles e ignoran tanto los fuertes, que también existen, como los elementos contextuales e históricos que deben considerarse para poner en perspectiva unos y otros.

Martínez Rizo (2013, p. 9) concluye y apunta en forma adecuada:

Las visiones negativas de la situación educativa suelen tener una idea también demasiado simple de la evaluación y de lo que habría que hacer para conseguir que la calidad educativa mejore. Muchos críticos no tienen conciencia de lo difícil que es alcanzar buenos resultados con alumnos de origen social desfavorable, y es frecuente que vean con simpatía estrategias simplistas, como pensar que las fallas de la escuela pública se podrían corregir con facilidad en escuelas privadas como las que atienden a sus hijos, e ignoran que menos de diez por ciento de los mexicanos asisten a ellas.

El campo de la evaluación educativa se torna más exigente; sería de esperar que las MyTIC sirvan para agilizar los trabajos de análisis de la validez y confiabilidad de las pruebas que se aplican en el país. La solución no es tan simple; Martínez Rizo (2013, p. 9): hay opiniones de que bastará con aplicar pruebas masivamente y tomar medidas correctivas simples para que la calidad de la educación mejore de modo sustancial. La evaluación educativa — con pruebas estandarizadas, sistemas de indicadores u otros instrumentos— puede contribuir a que la calidad mejore, pero ello no se produce automáticamente, ya que en algunos casos la evaluación puede tener consecuencias contraproducentes.

Entonces, lo necesario para que la calidad mejore es una tarea fuerte y bien guiada por parte de docentes y planteles, con respaldo del resto de la sociedad; para este fin ayudan muchos factores, incluyendo buenas evaluaciones. Lo que no hace falta es un uso de los resultados que desorienta a tomadores de decisiones y sociedad, lleva a unos a jactarse de logros dudosos, y a otros, entre los que se cuentan personas serias y responsables, a perder la baja esperanza que aún guardaban (Martínez Rizo, 2012).

Una discusión más sobre la evaluación educativa. De Vries (2015, p. 679) no deja bien parada esta práctica, aunque se refiere a México; sostiene que La evaluación de la educación se introdujo hace varias décadas como el eje de las reformas,

impulsada por prácticamente todos los gobiernos del mundo. Actualmente, sin embargo, no queda muy claro si la evaluación es la solución, ni qué podría resolver. En varias partes del mundo, el Estado Evaluador –como lo bautizó Guy Neave en los años ochentas del siglo pasado– parece mostrar graves limitaciones. Hay disputas sobre la validez y la confiabilidad de los instrumentos utilizados, donde un punto central es si se puede usar un mismo instrumento –a escala nacional o internacional– para conocer el desempeño de alumnos o de profesores.

De Vries (2015, p. 683) añade que “Los docentes hacen su propia interpretación de lo que el marco legal educativo exige, y el paso de habilidades hacia competencias dista de clarificarse”. La autora del presente estudio juzgó conveniente dejar para el final los referentes estadísticos de rendimiento en pruebas internas, y añadir resultados obtenidos en pruebas internacionales, porque las estadísticas muchas veces engañan, o contienen sesgos que conducen a falsas conclusiones. Sabido es que con el acceso del ingeniero José Daniel Bogoya Maldonado a la Dirección del ICFES, se dio un gran paso en la medición de la calidad de la educación, hubo un progreso notable en materia de evaluación de la calidad educativa. (Ya se mencionó que este organismo estatal se denomina Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación).

Fernández Gómez (2010) realizó en Colombia un estudio tendiente a de-

terminar la relación entre los planes de mejoramiento de la calidad y los resultados elevados en las Pruebas Saber que se aplican en el país. Llegó a la conclusión de que los colegios de alto logro tienen una concepción común sobre calidad de la educación y sobre la evaluación que efectúan en diversos ámbitos institucionales, incluida su organización interna. Estos planteles son exitosos. En la historia de la calidad, se observa que las discusiones en el mundo no son nuevas; no obstante, el tema en América Latina comenzó a discutirse a mediados de los años 1990. Las instituciones escolares también empezaron a abordar el tema. Después de esta breve reseña histórica, se enuncian varias nociones de calidad.

Con relación al mejoramiento de la calidad de la educación, uno de los indicadores corresponde al desempeño o el rendimiento de los estudiantes en pruebas que miden el nivel de desarrollo de competencias durante su paso por el sistema educativo. Con el fin de conocer los resultados de la educación y su evolución en el tiempo, el país inició en la década pasada (2001-2010) un esfuerzo sistemático de evaluación mediante la aplicación periódica de pruebas que miden las competencias de los estudiantes en áreas básicas y en los distintos niveles. A los Exámenes de Estado para el Ingreso a la Educación Superior (ECAES antes, hoy Pruebas Saber PRO), aplicados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES antes, hoy se denomina Instituto Colombiano para

la Evaluación de la Calidad de la Educación), que se comenzaron a aplicar a finales de los años 1960, se sumaron las Pruebas Saber, que evalúan a los estudiantes de educación básica de 5° y 9° grados. Las Pruebas Saber evalúan el desarrollo y avance de las competencias de los estudiantes de los grados 5° y 9° en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y competencias ciudadanas. Abordan temas que miden la habilidad para solucionar problemas desde estas áreas, en distintos niveles de complejidad. Aunque el resultado es mejor que otros, pero no es lo óptimo (MEN, 2006). En un comunicado de prensa dado a conocer por el ICFES, el 27 de octubre de 2006, con relación a los Exámenes de Estado para el Ingreso a la Educación Superior realizados a 472.146 estudiantes y 122.658 egresados, se emitieron señales valiosas para evaluar el desempeño del sistema educativo colombiano. Los distintos resultados que de dichas pruebas se derivan proporcionaron información para la opinión pública, las autoridades y la comunidad educativa, que puede utilizarse para formular políticas y planes de mejoramiento.

Una mirada a los resultados de los exámenes en las distintas áreas del currículo desde 2000 revela una tendencia sostenida de incremento en los puntajes promedio. Entre 2005 y 2006 mejoraron relativamente los puntajes en las áreas de química, filosofía, lenguaje y matemática. Sin embargo, señala el ICFES (2006) que es nece-

sario seguir trabajando para que además de mejorar los promedios, se mejore en equidad, es decir, que los resultados además de buenos sean homogéneos en cada plantel, en los departamentos y en el país; para ello se requieren un alto promedio y baja dispersión. A pesar de que se lograron notables progresos en las Pruebas Saber y en los Exámenes de Estado para el Ingreso a la Educación Superior, a nivel nacional, en los resultados de exámenes internacionales, Colombia muestra deficientes progresos. Un ejemplo del lento avance se tiene en el Program for International Student Assessment (PISA), que es un estudio internacional comparativo de evaluación educativa liderado por la OCDE, que se realiza en ciclos trianuales, en el que se evalúan estudiantes de 15 años, matriculados entre el 7° y el 11° grados, en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, con énfasis en una de estas áreas por ciclo.

PISA se centró en lectura en 2000, en matemáticas en 2003 y en ciencias en 2006. En 2009 el énfasis fue lectura; en 2012, será matemáticas, y en 2015, ciencias. PISA 2006, ciclo en el que Colombia participó por primera vez, contó con la intervención de 57 países. Los resultados se publicaron en diciembre de 2007 y se pueden descargar de www.icfes.gov.co. El periódico colombiano El Espectador (2008) entrevistó a Andreas Schleicher, coordinador general del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes; este alto dirigente habló sobre el bajo nivel académico del país y propuso

estrategias para mejorarlo, puesto que los resultados que obtuvo la educación nacional no fueron los mejores: entre 57 países que hicieron parte del estudio, Colombia estuvo entre las últimas siete plazas de rendimiento en áreas como ciencia, lectura y matemáticas. Schleicher (2008) dictaminó que a Colombia le falta muchísimo camino por recorrer para alcanzar el nivel de los países avanzados. El nivel es comparable con la mayoría de las otras naciones de Sudamérica. En el país hay muchos estudiantes que ni siquiera alcanzan la línea base, o sea, la línea requerida para tener éxito en un mundo competitivo; los antecedentes socioeconómicos siguen ejerciendo una gran influencia para el futuro que puedan tener. Agrega que Colombia dio un paso muy valeroso al decidir que se le compare con los países más desarrollados del mundo. Otro referente para los análisis es el Estudio de las Tendencias Internacionales en Ciencias (TIMSS), que persigue medir los resultados en el rendimiento de los estudiantes de cuarto y octavo grados, en matemáticas y ciencias. Ambas áreas son básicas para desarrollar en los niños y jóvenes competencias que se relacionan con la solución de problemas y el razonamiento riguroso y crítico. Colombia participó en el TIMSS 2007 por decisión del MEN, con actitud convencida de que la evaluación es el punto de salida de cualquier proceso de mejoramiento de la calidad educativa. Los resultados de TIMSS se expresan en puntajes promedio y en niveles de

desempeño. Cada uno de estos niveles se definió según criterios sobre lo que deben saber los estudiantes para ubicarse allí. Se estableció un promedio TIMSS de 500 puntos a partir del cual se ordenaron los países. Tanto en matemáticas como en ciencias, en ambos grados, los estudiantes de los países asiáticos como HongKong, Singapur, Corea, Taiwán y Japón obtuvieron los promedios más altos. Inglaterra, Hungría y Rusia también lograron buenos resultados. Un número notable de países evaluados, entre ellos Colombia, se ubicó por debajo del promedio TIMSS. A pesar de ubicarse por debajo del promedio TIMSS, en Colombia se lograron avances muy relevantes entre 1995 y 2007. En 8° grado el promedio del país subió 20 puntos en matemáticas y 24 en ciencias (ICFES, 2009).

RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER 2010 Y 2014

La autora del presente estudio juzgó procedente registrar este informe del MEN (2015); estas pruebas tienen defensores y detractores, pero al final y al cabo, son un referente que requiere análisis e interpretación. Algunos criterios que serían útiles para todos los interesados en estos resultados, podrían ser los siguientes: lugar geográfico del plantel, región o subregión, sector (privado u oficial), estratos socioeconómicos de los alumnos o de la ubicación de los planteles, dotación, modalidades de educación media, IE laicas o confesionales, IE dadas en

comodato, municipios certificados o no, y otros. La autora ofrece juicios personales, que pueden ser refutados o avalados. Se toman los datos de 2010 y 2014.

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES UBICADOS EN PUESTOS 1 A 400 POR DEPARTAMENTOS

1. Cundinamarca 42%
2. Boyacá 39%
3. Nte. de Santander 37%
4. Nariño 37%
5. Santander 37%
6. Arauca 36%
7. San Andrés 35%
8. Casanare 35%
9. Meta 35%
10. Quindío 35%
11. Risaralda 33%
12. Huila 32%
13. Antioquia 31%
14. Putumayo 30%
15. Caldas 30%
16. Valle del Cauca 30%
17. Guaviare 29%
18. Guainía 27%
19. Tolima 26%
20. Cesar 24%
21. La Guajira 24%
22. Vichada 23%
23. Córdoba 22%
24. Atlántico 22%
25. Caquetá 21%
26. Sucre 20%
27. Cauca 19%
28. Amazonas 17%
29. Vaupés 16%
30. Bolívar 16%
31. Magdalena 12%

32. Chocó 8%

Cundinamarca pudo ocupar el lugar de privilegio, dada su condición privilegiada; es tendencia en Colombia que los recursos estatales se entreguen con prioridad a los pujantes departamentos, y lo que reste, a los demás. La entidad mencionada tiene a Bogotá, D. C. Pero el Chocó ha ocupado muchas veces el último lugar en salud, educación, desarrollo, etc. Este puesto no es casual, por cuanto la corrupción administrativa es crónica en la jurisdicción.

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES UBICADOS EN PUESTOS 1 A 400 POR CIUDADES

1. Chía 67%
2. Sogamoso 65%
3. Sabaneta 64%
4. Tunja 63%
5. Duitama 63%
6. Envigado 63%
7. Bucaramanga 60%
8. Floridablanca 60%
9. Mosquera 59%
10. Bogotá 57%
11. Pasto 54%
12. Zipaquirá 53%
13. Ipiales 53%
14. Dosquebradas 52%
15. Facatativá 51%
16. Villavicencio 49%
17. Palmira 48%
18. Manizales 48%
19. Fusagasugá 47%
20. Piedecuesta 47%
21. Ibagué 46%
22. Armenia 46%
23. Girón 46%

24. Neiva 46%
25. Pereira 45%
26. Itagüí 45%
27. Buga 45%
28. Medellín 43%
29. Soacha 43%
30. Pitalito 43%
31. Barrancabermeja 43%
32. Rionegro 42%
33. Montería 42%
34. Yopal 41%
35. Barranquilla 41%
36. Cúcuta 41%
37. Tuluá 41%
38. Sincelejo 41%
39. Arauca 41%
40. Jamundí 39%
41. Popayán 39%
42. Cali 39%
43. Bello 38%
44. Florencia 38%
45. Valledupar 37%
46. Mocoa 36%
47. Girardot 36%
48. San Andrés 36%
49. Inírida 36%
50. Soledad 34%
51. Cartago 34%
52. Cartagena 33%
53. San José Guaviare 33%
54. Sahagún 31%
55. Puerto Carreño 31%
56. Santa Marta 29%
57. Riohacha 28%
58. Apartadó 26%
59. Magangué 26%
60. Leticia 21%
61. Malambo 21%
62. Lorica 20%
63. Maicao 20%

64. Quibdó 19%
65. Ciénaga 18%
66. Mitú 18%
67. Buenaventura 17%
68. Turbo 12%
69. Tumaco 11%
70. Uribia 10%

Chía pertenece a Cundinamarca, ha logrado un desarrollo visible, es foco de atención de Cundinamarca; sin embargo, Bogotá, D. C., no sobresalió. Vale preguntar por las razones. Con Uribia, Guajira, no hay nada que hacer, esta “Capital Indígena de Colombia” vive en el olvido completo por parte de Riohacha y de Bogotá, D. C.

DEPARTAMENTOS QUE HAN MEJORADO (Presentan crecimiento porcentual de estudiantes en puestos 1 al 400)

DEPARTAMENTOS 2010 - 2014
 Cundinamarca 40% - 42%
 Boyacá 38% - 39%
 Arauca 35% - 36%
 San Andrés 26% - 35%
 Meta 34% - 35%
 Antioquia 30% - 31%
 La Guajira 21% - 24%

Sobresale San Andrés, Islas, lugar que ha sufrido los rigores del centralismo bogotano; habría que esclarecer las razones de su progreso; la Guajira ha mejorado en un 3%, y superó a Antioquia. “Antioquia, La Más Educada”, no ha progresado en forma notoria.

DEPARTAMENTOS EN LOS QUE SE HA REDUCIDO EL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN PRIMEROS PUESTOS

DEPARTAMENTO 2010 - 2014

Nte. de Santander 39% - 37%
Nariño 38% - 37%
Huila 33% - 32%
Putumayo 40% - 30%
Caldas 35% - 30%
Valle del Cauca 32% - 30%
Guaviare 36% - 29%
Guainía 45% - 27%
Tolima 29% - 26%
Cesar 25% - 24%
Vichada 24% - 23%
Córdoba 24% - 22%
Atlántico 24% - 22%
Caquetá 26% - 21%
Sucre 23% - 20%
Cauca 22% - 19%
Amazonas 18% - 17%
Vaupés 23% - 16%
Bolívar 19% - 16%
Magdalena 15% - 12%
Chocó 10% - 8%

Pero acá se observa que la reducción en Chocó es baja, superando a varios departamentos; la reducción de Guainía es preocupante (18%). Este departamento padece el abandono oficial, es lejano, con grupos armados que entorpecen la educación; polo de atracción por sus yacimientos de coltán y tungsteno.

CIUDAD 2010 - 2014

Tunja 55% - 63%
Sogamoso 62% - 65%

Sabaneta 60% - 64%
Duitama 66% - 63%
Envigado 56% - 63%
Bucaramanga 57% - 60%
Floridablanca 55% - 60%
Bogotá 54% - 57%
Zipaquirá 52% - 53%
Ipiales 46% - 53%
Dosquebradas 44% - 52%
Villavicencio 45% - 49%
Armenia 44% - 46%
Pereira 43% - 45%
Itagüí 44% - 45%
Buga 37% - 45%
Medellín 42% - 43%
Soacha 40% - 43%
Barrancabermeja 39% - 43%
Barranquilla 39% - 41%
Cúcuta 36% - 41%
Arauca 38% - 41%
Sincelejo 40% - 41%
Jamundí 31% - 39%
Florencia 33% - 38%
Bello 36% - 38%
San Andrés 26% - 36%
Soledad 33% - 34%
Cartago 32% - 34%
Puerto Carreño 26% - 31%
Santa Marta 27% - 29%
Riohacha 25% - 28%
Magangué 24% - 26%
Leticia 19% - 21%
Quibdó 15% - 19%
Ciénaga 17% - 18%
Uribe 9% - 10%

Paradójicamente, San Andrés, como municipio, tiene la mayor reducción (10%), en tanto que Uribe tiene sólo un 1% de disminución. Convendría examinar las razones de su estado.

ENTIDADES QUE HAN MANTENIDO LOS RESULTADOS
(Mismo porcentaje de estudiantes en puestos 1 a 400)

DEPARTAMENTO 2010 - 2014

Santander 37% - 37%

Casanare 35% - 35%

Quindío 35% - 35%

Risaralda 33% - 33%

Es posible que las políticas e inversiones en educación hayan posibilitado la ubicación; habría que ver si pudieron avanzar más.

ENTIDADES QUE HAN MANTENIDO LOS RESULTADOS (Mismo porcentaje de estudiantes en puestos 1 a 400)

CIUDAD 2010 - 2014

Mosquera 59% - 59%

Pasto 54% - 54%

Mosquera 59% - 59%

Pitalito 43% - 43%

Pitalito 43% - 43%

Yopal 41% - 41%

Cali 39% - 39%

Valledupar 37% - 37%

Apartadó 26% - 26%

Lorica 20% - 20%

Es posible que las políticas e inversiones en educación hayan posibilitado la ubicación; habría que ver si pudieron avanzar más.

CIUDADES EN LAS QUE SE HA REDUCIDO EL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN PRIMEROS PUESTOS CIUDAD 2010 - 2014

Chía 68% - 67%

Facatativá 52% - 51%

Manizales 49% - 48%

Palmira 49% - 48%

Fusagasugá 48% - 47%

Piedecuesta 48% - 47%

Ibagué 48% - 46%

Neiva 47% - 46%

Girón 52% - 46%

Rionegro 44% - 42%

Tuluá 42% - 41%

Popayán 46% - 39%

Mocoa 45% - 36%

Inírida 52% - 36%

Girardot 38% - 36%

Cartagena 34% - 33%

S. J. Guaviare 38% - 33%

Sahagún 36% - 31%

Malambo 23% - 21%

Maicao 23% - 20%

Mitú 24% - 18%

Buenaventura 20% - 17%

Turbo 16% - 12%

Tumaco 13% - 11%

Inírida, capital de Guanía salió mal, pero, este resultado guarda relación con la ubicación del departamento, ya mencionada. En conclusión, estas cifras reflejan de alguna manera la calidad de la educación que se imparte en Colombia, y ameritan estudio profundo, en busca de sus explicaciones, para luego tomar decisiones adecuadas. (Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (2015).

La autora aun anotó los resultados que lograron alumnos colombianos en pruebas internacionales, porque opina que la calidad de la formación que ellos

alcanzan se debe comparar con los estándares internacionales; afirmar que los graduandos o alumnos de otros grados son rendidores, contrastados con los criterios nacionales o con compañeros de estudio, es tarea fácil. Pero, la verdadera calidad, guardando la reserva sobre los grados de desarrollo o atraso de los países, hay que descubrirla cuando se pone a los alumnos colombianos ante los extranjeros.

El punto final de este estudio es la promulgación del Decreto 1075 de 26 de mayo de 2015 (tiene tres libros en 393), expedido por el MEN, “Por medio del cual se expide el Decreto Reglamentario Único del Sector Educación”, continente de varios tópicos atinentes a la evaluación de alumnos de docentes, entre los que se hallan los siguientes:

Capítulo 4. Evaluación de competencias

Sección 1. Aspectos generales

Sección 2. Responsabilidades

Sección 3. Proceso de evaluación de competencias

Sección 4. Reubicación de nivel salarial dentro del mismo grado y ascensos de grado en el escalafón docente

Capítulo 3. Educación básica y media

Sección 3. Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media (MEN, 2015). Es una norma muy abarcadora y profunda, que recoge lo que hasta ahora estuvo desarticulado o inconexo, para que se logren mejoras

esperadas durante muchos años, por la sociedad, los maestros, las IE y otros. Todos los sectores interesados o comprometidos con la educación colombiana tendrán que estudiar de manera amplia y seria los alcances de esta norma novedosa. En muchos lugares y tiempos se escuchó la declaración de que primero el Estado promulgó la Ley 30 o de Educación Superior (1992), y en 1994, la Ley 115 (o General de Educación), lo que constituyó un error serio.

Seguramente este Decreto recibirá críticas y loas, y llevarán en la mente que como norma de inferior jerarquía, no puede derogar leyes, que son de nivel superior. Llegarán las demandas de inexequibilidad. Representa un verdadero revolcón para la educación colombiana, es una reingeniería especial, dadas las problemáticas agudas de aquélla. Después de este análisis de la información recabada, se pasa a las conclusiones y criterios personales de la autora.

Conclusiones y criterios personales

La preocupación por la evaluación educativa es histórica; ha tenido altos bajos. Una verdadera revolución ha comportado la introducción de las competencias en la educación colombiana, debido a lo cual la evaluación tuvo que enfocarse de otra manera. Mal que bien, los dictámenes del capitalismo neoliberal, impacta a todos los sectores humanos con sus aparatos ideológicos e instituciones, y la escuela no se escapa. Uno de los escollos gra-

ves que se observan en el ámbito educativo es la falta de claridad sobre las competencias que deben alcanzar los alumnos en sus estudios, y luego, se advierte otro obstáculo, como es la evaluación por competencias, que sea válida y confiable, sin llegar a la cosificación de los alumnos, pues éstos son muy distintos de los objetos que produce la fábrica o la industria, aplicando rígidos estándares, para que haya productividad y ganancia, observando

de manera rigurosa la relación costo beneficio.

La evaluación por competencias requiere diagnósticos, planeación, organización, dirección, control y evaluación, apelando a herramientas consonas con la naturaleza del alumno, quien es un ser muy distinto de una camisa o de un computador, y tiene intelecto, cognición, voluntad, libertad y responsabilidad. Ahora se muestra la bibliografía.

Bibliografía

Biggs, J. (1996). Assessing learning quality reconciling institutional staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21 (1), 5-16.

Blejmar, B. (2007). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: Competencias, actividades y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Bustamante Zamudio, G. (2003). El concepto de competencia III. Las “competencias” en la educación colombiana”. Bogotá: Alejandría Libros.

Bustamante Zamudio, G. (2001). *Evaluación escolar y educativa en Colombia*. Bogotá: Alejandría Libros.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.

Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia*. Bogotá, D. C.: Magisterio.

Cerda, H. (2003). *La nueva evaluación educativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Clavijo Clavijo, G. A. (2008). *La evaluación del proceso de formación*. Recuperado de

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-178627_ponen7.pdf

Coll, C. y Valls, E. (1992). “El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos”. En: C. Coll, J. L. Pozo, B. Sarabia y E. Valls. Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana.

Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. En: Teacher's college records. s.l.: s.e.

Cumbre Latinoamericana de Educación Básica. (2001, Marzo). Declaración de Acción. Miami: Autor.

De Vries, W. (2015). Las múltiples facetas de la evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 679-683.

Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y currículo*. México: Editorial Nuevo Mar.

Fernández Gómez, H. G. (2010). El plan de mejoramiento institucional en la calidad de la educación: experiencias de instituciones educativas destacadas por sus buenos resultados en las Pruebas Saber. Bogotá: Magisterio.

Freire Seoane, M. J. y Teijeiro Álvarez, M. (2010). Revisión histórica de la garantía de calidad externa de las instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 39(155), 123-135.

Fuentes González, H. C. y Clavijo Clavijo, G. A. (2002). *Curso de pedagogía y curriculum*. Santiago de Cuba, Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca, Universidad de Oriente.

Gimeno Sacristán, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Greenleaf, F. (2010). ¿Quién está a cargo? Observaciones sobre el gobierno de la educación superior adventista. *Revista de Educación Adventista*, 29, 19-27.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2006, 27 de octubre). Comunicado de Prensa.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-Ministerio de Educación Nacional. (2008, 20 de junio). Boletín de Prensa 26.

Joint Committee on Standard for Educational Evaluation. (1981). Standard for evaluation of educational, projects and materials. New York. McGraw-Hill.

MacDonald, B. (1971). The evaluation of the humanities curriculum project: A holistic approach. The theory into practice. s.l.: s.e.

Maldonado G., M. (2002). Las competencias una opción de vida. Bogotá, D. C.: ECOE Ediciones.

Martínez Rizo, F. (2010). Cooperación Educativa Iberoamericana sobre Educación. México. Assessment in the context of educational policy: Latin American Countries. En Paterson, P., Baker, E. & McGaw, B. (Eds.). International Encyclopedia of Education (3rd Ed.). Oxford-New York: Elsevier.

Martínez Rizo, F. (2013). El futuro de la evaluación educativa. Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, 40. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=a453af05-e071-43be-9b67-764f5f378fdd%40sessionmgr111&hid=128>

Martínez Rizo, F. (2012). Usos y abusos de la evaluación educativa. Experiencias de México. En: Gaviria, J. L. (Ed.). Madrid: Liber Amicorum Arturo de la Orden.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Así están las Regiones según Pruebas Saber. http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-347318_Presentacion.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Documento no publicado.

Ministerio de Educación Nacional. (2006, 11 de septiembre). Impulsar y sostener la calidad educativa. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-152276.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Plan Sectorial de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Bogotá, D. C.: MEN.

Perea, C. (2004). Mejorar para evaluar. Manual técnico para el diseño de mejores pruebas. s.l.: Corporación Estudio de Pedagogías Alternativas.

Pérez Guardado, M. Á. (2005). Desarrollo de habilidades del personal directivo en instituciones educativas. México: Trillas.

Piña Jiménez, I. (2010). Políticas educativas en Iberoamérica. Revista de la Educación Superior, 39(155), 139-144.

Prats, J. & Reventós, F. (2005). Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación? Colección de Estudios Sociales. No. 18. Barcelona: Fundación “La Caixa”.

Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, M. E. (2004). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. Educación y Educadores, 17(3), 499-513.

Ruiz Cortés, L. K. (2015). Especialización en Docencia. Plan de Curso.

Salcedo Galvis, H. (2010). La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela. Revista de Pedagogía, 31(89), 331-378

<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=17&sid=a453af05-e071-43be-9b67-764f5f378fdd%40sessionmgr111&hid=128>

Schleicher, A. (2008, 28 de mayo). Un largo camino por recorrer. El Espectador, p.1.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En: Stake, R. E. Aera Monograph series curriculum evaluation. Chicago: Randa Mc Nally.

Stufflebeam, D. L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Ithaca, IL.: F. E. Peacock Phi Delta Kappastudy National Study Committee on Evaluation.

Stukalina, Y. (2010). Using quality management procedures in education: Managing the learner-centered educational environment. *Technological and Economic Development of Economy*, 16(1), 75-93. doi:20.3846/tede.2010.05

Tobón Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior*. Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2 ed. Bogotá: ECOE Ediciones.

Tobón, S., Pimienta, J. & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Prentice-Hall de Pearson.

Torrado, M. C. (2000). "Educar para el desarrollo de las competencias. Una propuesta para reflexionar". En: Bogoya, D. y otros. *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.

Tyler, R.W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
Valenzuela González, J. R. (2007). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas.

Aura Graciela González Arjona: gracielitaga@gmail.com

Fecha de recepción: 30 de julio de 2016.

Fecha de aprobación: 15 de agosto de 2016.