

## Apuntes para pasar el temblor. Relaciones y sentidos entre nuevas tecnologías, escuela y evaluación de aprendizajes en tiempos de pandemia.

Diana Londoño<sup>1</sup>, Diego Villa<sup>1</sup>, Byron Alzate<sup>1</sup>, Alexander Toro<sup>1</sup>

<sup>1</sup> I. E Pbro Antonio José Bernal Londoño S.J

*“Es cada vez más habitual que la gente no organice su significado en torno a lo que hace, sino por lo que es o cree ser. Mientras que, por otra parte, las redes globales de intercambios instrumentales conectan o desconectan de forma selectiva individuos, grupos, regiones o incluso países según su importancia para cumplir las metas procesadas en la red, en una corriente incesante de decisiones estratégicas. De ello se sigue una división fundamental entre el instrumentalismo abstracto y universal y las identidades particularistas de raíces históricas. Nuestras sociedades se estructuran cada vez más en torno a una oposición bipolar entre la red y el yo”*

*Manuel Castells.*

*La era de la información. Economía, sociedad y cultura.*

### Resumen

Las nuevas tecnologías, sin mucha diferencia con lo que ocurre en otros escenarios de la vida social, operan en las escuelas siempre que convoquen y conviden a docentes y estudiantes a partir de la personalización, la seducción y el compromiso emocional que realizan las personas, es así como se presentan los principales retos y desafíos que enfrentan los profesores en las instituciones educativas en relación con su formación y dominio de ambientes de aprendizaje virtual y que permean los procesos de enseñanza - aprendizaje y evaluación en términos de equidad y flexibilización como

resultado de las disposiciones gubernamentales para la contención del COVID 19. El quehacer en la escuela plantea tres panoramas cuya consideración puede orientar y enriquecer: el conflicto como contingencia humana en perspectiva positiva, la evaluación como instrumento para valorar la progresión en los aprendizajes y una consideración respecto al concepto de competencia. Ante el desafío de pensar la evaluación dentro y fuera de los escenarios del aula, como parte del proceso formativo desde una perspectiva crítica, se propone una alternativa para el desarrollo de habilidades superiores en forma prospectiva, en la medida en que ésta, se encuentra exclusivamente, al servicio de quien aprende.

### **Abstract**

The new technologies, without much difference with what happens in other scenarios of social life, these operate in schools as long as they summon and convince teachers and students based on personalization, seduction and the emotional commitment that people make, it is how the main challenges that teachers face presents in educational institutions in relation to their training and mastery of virtual learning environments that can permeate the teaching-learning and evaluation processes in terms of equity and flexibility as a result of the Government dispositions for COVID 19 containment. School work presents three scenarios whose consideration can guide and enrich: conflict as a human contingency in a positive perspective, evaluation as an instrument to assess the progress in learning and a consideration regarding the concept of competition. Facing challenge of thinking about evaluation in and outside classroom scenarios as part of the training process from a critical perspective is an alternative proposed for development of superior skills in a prospectively way with the extent that it is exclusively at the service of those who learn.

**Palabras clave:** Evaluación, Aprendizaje, Estudiantes, Entorno digital, Competencias, Enseñanza, Conocimiento

## **Introducción**

Abundan las demandas por parte de los ciudadanos colombianos para con las entidades estatales, en función del normal desarrollo de las cosas, en medio o al margen de la necesidad de permanecer en los hogares, siendo por demás lo debido e indicado. La escuela enfrenta el desafío de continuar con sus prácticas, la persecución de sus propósitos, pero esta vez desde dispositivos y mecanismos asociados a las nuevas tecnologías y que han traídos diversos debates, siendo el de los propósitos de la enseñanza uno de los más álgidos, en función de los modos oportunos de llevarla a cabo en tiempos de aislamiento, con qué perspectivas didácticas y en particular, bajo qué noción de lo evaluativo.

El proceso de aprendizaje en la escuela debe trascender los escenarios meramente institucionales y para tal propósito, la evaluación debe proporcionar los elementos necesarios para que el estudiante pueda desarrollar destrezas superiores a través de un proceso de autorregulación constructiva. De esta manera la evaluación con sentido crítico busca convertirse en parte del proceso de aprendizaje y no en un momento de ruptura para la medición y la penalización. En este sentido, la evaluación deja de lado los intereses instrumentales de la racionalidad técnica centrados en el control y la medición para entrar en el campo de la racionalidad crítica que se encuentra al servicio de quien aprende, a través de procesos de la autogestión del conocimiento. Es así como la evaluación no debe ser entendida como una orientación al éxito, a fines y resultados sometidos al control de calidad como producto final, más bien, se entiende como un proceso formativo e intersubjetivo, en el cual los sujetos crean sus procesos de autoinspección que generan un aprendizaje de manera prospectiva y por ende formativo, esto es, carece de control ya que es un proceso autónomo en el cual el sujeto se hace. Visto así, la evaluación crítico-formativa es un proceso continuo y al servicio de quien aprende.

La escuela y en general toda Institución educativa deviene como espacio de posibilidad para integrar, se espera, la heterogeneidad

singular de los sujetos humanos que allí interactúan. Gracias a esto son diversas las inquietudes y las preocupaciones que se han de priorizar desde su funcionamiento como cuerpo vivo que acoge y ofrece. Atendiendo a estos intereses el escrito, sustentado en la investigación realizada por Amparo Fernández March, pretende considerar y llamar la atención hacia tres aspectos de carácter fundamental para que la evolución de los procesos se den de una manera adecuada: la convivencia, la evaluación y las competencias. Desde este horizonte se intenciona una reflexión para abordar el conflicto, como elemento consustancial en las interacciones humanas y a manera de contingencia positiva para enriquecer el quehacer de la escuela. También, se propone examinar la evaluación, como proceso e instrumento para hacer seguimiento y valoración de la progresión en los aprendizajes. La evaluación más que ser tomada como juicio final ha de emplearse para revertir información, para retroalimentar a los actores sobre la evolución del proceso de aprendizaje. Asimismo, se presenta una definición para el concepto de competencia y su influencia de importancia mayor en la formación por competencias.

## **1. Contexto**

En el marco de la ambigüedad que trae consigo una pandemia, sobre todo para generaciones que no habían experimentado algo parecido y menos bajo los dominios de la información, la pregunta por la comunicación asertiva entre personas con el objeto de dar continuidad a prácticas y labores que precisan continuidad, entre otras razones para aportar con ello a la distracción que requieren estas personas para enfrentar el encierro y los costos que supone en una sociedad que se adecuó a vivir en movimiento, resulta ser una cuestión de enorme complejidad. Los sistemas escolares juegan un rol particular, en tanto la comunicación y sus dispositivos hacen parte de los objetos de saber que se abordan al interior de las instituciones educativas bajo la forma de contenidos y proyectos, además de contar con algunos dispositivos tecnológicos para acercar a los más jóvenes al mundo y sus saberes, partiendo de la reflexión por las condiciones de emergencia de las nuevas tecnologías, los procesos

que han demandado para constituirse en un campo de saber, su irrupción en los modos de vida cotidiana en el planeta y los problemas éticos, políticos y económicos que ha traído consigo. Se supone.

Las comunicaciones en tiempos de confusión y vacío, como los que se enfrentan hoy, hacen vigente el planteamiento del sociólogo y economista español, ministro de Universidades del gobierno de España desde 2020, Manuel Castells (1996) [1] en relación con la condición de esquizofrenia estructural entre función y significado”, en la que la comunicación social se ve interpelada a demandas intempestivas y presiones diversas. En los dominios de una condición así la comunicación se fractura y la resulta son grupos e individuos alienados, que se referencian como extraños y luego como amenazantes. En tiempos como los que se vienen para desafiar la capacidad humana de frenar la velocidad de habitar y retornar a modos de ser que exigen reflexividad y búsquedas ontológicas, la comunicación se constituye en un imperativo en medio de las dificultades del encuentro entre cuerpos, por lo que se reduce a las posibilidades que brindan las redes virtuales y sus objetos, sus maneras de enunciar e interpretar, sus usos sociales y sus efectos individuales.

En tanto permite que los más jóvenes accedan a los procesos de creación y transmisión de conocimientos, la escuela ha cargado con la condición de ser la institución estratégica para el trabajo con TICs en una sociedad, asunto que explica el aumento de inversión en los últimos años por parte de los gobiernos y el sector privado, en dotación de herramientas para las instituciones educativas y la formación de docentes apuntando a una infraestructura institucional de nuevas tecnologías. Con todo, señala Inés Dussel (2010) es un proceso que se ha concentrado en la conectividad organizacional, la circulación de servicios domésticos por medio de nuevas tecnologías y la conexión en red a través de dispositivos móviles, con una limitada apuesta educativa “con el fin de promover su apropiación y uso creativo por parte de los jóvenes” [2].

Las velocidades en las cuales se desplazan estas nuevas tecnologías, desnudan limitantes de ciertas naciones para acoplarse a semejantes

celeridades y para tratar de contrarrestar los efectos que producen en el mundo de la vida pública cotidiana. Colombia hace parte de este grupo de naciones que han venido haciendo inversiones en ciencia y tecnología, al punto de tornar Bogotá y Medellín como referentes de producción de nuevas tecnologías y la prestación de servicios en correspondencia [\[1\]](#), pero sin una inversión semejante para la formación de algunos de los actores del sistema educativo - docentes, estudiantes, padres de familia y acudientes- por lo menos en lo que respecta a las condiciones de emergencia de las nuevas tecnologías y su lógica, las necesidades sociales y los horizontes de sentido que les definen en los contextos concretos donde surgen, los modos a través de los cuales se hacen parte de un campo de saber, si se quiere en una disciplina, objeto de enseñanza y aprendizaje y los problemas sociales que han representado para la contemporaneidad, en comparación con aquellas épocas en las que no regulan tiempos, espacios y experiencias.

Merecen una breve mención dos cuestiones que Inés Dussel (2010) [\[4\]](#) describe en relación con el marco argentino, de forma que se identifique la pertinencia o no de revisarlo en el contexto colombiano. La primera pasa por el problema de la inclusión digital, esto es, la inequidad existente sectores sociales y generaciones, en cuanto al acceso y permanencia en el uso de las nuevas tecnologías. En esta cuestión se concentran las demandas sociales por garantías para el ingreso de los sectores más desfavorecidos, que incluyan políticas de dotación de equipos y conectividad. La segunda tiene que ver con los “desafíos pedagógicos” que supone el ingreso y posicionamiento de las nuevas tecnologías al interior de las escuelas, lo que incluye la transformación espacial y de manejo temporal de las instituciones, así como “la reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad en el aula” [\[5\]](#).

---

<sup>1</sup>“En Colombia ya se puede debatir y también planear el uso de temas como la inteligencia artificial, blockchain, el internet de las cosas, el aprendizaje automático, el Big Data, la nanotecnología, para crear políticas públicas que den solución a problemas sociales. Y aunque eso suena como una utopía digna de historias de fantasía, lo cierto es que es una realidad porque ya se inauguró en Medellín el nuevo Centro para la Industria 4.0.” [\[3\]](#)

### **1.1. Con tono de sugerencia**

Enfrentamos un desafío planetario que obliga a un retorno al lugar, la quietud y la reflexión, asuntos que exigen el aprendizaje de nuevas formas de relación con la información, sus velocidades, su nivel de certeza y su pertinencia. Se aspira dejar esta coyuntura con aprendizajes racionales, fundamentados, útiles para enfrentar las crisis que se vienen y la alteración radical de toda idea de futuro.

La escuela propende por espacios de interacción entre sujetos alrededor de saberes y prácticas, inspirados en experiencias humanas que han derivado en conocimientos científicos y no científicos, con lógicas, métodos y formas de valoración y evaluación específicas. Las nuevas tecnologías, sin mucha diferencia con lo que ocurre en otros escenarios de la vida social, operan en las escuelas siempre que convoquen y conviden a docentes y estudiantes a partir de “la personalización, la seducción y el compromiso personal y emocional” (Dussel, 2010: 4). Este vértigo con el que las nuevas tecnologías se producen, representan, reconfiguran y normalizan, no sólo no coincide con los tiempos lentos y dispersos que delimitan las acciones escolares, sino que entran en choque con los sentidos, objetivos y tiempos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una distancia importante se ha tomado de los tiempos en que se trataba solo del problema de la infraestructura- siendo uno de los obstáculos que Colombia no ha podido menguar- y se enfrenta el desafío de transformar los modos generacionales de relación con las nuevas tecnologías y esto obliga a la consideración de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis, tanto como un cambio fundamental en maneras de habitar la escuela y vivir en sociedad.

En medio de la fiebre que ha generado la pandemia y el extendido “no saber qué hacer”, las instituciones educativas pueden insistir en educadores y estudiantes consideren otras formas de habitar los espacios sociales e individuales, en uso de nuevas tecnologías, pero con objetos trazados con base en diversas prácticas de conociemien-

to. La lectura en físico de textos y paisajes, la escritura ajena a las demandas externas por valoraciones numéricas y la satisfacción de competencias, el asombro y la sospecha con sus cargas de miedo y los fríos propios de la indeterminación y la probabilidad de que cualquier cosa ocurra.

## **2. Enseñanza, aprendizaje y evaluación en tiempos de pandemia: Desafíos y perspectivas.**

Diferentes y oportunas son las medidas de contención escolar emanadas por las secretarías locales y Ministerio de Educación Nacional a las que todas las instituciones educativas deben acogerse, para la mitigación del riesgo con el COVID 19. El impacto del mismo está modificando la forma como se ha venido impartiendo la educación, mudando la enseñanza que se venía realizando en las aulas al hogar de los estudiantes. Así, la pandemia provocada por el coronavirus representa un reto para los docentes de todos los niveles educativos en términos de flexibilización y oportunidad del saber, cuya base está orientada en los medios de comunicación y difusión a través de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC). Este enorme desafío de equidad educativa requiere el desarrollo de nuevas habilidades en ambientes de aprendizaje virtual, además de adaptación y experimentación constante para cumplir con los objetivos propuestos en la planeación curricular. Según lo anterior, se presenta a los maestros nuevos retos en relación con su formación que redunde en sus acciones en el aula. Se requiere en los docentes, según el MEN (2013) [6], tener las siguientes competencias: “competencia tecnológica”, “competencia investigativa”, “competencia pedagógica”, “competencia comunicativa” y “competencia de gestión” para gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula.

Sin lugar a dudas, las instituciones educativas son fundamentales para la creación, evaluación, seguimiento y difusión del conocimiento en la era digital. Dadas las circunstancias temporales, este papel en la sociedad se resignifica aún más que en el pasado. Sin embar-



go, no es ajena la idea de vivir en una época donde el cúmulo de información produce un aceleramiento de interacciones y dinámicas sociales. La tecnología empodera, pero su acceso tanto para padres de familia y/o acudientes, estudiantes y docentes representa un reto. El problema radica en el acceso y la capacitación, en la competencia digital docente, la disposición de herramientas y recursos para una educación inclusiva, en la selección de contenidos pertinentes para acompañar, dirigir y evaluar el aprendizaje de los estudiantes, en la infraestructura y la conectividad, entre otras. Así las cosas, para que las instituciones desempeñen su papel adecuadamente, se requiere una reestructuración considerable de los métodos de enseñanza y una gran cantidad de planificación detallada para que el plan de estudios se cubra completamente en esquemas sincrónicos y asincrónicos de las clases. Esto es, una amplia capacitación del cuerpo de docentes para mejorar la precisión de sus metodologías, una pertinente planeación y selección de los contenidos y una cuidadosa orientación y preparación de los estudiantes en periodos de continuidad académica.

En Blázquez, Alonso y Yuste (2017) [7], los entornos virtuales de aprendizaje, son espacios que utilizan la TIC y están diseñados con un propósito eminentemente educativo, donde el estudiantado, como eje central del proceso de aprendizaje, utiliza herramientas síncronas y asíncronas para establecer una relación con el objeto de aprendizaje. Desafortunadamente, con frecuencia, sigue poniéndose el acento en la innovación tecnológica más que en el verdadero aporte pedagógico que realizan. Cabe rescatar aquí que el único modo de regular el proceso educativo, es ajustando el modelo de enseñanza a la forma de aprender de los estudiantes. En palabras de Casanova (1999) [8], existe una necesidad urgente de modificar las prácticas metodológicas y evaluativas que se llevan a cabo en las instituciones educativas, que estén en concordancia no solo con la sociedad que se desea, sino también, teniendo en cuenta las condiciones de la sociedad actual que lo implementa. Un modelo evaluador acorde con los objetivos generales del sistema educativo y con las políticas sociales emergentes del momento.

La transformación virtual ha cambiado la forma de evaluar y hacer el seguimiento de cada estudiante. Verbigracia, la IE Antonio José Bernal Londoño, en su metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), ofrece espacios incluyentes en los que prima la indagación, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo y experiencial, con proyectos planteados entre los estudiantes y el docente para resignificar, explorar e interpretar el mundo que les rodea. Es así como se privilegia la importancia de planificar una acción formativa por competencias, con miras a lograr los aprendizajes necesarios en los estudiantes que la sociedad y la empresa están exigiendo, al tiempo que se forma en liderazgo efectivo y se hace uso efectivo de los recursos con los que se cuenta. En el trabajo presentado por los profesores Londoño, D. y Villa, D. en el XII Coloquio de Estadística: Métodos Estadísticos en la generación de conocimientos (UNalmed, 2019) [9], existe evidencia de que el aprendizaje experimental utilizando la metodología del ABP, cuando está diseñado adecuadamente, es muy atractivo para los estudiantes y conduce a un mejor desempeño de los mismos. Bates, A. T. (2018) [10] afirma que éste modelo conlleva a una comprensión más profunda y desarrolla habilidades para una era digital como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la mejora de las habilidades de comunicación y la gestión del conocimiento. Lo anterior se logra siempre y cuando la instrucción se de forma guiada, puesto que darles tareas a los estudiantes en situaciones del mundo real sin orientación y apoyo probablemente no sea efectivo.

En periodos de interrupción de clases como el que acontece, se hace indispensable crear experiencias significativas de aprendizaje activo para los estudiantes como clases impartidas en tiempo real por weblab, clases grabadas por el profesor, contenidos en diversos formatos, entre otros, así como el diseño de estrategias evaluativas orientadas a analizar el progreso del aprendizaje, es decir, pruebas de conocimiento que permitan la medición de las habilidades que el estudiante desarrolla, los test online y los software de seguimiento, son algunos ejemplos que permiten adaptar la evaluación a la era digital. La transformación que ha sufrido las TIC, han logrado convertirse en instrumentos educativos, capaces de mejorar la ca-

lidad educativa del estudiante, revolucionando la forma en que se obtiene, se maneja y se interpreta la información (Aguilar, 2012 & Hernández, 2017) [11, 12].

Por lo tanto, las herramientas de evaluación dentro o fuera de los entornos virtuales cumple un papel importante, pues permite establecer con precisión qué competencias se han alcanzado, no sólo desde el saber y el hacer, sino también desde el saber hacer, pues es un referente de comparación. Este balance y dando respuesta a las contingencias actuales y por ende a las directrices de flexibilización escolar, sugiere que los sistemas educativos piensen en formar ciudadanos capaces de seleccionar y utilizar con sentido la abundante información disponible, más allá de sólo transmitirles datos, definiciones y técnicas para que los recuerden. El giro que aquí se muestra consiste en abandonar la evaluación basada en definiciones para asumirla con un enfoque de competencias, entendidas como la capacidad de interpretar en toda su complejidad una porción del mundo bajo análisis, construir, proponer y argumentar soluciones plausibles a problemas nuevos y generar nuevos espacios conceptuales, metodológicos y de acción. De este modo todos los instrumentos evaluativos son de por sí mismos útiles, pero después depende del uso que se le hace.

No obstante, el contexto se constituye en el espacio en el cual el conocimiento adquiere significado, es por ello que la educación no puede desligarse de la realidad social en la que está sumida. Al respecto dice Maturana (2001) [5], que no se puede reflexionar acerca de la educación sin hacerlo antes en el tipo de sociedad en la que está inmerso. Uno no puede reflexionar acerca de la educación sin hacerlo antes o simultáneamente acerca de esta cosa tan fundamental en el vivir cotidiano como es el proyecto de país en el cual están inmersas nuestras reflexiones sobre educación. En conclusión, la educación y con ella la evaluación, deben responder acorde a las transformaciones modernas y globales y estar preparada para los cambios que se producen en la sociedad, buscar métodos de enseñanza y aprendizaje y modelos de evaluación que permitan hallar un modelo educativo que satisfaga las diferentes y verdaderas ne-

cesidades de la comunidad educativa en una época cada vez más globalizada e impregnada por los entornos virtuales.

### **3. Sobre evaluación y competencias: un momento de reflexión en tiempos de virus humanos y virtuales**

Cada comunidad educativa es una instancia de acogida que deviene como un espacio de geometrías físicas, pero también, a su vez de geografías psíquicas en donde encuentran lugar común y vibran en multicolor y heterogeneidad reunión de expresiones y manifestaciones humanas. El encuentro real entre las nuevas generaciones y las que les han antecedido sucede allí a manera, esencialmente, de interrelación personal y de acontecimiento vivencial y existencial. El medio ambiente que permea dicho encuentro se ve asistido, con marcada relevancia, por la experiencia y el acontecimiento educativo. Con él aparecen, necesariamente, contingencias y naturalezas que devienen como cuerpo-alma y hacen palpitar el sentido y el deber ser de la escuela en un horizonte de formativa trinidad: la convivencia, las competencias y la evaluación.

Cada una de estas categorías pueden ser, directa o indirectamente, potencial origen de divergencia. Generar mayor o menor tensión al interior de los eventos de la escuela y, principalmente, en el cuerpo de las interrelaciones humanas que cobran presencia allí. Una especie de conflicto al que es necesario prestarle mejor y mayor atención pedagógica, ya sea que la diferencia detone al presentar o discutir los procesos de evaluación, o bien porque irrumpa en la necesaria prudencia temporal, (única instancia que dejar ver y pone en común otras fuertes circunstancias psico-socio-culturales de los estudiantes) de los comités de evaluación y promoción o ya directamente en las mesas o comités de convivencia pues, el conflicto es necesario para la transformación social, es una fuerza que motiva la existencia y la escuela es una institución que educa para la vida y en la vida hay que saber convivir (Gutiérrez-Méndez, 2016) [13]. El conflicto, siempre que sea atendido respetuosa y pedagógicamente obliga la urgencia de otras interpretaciones, de otras interacciones

y conductas para el diálogo, las mismas que coadyuvan a la transformación del ser y el estar en comunidad.

Además, de la posibilidad de considerar el conflicto como parte consustancial y positiva para enriquecer la escuela, existen otras necesidades direccionadas en los siguientes tópicos: aciertos y desaciertos institucionales respecto al proceso llevado a cabo para evaluar, para verificar la promoción y de paso colocar la atención en la funcionalidad de las comisiones, el artículo: la evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria, escrito por Amparo Fernández March, propone un panorama oportuno para reflexionar hacia estas necesidades. Para ello, la autora se apoya en el cambio de paradigma educativo, que se ha anunciado tiempo atrás a partir de diversas preocupaciones en investigación educativa; las mismas que exhortan y desvelan las ventajas que se pueden obtener en los procesos de educación cuando la formación por competencias se hace presente como centro de gravedad y de interés general.

Según March (2010)<sup>[2]</sup>, citando a (Snyder, 1971; Miller y Parlett, 1974) algunas de las investigaciones realizadas a partir de los sesenta mostraron en sus resultados que en los modelos tradicionales lo que influye y da cuenta del aprendizaje es la evaluación psicométrica y no la enseñanza. En esos modelos la evaluación se presenta como juicio final y en muy poco se le emplea como instrumento para hacer seguimiento de la progresión del aprendizaje. En este sentido, March (2010)<sup>[2]</sup> apoyada en Tardif (2006), sostiene que la formación por competencias propone considerar la evaluación, no exclusivamente, como un efecto fotográfico, es decir, emitir un juicio valorativo, en específico cuantitativo, al final del proceso o como el resultado de una actividad en un momento específico del mismo, sino más bien, hacer de la evaluación un acontecimiento que revierta mayor formación para que los actores directos del proceso puedan tener información respecto a la evolución del aprendizaje. Por tal, desde el continuum del proceso educativo la evaluación debe estar preocupada por los procesos, sustentada en el acceso a diversas fuentes de información orientadas al aprendizaje y al empleo

diligente de aquellos recursos, que permitan una retroalimentación eficaz, todo ello en estrecho para alcanzar el nivel de la competencia esperada.

Ahora bien qué se debe entender por competencia. Según March (2010) [2] exhortando a Lasnier (2000), la formación por competencias se sustenta en el cognitivismo, ocupado de la manera en que el estudiante adquiere y moviliza los conocimientos y las habilidades y en el constructivismo enfocado a construir y relacionar conocimientos para fomentar la autonomía tendiente a favorecer el aprendizaje, en la manipulación de materiales y en la interacción con los demás. De igual manera, la investigación toma una parte para reseñar la definición de competencia como “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones” (March, 2010) [2]. Enfatizando que: una competencia no es alcanzada de una vez sino que se desarrolla a lo largo de la vida por lo que se menciona que su carácter es desarrollacional.

En términos ya del proceder y la intimidad educativa institucional, quizá, sea necesario hacer un alto y analizar con sustento formal, previa búsqueda y discusión de la información, y con un buen zoom pedagógico algunas categorías relevantes: competencia, rendimiento académico, evaluación y promoción, entre otras que corren con buen viento de voz a través de los caminos del colegio.

Competencia y evaluación. He ahí la presencia de dos grandes pirámides para reflexionar y generar acciones que permitan ampliar y, si se quiere con incómoda discusión, enfocar de otra manera manifiesta, a la luz de las necesidades y contingencias humanas de los estudiantes, el proceso educativo. De no hacerlo esas dos alturas terminarían siendo cada vez más largas, cercanas a las nubes, como una especie de torres de babel, estructuras inmensas carentes de un lenguaje común.

En tiempos en los que el estudiante deviene como nómada afamiliar, como un solitario más entre las multitudes, aturdido, en extremo

por el aquelarre científico y el apetito de progreso feroz que truenan como un Thor rabioso y único, incluso en el corazón de la escuela, y bien sea que el aprendizaje se movilice, cabalgando como buen jinete, en las metodologías activas ya sean sustentadas en material concreto o por el empleo viral de las tecnologías digitales no queda de más acercarse a las siguientes interpelaciones: ¿Cómo se está determinando la real valoración y el veraz aprendizaje significativo al interior del proceso educativo: en la escuela, en la institución, en la universidad y en las pruebas estandarizadas locales o internacionales? ¿Cuál es el censor que se emplea para referir un buen o un mal rendimiento académico: ante los entes administrativos, en atención a padres, ante las comisiones o para determinar a qué grupo se premia con alguna salida? ¿en una escuela que se ve obligada a vincular su magia y su existir sólo en el hacer pragmático para movilización de datos e información, en competir para innovar, en ser y saber ser para consumir, cuál es el sentido de la educación y más aún cuál es el papel del educador y del directivo en ello?

#### **4. La evaluación en perspectiva crítica: una propuesta para enriquecer el SIEE**

En tiempos de coyuntura histórica, en los cuales la presencialidad en la escuela debe ser sustituida temporalmente, para salvar las contingencias propias de los retos que debe afrontar el educador, es pertinente hacer una reflexión en torno a los procesos de aprendizaje con respecto a uno de sus asuntos problemáticos, como lo es el tema de la evaluación. Ante tal desafío, la pregunta que asalta el quehacer educativo puede estar centrada en la manera de evaluar a los estudiantes a través de mediaciones alternas a la presencialidad. De esta manera se hace necesario pensar la escuela como un escenario posible fuera de sus muros, es decir, aprovechar el conocimiento extraescolar (currículo oculto) para superar dichas contingencias y pensar en la necesidad de fortalecer los escenarios alternos al aula como fuentes de aprendizaje que conlleven a la autogestión del conocimiento, sin que ello implique la anulación de la realidad intersubjetiva educador- estudiante.

En este orden de ideas, se pretende plantear una alternativa para la evaluación pensada desde una perspectiva crítica, en la cual se privilegie el interés de los sujetos en el proceso mismo de aprender. Según Álvarez (2007) [14] la evaluación debe ser un proceso formativo que debe permitir al sujeto aprender a través de ella misma y para ello el rol del profesor consiste en ofrecerla con una dotación de información crítica y relevante que le permita al alumno desarrollar el ánimo de mejorar en su propio trabajo. Es así, como la evaluación se convierte en parte del proceso de aprendizaje y no en algo extraordinario que establece rupturas o una serie de miedos, por tanto la evaluación debe entenderse como espacio para de autorregulación constructiva, es decir, en uno de los muchos momentos en los cuales se desarrolla el aprendizaje reflexivo, esto es, un espacio para la comprensión de lo que se aprende y no en un suceso extraordinario.

Desde la perspectiva crítica la evaluación debe ser entendida como un momento en el cual los sujetos esperan un beneficio para el aprendizaje, un apoyo y refuerzo de este proceso. De esta manera, la evaluación debe ser pensada para el beneficio de quien aprende y no para instancias que ejerzan el control de manera estratégica e instrumental.

Al dejar de lado el control y el condicionamiento externo, se crea el escenario para que los sujetos implicados en proceso puedan desarrollar destrezas superiores como el pensamiento crítico y creativo, la capacidad de resolución de problemas, la aplicación de conocimientos a situaciones nuevas, análisis, síntesis, interpretación de textos y hechos y además la elaboración de argumentos convincentes (Álvarez, 2007) [14]. Lo anterior se debe convertir en una serie de conocimientos relevantes y críticos que el educador debe facilitar a los estudiantes en el proceso de la evaluación con el único interés de generar beneficio para quien aprende.

Otro aspecto trascendental para la comprensión de la evaluación con sentido crítico tiene que ver con la enseñanza del sentido for-



mativo del error. Es de vital importancia que se entienda que la evaluación, como un momento más del proceso de aprendizaje, está destinada a la detección de errores y con ello a aprender de ellos. Dentro de una perspectiva tradicional, el error ha sido señalado como una penalización o una descalificación, sin embargo, el error no puede ser algo dogmático, pues el aprendizaje hace parte del campo de las probabilidades y por ello según Álvarez (2007) [14], en él hay dudas, confirmación, incertidumbre, cuestionamiento, rigor y construcción.

Como se ha dicho, la evaluación como actividad crítica, debe ser constructiva y estar al servicio de quien aprende y es de esta manera como el educador asume el rol de crítico y no el de un mero calificador. En este sentido, otro aspecto trascendental de la propuesta, tiene que ver con la representación simbólica de la evaluación. Este asunto tiene que ver de manera directa con la nota o la calificación. Desde la perspectiva de Álvarez (2007) [14] la nota es una representación meramente artificial del rendimiento. La nota como mecanismo de control instrumental tiene como fin terminar con un proceso que realmente no se sabe cuándo concluye. Es decir, la calificación, desde una mirada crítica, carece totalmente de prospectiva, ya que tiene como finalidad apuntar hacia el pasado para dar cuenta a la administración burocrática instrumental de lo aprendido en términos de éxito o fracaso. Sin embargo, las notas no representan el saber y tampoco garantizan conocimiento, pues sólo es la satisfacción de ciertos fines sociales en términos de resultados.

Ante el temor de la nota y la sensación angustiosa de la reprobación, el estudiante trata de esconder sus debilidades y por ende no tiene la posibilidad de la autocrítica y el aprendizaje del error. Con la calificación todo llega a su final, es una sumatoria, un resultado del cual no se sigue nada. En la evaluación con sentido crítico, la formación para el aprendizaje es entendida como un proceso inconcluso, que permite la relectura y reconocimiento permanente, en el cual el estudiante participa de manera activa ya que está hecha para servirse de ella, detectar y aprender de los errores.

Como cuestionamiento a lo anterior, Álvarez (2007) [14] plantea que las vías del conocimiento en el proceso de la representación del saber deben superar cualquier etiquetamiento final con fines instrumentales y objetivos, que solo buscan el control técnico como propiedad exclusiva de la racionalidad analítica.

De esta manera la racionalidad analítico-técnica según Habermas (1995) [15], busca establecer control sobre el producto y por tanto el sujeto está sometido a procesos heterónomos en aras de la objetividad. El sujeto es sometido al control de calidad de un producto final (la calificación). El resultado y control es un proceso artificial, externo que trata de negar cualquier atisbo de subjetividad, en el cual la orientación al éxito desconoce el proceso y presta toda su atención el resultado como único mecanismo para validar el saber.

Desde la racionalidad crítica, la evaluación al servicio de los sujetos contribuye a crear procesos de autoinspección que permite comprender el aprendizaje de manera prospectiva, en el cual los sujetos participantes, educadores y estudiantes, construyen de manera intersubjetiva y dialógica el aprendizaje desde el acierto o el error. Esta racionalidad permite comprender que los procesos para acceder al conocimiento no terminan y por tanto la formación para el aprendizaje se entiende como un proceso subjetivo e inacabado. Según Habermas (1982) la razón crítica carece de control, ya que es proceso autónomo en el cual el sujeto se hace, es un aspecto que hace parte de la incertidumbre, de las probabilidades y por ello escapa del control de la razón instrumental. En esta perspectiva el saber no obedece a valoraciones finales, porque el sujeto a través de la autogestión del conocimiento, identifica sus limitaciones, aprendiendo del error (autoevaluación) y a partir de ello alcanza la autorregulación constructiva, planteada al comienzo del texto, busca que la evaluación desde una perspectiva crítica, sea un proceso de formación continua y al servicio de quien aprende.

## Conclusiones

La escuela en tanto espacio de acogida y de transformación ha de acometer la realización de sus tareas y ocupaciones de una manera diferente, acorde a las necesidades: las de su entorno más inmediato y posterior a las obligaciones que están más allá de sus fronteras.

Pensar la escuela como un todo ser vivo que se transmuta y, que a su vez, permea metamorfosis es permitirle la amplia consideración de ser un cuerpo orgánico, que al igual que los otros, es constituyente de constantes cambios y devenires. Las cuatro direcciones de esta trabajo enfocan su esfuerzo en colocar luz en ese sentido, valga decir, en el de develar las diferentes tensiones, que por fibras o acontecimientos internos o externos, frecuentan y permean con importante operación el proceso educativo.

Abandonar la escuela en tanto geografía y el cese de actividades obligatorio, el empleo atiborrado de las metodologías activas, la ocupación desbordada de las herramientas virtuales, los protocolos y los requerimientos que demandan entes administrativos, las necesidades cognitivas y formativas que han de revertir los contenidos y los procesos de evaluación son, entre otras eventualidades, variables que han incidido en la propuesta y el desarrollo de este ejercicio.

En el mismo se intentó desde cuatro posiciones diferentes plantear el mismo número de posibilidades reflexivas para, de alguna forma, a manera de indagación o de proposición, enfocar la palabra y el pensamiento hacia el quehacer de la escuela respecto a categorías de importancia sustancial para el fluir adecuado del torrente pedagógico a través de los diversos caminos inscritos en ella. Por ello, se presentan los siguientes párrafos a modo de conclusión.

- A partir de una convivencia bien lograda, valga decir, aquella que prioriza el conflicto como un asunto más que de poder de manifestación divergente del acontecer humano, puede allanar senderos y horizontes para que las otras interacciones que tienen que ver con el aprendizaje, la enseñanza, la interrela-

ción y el estar juntos se conviertan en factores fundamentales para fomentar el cambio y el perfeccionamiento en su funcionamiento como organización.

- En la actualidad suficientes son las herramientas y la información a manera de big data que existen para entender de una nueva manera, o si se quiere diferentemente, el papel de la evaluación y la competencia concebidas como acciones; instrumentos que pueden ser de versátil utilidad para medir, pero más aún para hacer seguimiento de la progresión en el aprendizaje y de esta manera actualizar en mejor manera las intenciones y la incorporación de otros medios o formas que realzan la eficacia de la formación educativa.
- En efecto, cambiar el imaginario y la representatividad de la evaluación permite entre otras virtudes, documentar la trayectoria de desarrollo a lo largo de la formación y certificar el final el desarrollo alcanzado (March, 2010) [2], además, visibilizar constantemente en el quehacer del estudiante lugares o instancias de borrosa comprensión, los mismos que pueden ser movilizados con un cambio de acción o de estrategia pedagógico-didáctica. En este sentido el diálogo pedagógico entre los actores gana en comunicación y proximidad académica.
- Por otro lado, la competencia busca integrar tareas y acciones de tal manera que identificar la competencia a desarrollar permite, en términos de la enseñanza, encaminar y dirigir un norte para los resultados que se esperan y el proceso evaluativo a seguir en el aprendizaje.
- Tener la competencia como centro de gravedad que atrae la suma de un conjunto de criterios en el proceso de enseñanza es permitirse la disposición a estar atento para movilizar las estrategias siempre que el proceso lo requiera. Conviene

subrayar que lo importante son los componentes y la competencia, puesto que los conocimientos conceptuales se evalúan en contexto e indirectamente en los ámbitos de aplicación.

- En la escuela encontramos que la evaluación se nos presenta como un mecanismo de control pedagógico, es una imposición que olvida la condición humana del sujeto y los procesos de conocimiento social y cultural en los que está inmerso. Dado que la evaluación es un elemento que condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que el funcionamiento de los centros educativos, es necesario que se ajuste a las metas educativas que se proponen para los estudiantes y a los espacios o herramientas que se dispone para ello. Pues la coherencia interna entre los planteamientos y su aplicación es un componente fundamental para lograr una actuación convincente, ante la sociedad y ante los estudiantes que se educan.
  
- Es necesario disponer esfuerzos para detener la tendencia de entender la evaluación como un indicador exclusivo de calidad y de selección: porcentaje de alumnos aprobados, cantidad de estudiantes que ingresan a la educación superior, entre otras; y lograr en cambio una reducción de la brecha observada, aquella que convierte la evaluación en el eje y la finalidad de la actividad educativa.

## Referencias

- [1] M. Castells, *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Vol. 1 (siglo XXI, 1999).
- [2] A. F. March, REDU: Revista de Docencia Universitaria **8**, 11 (2010).
- [3] Las2Orillas.CO, “El compromiso de medellín con la ciencia y la tecnología,” (2019).
- [4] I. D.-L. A. Quevedo, Documento básico (2010).

- [5] H. R. Maturana, *Emociones y lenguaje en educación y política* (Dolmen Santiago, 1997).
- [6] M. de Educación Nacional, “Competencias tic para el desarrollo profesional docente,” (2013).
- [7] A. L. Y. R. Blázquez, F., *La Evaluación en la Era digital [Reseña]* (Síntesis, 2017) pp. 247–248.
- [8] M. Casanova *et al.*, Colección: Aula Abierta. (1999).
- [9] U. N. de Colombia, “Xii coloquio de estadística: Métodos estadísticos en la generación de conocimiento,” (2019).
- [10] A. T. Bates, *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (2018).
- [11] M. Aguilar, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* **10**, 801 (2012).
- [12] R. M. Hernandez, *Propósitos y representaciones* **5**, 325 (2017).
- [13] E. Pérez-Archundia and D. Gutiérrez-Méndez, *Ra Ximhai* **12**, 163 (2016).
- [14] J. M. Álvarez Méndez, Madrid: Miño y Dávila Editores (2007).
- [15] J. Habermas and E. Husserl, *Conocimiento e interés/La filosofía en la crisis de la humanidad europea*, Vol. 12 (Universitat de València, 1995).