

DISCUSIÓN NACIONAL: LA EVALUACIÓN EN COLOMBIA

-DOCUMENTO SINTESIS-

**Foros Regionales
Movilización Plan Decenal
Talleres de Discusión Nacional**



DOCUMENTO PARA LA DISCUSIÓN NACIONAL

Mensaje de la Ministra

El nuevo milenio nos ubica en una sociedad del conocimiento, en donde la educación se consolida como un proceso estratégico y fundamental. La Revolución Educativa ha sido una política de despliegue general, de deliberaciones, decisiones, y replanteamientos que concibe el horizonte educativo como proceso permanente, cultural y social de los colombianos. En este tiempo, hemos aprendido que se puede transformar el sector y que las metas como los desafíos se renuevan en dinámicas que involucran la participación activa de una ciudadanía capaz de aprender y promover su dignidad, equidad y diversidad.

Este año lo hemos declarado el año de la evaluación, justamente por el papel central que la evaluación tiene en los procesos de aprendizaje en el sistema educativo. El lema del Foro: “*Evaluar es valorar*”, va en ese sentido. Al decirlo partimos de un principio básico: los fines de la evaluación deben alejarse de manera decidida del control, la coerción, la jerarquización y la exclusión de quienes participan del sistema, y por el contrario, deben acercarse cada vez más a cumplir con un sentido pedagógico y social, amplio e incluyente.

La gran consulta nacional realizada en el 2007 para la formulación del Plan Decenal de Educación, mostró la evaluación como uno de los asuntos álgidos y recurrentes en las inquietudes de estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia y sociedad en general; en especial el matiz que hace referencia a la promoción de estudiantes en la educación preescolar, básica y media.

Al respecto valdría la pena decir que los fines esenciales de la evaluación deben estar, en la promoción de los aprendizajes, pero de manera más trascendental, en la formación de personas integrales, de ciudadanos competentes y comprometidos con el bien común. Así, la evaluación será entendida como un catalizador de aprendizajes y competencias, como un instrumento respetuoso de las diferencias y la pluralidad y como un instrumento imprescindible en la promoción de la equidad.

El Ministerio de Educación, durante el 2008, promovió una movilización nacional en torno a la evaluación de aprendizajes en todas las regiones del país, con el propósito de escuchar a todos los actores y recoger la mayor cantidad posible de voces, análisis y propuestas.

Con el espíritu de identificar los aspectos más tensionantes y significativos detectados y sentidos por la comunidad educativa en relación con este tema, se diseñaron tres estrategias de participación: *Talleres regionales de discusión*, donde participaron cerca de 7.600 personas (padres de familia, estudiantes y maestros); Movilización a través del *Plan Decenal*, donde la ciudadanía participó mediante la *consulta en línea*, las *mesas de trabajo* y los *foro virtuales* recibiendo cerca de 14 mil propuestas desde los 32 departamentos del país; y *78 Foros Regionales*, coordinados a través de diferentes secretarías de educación.

Las enseñanzas de esta gran movilización en el país nos han demostrado que el tema de la evaluación de los aprendizajes es amplio y complejo, sus retos van más allá de la

promoción de los estudiantes, incluyen además reflexiones importantes sobre los propósitos, usos, actores y herramientas de la evaluación.

En ese sentido, el Foro Educativo Nacional 2008 es un acto real de movilización ciudadana, que promueve la participación diversa de actores y discursos sobre la evaluación; que debate públicamente alrededor del tema; que congrega aportes de la comunidad académica, escolar, ciudadana e institucional y que acumula experiencia al seleccionar lo más destacado de sus periplos regionales.

El documento que a continuación presentamos, es producto de los aportes, sugerencias, inquietudes y recomendaciones que hemos recibido durante este proceso, y de nuevo, vuelve a ser un insumo más en las aulas temáticas, para alentar y continuar la discusión. Estamos seguros de que este paisaje multicolor que hemos tratado de condensar en ese documento tiene la policromía suficiente para en un futuro próximo, avancemos en la formulación de una nueva política pública, en esta materia.

Es un hecho, que la evaluación nos compete a todos aunque en distintos niveles; por eso, este Foro Nacional tiene la posibilidad de generar reflexión, de ampliar consensos y de cuestionar nuestras certezas.

Cecilia María Vélez White
Ministra de Educación Nacional

INTRODUCCIÓN

El tema de la evaluación en la actualidad, ocupa un lugar estratégico y preponderante en las políticas de calidad, descentralización y profesionalización de los sistemas educativos en la mayoría de los países del mundo. La novedad de este fenómeno, por llamarlo de alguna manera, está precisamente en su uso sistemático y en la ampliación del campo de aplicación de la evaluación hacia territorios que antes no eran evaluados: la concepción y desarrollo del currículo, los centros educativos, el profesorado y la propia administración de la educación.

Los principales estatutos y códigos que regulan la prestación del servicio educativo en Colombia, han diversificado el concepto de evaluación, a tal punto que ésta ya no apunta a la simple ponderación del rendimiento académico de los educandos, sino a la revisión de la globalidad del proceso de aprendizaje, del funcionamiento de las instituciones educativas y de las prácticas docentes.

Conforme a los estudios de los expertos, hoy es posible identificar entre otros, cuatro grandes aspectos en la expansión y transformación de la práctica de la evaluación. En primer lugar, cambios conceptuales en el objeto la evaluación (de objetivos y contenidos a competencias) y los momentos de la evaluación (resultados y procesos). En segundo lugar, los cambios metodológicos caracterizados por la fuerte tendencia a integrar métodos cuantitativos y cualitativos. En tercer lugar, los cambios en la utilización de la evaluación que tiene diversos fines: para fortalecer el capital humano; el rendimiento, en el marco de la eficacia; o para el mejoramiento, centrándose en el aprendizaje, por mencionar los más significativos. Y finalmente, las variaciones estructurales caracterizadas por una tendencia creciente a incluir la evaluación entre los mecanismos de gestión de los sistemas educativos, a ampliar sus ámbitos de cobertura y a presentar mayor interdisciplinariedad.

Vale la pena resaltar que la relación entre educación y evaluación cobra cada vez más importancia. De hecho, su articulación redefine el diseño de políticas públicas en la materia, pues permite una amplitud de movimientos a través de la gestión, dirección y gobierno de la escuela, sus procesos de aprendizaje, su funcionamiento, su organización y sobre todo, el flujo de información y las interacciones que desde allí se establecen con una gran diversidad de actores y procesos sociales.

El alcance de la evaluación es cada vez más abarcador, y hoy, de acuerdo con los expertos, es factible o posible hablar de una “cultura de la evaluación en el sistema educativo”.

El lema del foro educativo nacional “Evaluar es valorar”, está lleno de matices, contenidos y sentidos que tienen diferente nivel. En esa perspectiva, las síntesis y elaboraciones que vienen a continuación en el presente documento, son fruto de un amplio proceso participativo en el que es casi inevitable la mezcla de tópicos de diferente orden. De ahí que el primer reto para una discusión temática sea precisamente la ubicación, es decir, encontrar una forma que aproveche la diversidad para dotar de sentido al análisis tematizado.

Desde este horizonte, el presente documento ha tenido que ser fraccionado en nueve tópicos centrales de discusión, que fueron los temas surgidos y propuestos en el seno mismo de la comunidad educativa y la sociedad en general. Proviene de la participación de la ciudadanía en las consultas en línea, foros virtuales y mesas de trabajo a través de la plataforma virtual del Plan Nacional Decenal de Educación; de los talleres de trabajo regionales que se realizaron con estudiantes, padres de familia y docentes; y los Foros Regionales que se adelantaron a través de las Secretarías de Educación, durante todo el 2008.

Este documento tiene el propósito de sintetizar las inquietudes, análisis, recomendaciones, aportes y expectativas de las personas que participaron de todo el país, para poder contar con un lineamiento sobre de evaluación y promoción que contribuya al mejoramiento de la calidad educativa.

El texto está organizado por nueve subtemas y en cada uno de ellos se desarrolla un primer punto informativo al que se ha denominado *orientación conceptual*, en el que se han dispuesto explicaciones que proviene de la normatividad o de la fundamentación teórica de los conceptos expuestos. Un segundo apartado al que se ha denominado: *principales propuestas*, en el que se presentan la síntesis de las propuestas recurrentes expuestas en las tres estrategias de movilización. Y finalmente un tercer apartado denominado *tópicos de discusión*, en el que a través de preguntas o temas se expresan los puntos de debate.

El presente documento es un insumo para la discusión nacional que se adelantará en el marco del Foro Educativo Nacional, partiendo del objetivo de lograr porque la educación que se brinde en el país propenda por la calidad y esté en función de los aprendizajes de las niñas y niños colombianos.

METODOLOGÍA DE LAS AULAS TEMÁTICAS

Objetivo

Promover una discusión informada frente a propuestas concretas sobre la evaluación de los aprendizajes de los educandos, surgidas en el seno de la sociedad colombiana para mejorar las políticas en evaluación.

Tiempo de duración: Tres horas diarias

Para cumplir con este objetivo se brindan los siguientes insumos:

- Un documento síntesis con propuestas específicas para mejorar las políticas en evaluación, el cual incorpora las principales conclusiones surgidas en todas las estrategias de participación: talleres de movilización, Plan Decenal, micrositio en el portal de Colombia Aprende y foros regionales.
- Caracterización y reflexión sobre las tendencias en evaluación, presentadas en los Videoforo y las ruedas de experiencia, durante el espacio del Foro Nacional Educativo.
- Una presentación de 10 minutos con las ideas más relevantes del presente documento por parte del moderador de cada mesa de trabajo.
- Formatos que recogen las propuestas sobre evaluación, que desarrollen los participantes en las aulas temáticas.

Nota: Las preocupaciones y tensiones que manifestaron los participantes en la discusión nacional, por su similitud conceptual, fueron organizadas en nueve *subtemas de discusión* (que se abordarán en cada una de las aulas temáticas) para orientar, ordenar y centrar la reflexión alrededor de la evaluación. Asimismo, teniendo en cuenta su naturaleza, cada subtema ha sido agrupado en los tres ejes temáticos del Foro.

Organización de la discusión en el Foro:

Eje 1: Propósitos y usos de la evaluación	Eje: 2 Actores y herramientas de la evaluación	Eje: 3 Políticas de evaluación y sus implicaciones
AULA TEMÁTICA No. 1	AULA TEMÁTICA No. 4	AULA TEMÁTICA No. 7
AULA TEMÁTICA No. 2	AULA TEMÁTICA No. 5	AULA TEMÁTICA No. 8
AULA TEMÁTICA No. 3	AULA TEMÁTICA No. 6	AULA TEMÁTICA No. 9

Nota: Cada aula temática en su interior, está conformada por siete mesas de trabajo, teniendo a sí mismo cada una, un moderador y un relator. A su vez, las mesas de trabajo, tienen la posibilidad de recibir máximo 30 personas del público asistente. En este sentido, el tema de cada aula será discutido por 210 personas y el de cada eje por 650 personas aproximadamente. Se contará con 16 salas, que en su conjunto, tienen una capacidad para 2000 personas.

Logística

- Se tendrán dos momentos para la discusión en las aulas temáticas. Uno primero, que se llevará a cabo en las horas de la tarde el primer día de Foro, donde se discutirán los subtemas propuestos en el presente *documento síntesis*, en diálogo con las reflexiones que susciten o surjan en las presentaciones de las experiencias (videoforos y ruedas de experiencia).

El segundo momento, ha sido establecido en las horas de la tarde del segundo día, donde cada aula iniciará de nuevo su reflexión, a partir dos insumos: un documento síntesis que recoge tanto las conclusiones surgidas en su mesa de trabajo como las conclusiones propuestas por las otras mesas que trabajaron en la misma temática del aula, el día anterior; y otro documento síntesis que plasma las conclusiones que se produjeron en las otras dos aulas de discusión, que hacían parte del eje temático, al cual pertenece la mesa de trabajo. Las conclusiones de estas últimas, serán aportadas y socializadas por el moderador de cada aula. En este sentido, la discusión para el segundo momento, se ampliará en cada aula, a todo el cuerpo conceptual que constituía el eje temático, que sintetizaba la discusión nacional.

- Las conclusiones por eje serán llevadas y sistematizadas por cada moderador de eje, las cuales harán parte del informe final que se reporte para cada uno de los tres ejes, en un panel de conclusiones al cierre del foro.
- La participación de cada persona en las aulas temáticas (o subtemas de discusión) es aleatorio, asignándose un color en la escarapela de cada participante, en el momento que este ingrese al foro.
- Para garantizar el buen funcionamiento y acompañamiento, se contará con un equipo que ayudará en la moderación y relatoría de cada una de las mesas de discusión, integrado por 63 moderadores y 63 relatores.

Metodología

Con el propósito de generar una verdadera participación, discusión y garantizar la sistematización de la misma, se dispondrán de 63 mesas de trabajo de máximo 30 personas. A continuación se describe la dinámica a seguir en cada uno de los momentos de cada día.

Día 1. Trabajo por Aulas Temáticas o subtema de discusión.

- Como se aprecia en la tabla de la página anterior, la discusión nacional se sintetizó y ordenó en tres ejes temáticos, los cuales a su vez están compuestos por tres aulas temáticas (o subtemas de discusión), conformada cada una de éstas, por siete mesas de trabajo. En este orden de ideas, en el primer día de foro se discutirá y abordará de manera puntual en las aulas temáticas y en las mesas que las constituyen, cada uno de los nueve subtemas que la discusión nacional definió. Cada una de las mesas como ya se mencionó, contará con un moderador y un relator.
- Cada mesa de trabajo hará una discusión del subtema correspondiente, teniendo como base el documento que le ha sido entregado y lo observado en

las sesiones anteriores de videoforo y ruedas de experiencia. Para esta actividad los grupos contarán con tres horas; el moderador jugará un rol de liderazgo durante la discusión, mientras que el relator sistematizará las conclusiones más importantes durante el ejercicio.

- Al final de la discusión, cada mesa de trabajo debe obtener como producto una síntesis de sus propias reflexiones y propuestas sobre el subtema que le fue encargado.

Día 2. Trabajo en las mesas de trabajo, por eje temático

- Durante las primeras horas de la tarde, se reunirán los siete moderadores y los siete relatores de cada uno de los subtemas abordados en cada una de las aulas temáticas, con el propósito de plantear y sistematizar en un documento síntesis, los encuentros, desencuentros y conclusiones a las que se pueda llegar por aula. Dicho documento, será socializado con el resto de moderadores que participaron en las otras dos aulas temáticas restantes, que pertenecían a su eje.
- En la segunda parte de la tarde se volverán a reunir cada una de las mesas de trabajo del día anterior y conocerán las conclusiones generales a las que llegaron los moderadores y relatores de su subtema, así como también el documento integrador de las otras dos aulas temáticas que hacían parte del eje al cual pertenecía la mesa.
- A partir de estos tres documentos y de los videos y ruedas de experiencia que se observaron en el día, cada uno de los grupos debe plantear el análisis, propuestas y conclusiones generales de su eje temático, para ser presentadas al día siguiente.

Día 3. Conclusiones generales por eje temático

- Durante la primera parte de la mañana los 21 moderadores de cada uno de los ejes se reunirán para construir las conclusiones generales del eje que serán presentadas en la mesa de conclusiones de ese día
- Cada uno de los grupos de moderadores de eje, elegirá un moderador principal para presentar las conclusiones del eje temático en el que participó.

Recomendación:

Los filtros de sistematización reiteran algunos lugares comunes que son inherentes a la amplitud deliberativa del proceso, quisiéramos por tanto insinuar algunas conexiones generales que pueden potenciar el análisis: los maestros podrían desplegar fuerza, en las relaciones que ponen en tensión la evaluación con la pedagogía; los directivos y administrativos podrían enfatizar la conexión de la evaluación con el proyecto educativo institucional o con la gestión de la calidad; los estudiantes tendrían todo un horizonte reflexivo alrededor de la función evaluativa del aprendizaje, entre otros.

AULA DE DISCUSIÓN TEMÁTICA - 1

LA EVALUACIÓN PARA EL MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL, REFLEXIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE Y PROCESO DE ENRIQUECIMIENTO PARA EL TRABAJO EN EL AULA

ORIENTACIÓN CONCEPTUAL

Las normas, consagradas en la Ley 115 de 1994, en el Decreto 230 de 2002 y el 3055 de 2002, han creado mecanismos y escenarios para que la evaluación de los estudiantes sea entendida no como una simple comprobación de lo aprendido, sino como la valoración y la comprensión de cómo se aprendió. En otras palabras, el fin de la evaluación ya no es solamente medir los conocimientos, sino contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, evaluando logros y competencias.

En este sentido, la evaluación es un proceso dinámico, flexible, continuo y sistemático, orientado hacia los cambios de formas de concebir la realidad y mejorar el rendimiento. Además, el proceso evaluativo cobra sentido en la medida en que se pone a prueba la eficacia y la posibilidad de perfeccionamiento de la acción docente. Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje termina trascendiendo el aula de clases y se constituye en un elemento de reflexión para mejorar el currículo, las tareas institucionales y la transferencia de habilidades y conocimientos.

No obstante, también es cierto que los procesos de evaluación del aprendizaje no siempre llegan a convertirse en el motivo para el mejoramiento del rendimiento de los estudiantes y de las prácticas institucionales. En muchas circunstancias la evaluación sigue siendo una simple valoración de lo aprendido, principalmente de los conocimientos teóricos, pero no de los procesos de desarrollo de las habilidades y de competencias de cada estudiante. Por ello, la principal preocupación de los educandos es todavía la

valoración y no el compromiso con todos los aspectos que concurren en su proceso de aprendizaje.

Esta apreciación de la evaluación, lleva a que algunos docentes sigan aplicando ésta como un mecanismo de dominación y de control sobre sus alumnos, y no la vean como una herramienta para potenciar y mejorar la educación o un medio para lograr altos estándares de calidad en la gestión académica de la institución.

Ahora bien, aunque parezca obvia la afirmación, la evaluación hace parte de la formación en el aula de clases. La evaluación no solo valora el desarrollo de las competencias sino que también brinda información sobre el modo como se lleva a cabo la labor docente. Una de las ventajas de utilizar la evaluación como instrumento de valoración del trabajo conjunto del estudiante y del profesor, es que en ambas instancias de la diada, se puede fortalecer de manera continua los logros e introducir correctivos cuando éstos no son los esperados, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje propuestos.

Así, la evaluación cumple funciones determinantes en el trabajo de aula: primero, sirve de instrumento de retroalimentación del proceso de aprendizaje y de la tarea de formación; segundo, facilita a estudiantes y docentes la toma de decisiones; tercero, permite la posibilidad de estructurar formas de evaluación pertinentes y creativas; cuarto, genera un tono emocional, el cual debería cuidarse que sea de satisfacción; y quinto, facilita la revisión continua del programa de estudio.

PRINCIPALES PROPUESTAS

Las principales propuestas recogidas en los espacios para la participación (Plataforma del Plan Decenal de Educación, talleres y Foros Regionales), tienen que ver con la necesidad de que se convengan y fijen los objetivos de la evaluación de los alumnos, los mecanismos de cooperación entre las instituciones y las entidades gubernamentales, y las obligaciones de los docentes con el proceso de evaluación. Se destacan las siguientes:

Para algunos participantes la evaluación se entiende como una herramienta formadora y vital dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se ve la evaluación de los aprendizajes como un proceso integral y continuo que apunta a la formación del estudiante para la vida, a la construcción de su proyecto de vida, para ser y no sólo para tener.

En opinión de otros, también se identifican como fines de la evaluación la promoción de la equidad, en tanto la evaluación mal utilizada puede producir desigualdad en el aula. En este sentido, se afirma que no siempre se usa la evaluación como un proceso continuo e integral que permite hacer ajustes y mejoras para el aprendizaje, brindar información oportuna al estudiante y a sus padres, con lo cual se pone en riesgo la calidad del aprendizaje.

Del mismo modo, diferentes miembros de la comunidad educativa opinaron que la evaluación se hace injusta y poco incluyente cuando la “retroalimentación no es clara para los estudiantes y no se da de manera ágil y oportuna. La evaluación no se realiza de manera planeada y coherente; en ella, no se están estableciendo objetivos y propósitos previamente entre el evaluador y el evaluado y no se están evaluando las aplicaciones prácticas de lo aprendido en el aula”. (Micrositio de la página Colombia Aprende)

Otras intervenciones, recogidas a través de la movilización en el Plan Decenal, sostienen que “no se percibe la evaluación como una oportunidad para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y de la praxis institucional, porque no hay seguimiento a las evaluaciones que se realizan o se queda sencillamente en el registro de estudiantes que aprueban o no aprueban”.

Así mismo, se señala que para lograr un trabajo más efectivo en el aula de clases, la evaluación debe ser un proceso más interdisciplinar y basado en el desarrollo de proyectos y resolución de problemas del contexto de los estudiantes. Además, se sostiene que a la evaluación “le hace falta considerar los valores, la ética y la afectividad; se habla así, de la necesidad de “humanizar” la evaluación para combatir “la cultura del más vivo”, la frustración y la desesperanza”. (Micrositio de la página Colombia Aprende)

En este sentido se espera que las Secretarías de Educación implementen sistemas de indicadores confiables vinculados con los planes de mejoramiento, ofreciendo capacitación a los docentes para que usen dichos sistemas.

También resalta la propuesta que la evaluación de los aprendizajes sirva a los maestros para que motiven a los estudiantes y les ayuden a mejorar los niveles de comprensión y a aplicar los conocimientos adquiridos.

Los participantes también consideran que la evaluación debe ser concertada entre docentes y estudiantes. Por lo tanto, las instituciones deben generar espacios de reflexión y diálogo entre los docentes sobre la finalidad de las prácticas de evaluación en el proceso educativo de sus estudiantes y el modo como se los puede vincular a éstos.

De acuerdo con estas propuestas, la evaluación se entiende como un proceso que permite diagnosticar y analizar en qué fallan los estudiantes, qué correctivos deben asumir las instituciones y cómo se pueden innovar las prácticas pedagógicas y mejorar los ambientes en el aula.

TÓPICOS PARA LA DISCUSIÓN

AULA TEMÁTICA No. 1

Teniendo en cuenta lo antes expuesto surgen los siguientes puntos de discusión:

1. ¿Son claros los propósitos, los fines y los objetos de la educación y de la evaluación en la legislación vigente?, ¿Es pertinente plantear la necesidad de fijar y concertar unos nuevos? En ese caso ¿qué es lo que invalida los existentes?, ¿cuáles serían? y ¿por qué esos nuevos estatutos?
2. De la evaluación del aprendizaje debe hacerse un proceso integral y continuo, de tal forma que favorezca la formación del estudiante para la vida, para ser y no sólo para tener.
3. La evaluación en el aula necesariamente se convierte en una valoración de la labor del docente y de la institución, ¿cómo garantizar que sea un insumo permanente de la evaluación institucional?
4. Con el fin de hacer de la evaluación un medio que estimule el desempeño del alumno, es necesario buscar los mecanismos legales y curriculares para que éste participe en el diseño e implementación del proceso evaluativo.

5. A la evaluación le hace falta considerar los valores, la afectividad y el contexto del estudiante, ¿cómo hacer esto?

6. Debido a la continua transformación de la sociedad y de la cultura juvenil, el pensamiento pedagógico de los maestros debe responder, de manera flexible e innovadora, a los retos que se plantea al proceso de evaluación.

7. ¿Qué puentes conectan la evaluación del aprendizaje con el mejoramiento con los proyectos educativos institucionales?

AULA DE DISCUSIÓN TEMÁTICA – 2

EVALUACIÓN COMO ELEMENTO RESPETUOSO DE LAS DIFERENCIAS, LA PLURALIDAD Y COMO ELEMENTO DE PODER Y HERRAMIENTA DE CONTROL. ÉTICA DE LA EVALUACIÓN

ORIENTACIÓN CONCEPTUAL

Una de las principales finalidades atribuidas a la educación en Colombia, es la formación en el respeto de las diferencias, la vida, la paz y los derechos humanos. En consonancia con la Constitución de 1991, el artículo 5 de la Ley General de Educación estipula que el sistema educativo debe propender por “el desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, social, ética y cívica”, conforme a “los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad”. De hecho, el estudio y la comprensión crítica de la diversidad étnica y cultural del país, son señalados como el fundamento de la unidad y de la identidad nacional.

En atención a estos presupuestos, el Plan Decenal de Educación 2006-2016, apunta a que los actores, las instituciones y los procesos comprometidos en la prestación del servicio educativo en Colombia, afinquen como componente permanente de su accionar los principios de tolerancia, inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad. Con el lema “educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía”, el Plan propone que todos los proyectos y propuestas en educación “estén orientados por la práctica permanente de valores, los principios ciudadanos y la convivencia pacífica”. El respeto y la valoración de las diferencias de género, etnia y religión, son uno de los principales medios para aprender a manejar y solucionar los conflictos, y para robustecer una cultura de la legalidad y la no-violencia.

Ese reconocimiento de la pluralidad trasciende, según lo establecen los estatutos actuales, hasta la contingencia y la cotidianidad del desarrollo de los procesos pedagógicos, incluida la evaluación. En el artículo 73 de la Ley 115 se establece, por ejemplo, que los Proyectos Educativos Institucionales deben responder a las necesidades de los educandos de acuerdo a las circunstancias particulares de las comunidades, de las regiones y del país. Asimismo, para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, las instituciones están obligadas a contemplar en los planes de estudio el diseño general de estrategias especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje.

De manera particular la configuración del currículo debe incorporar la interculturalidad, permitiendo el reconocimiento de la diversidad cultural y de las particularidades de la interacción entre valores y cosmovisiones distintas pero complementarias, con el fin de lograr la construcción de una realidad social incluyente. Desde esta perspectiva, el diseño curricular y con ello el modelo de evaluación debe facilitar el rescate de las identidades permitiendo el enriquecimiento de éstas y una concepción de mundo más amplia y flexible.

Por otro lado, teniendo en cuenta que hoy en día la discapacidad no se considera solo como un atributo de la persona, sino como un conjunto de condiciones creadas por el contexto social, la educación enfrenta el reto de hacer incluyente la institución, para que los niños en situación de discapacidad logren construirse como personas y logren maximizar sus potencialidades.

Finalmente, como lo expresa Cajiao (2008), “conviene tener en cuenta que la calidad tiene un horizonte ético que está definido por la búsqueda de la equidad”. En este sentido, la evaluación enfrenta el reto de garantizar el acceso a una formación que se oriente por los más altos estándares de calidad y sensible a las diferencias, como un medio para que todos los niños independientemente de su origen y condiciones sociales tengan las mismas oportunidades educativas. Por lo tanto, la evaluación debe dejar de ser un

instrumento de control y discriminación, y convertirse en una herramienta de inclusión social.

PRINCIPALES PROPUESTAS

La percepción de los ciudadanos frente a estos aspectos, refleja sin embargo una situación que dista sustancialmente de los presupuestos legales. Para un importante grupo de participantes en los diálogos, en muchas ocasiones los sistemas de evaluación estandarizada no tienen en cuenta las diferencias socioculturales, regionales y étnicas de los estudiantes, así como los ritmos individuales, las dificultades e incluso hasta las capacidades excepcionales de aprendizaje.

Según muchas de las intervenciones, la certeza de que todos los logros son recuperables hace que entre los estudiantes impere la mediocridad y el descuido. En contraste, otros todavía perciben la evaluación como una forma de coerción, como el instrumento de poder por el cual los docentes disciplinan, controlan y hasta amedrentan a los alumnos.

Algunas de las réplicas y solicitudes elevadas hasta ahora para corregir esos fenómenos, apuntan por un lado a la posibilidad de diversificar la educación, aprovechando la multiplicidad étnica y regional del país. Asimismo, algunos sugieren que los sistemas de evaluación sean más flexibles (incluso hasta personalizados), y que los docentes reciban capacitación para que aprendan a evaluar según esos nuevos criterios.

En distintas opiniones en el Plan Decenal, “los participantes indican que en el sistema educativo no se tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje y se desconocen las diferencias particulares, los diversos contextos y los intereses de los evaluados”.

Así mismo, en este espacio de participación se encuentran distintas propuestas que giran en torno a la necesidad de fortalecer la formación de maestros en lo que respecta a la preparación para evaluar de manera integral el desempeño de los estudiantes, de tal forma que no solo esté preparado para comprender los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, sino también “los contextos territoriales de manera que el aprendizaje y la evaluación respondan a necesidades específicas”.

Por otro lado, en las discusiones del Plan Decenal, “se plantea la necesidad de involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación para contrarrestar al autoritarismo del docente en la cotidianidad del aula de clase” e incorporar en el proceso evaluativo la asistencia a clases.

TÓPICOS PARA LA DISCUSIÓN

AULA TEMÁTICA No. 2

De la participación ciudadana en los diferentes escenarios preparatorios del Foro Nacional de Evaluación (Foros virtuales y Locales, Plan Decenal de Educación y Foros Regionales), se pueden resaltar los siguientes tópicos:

1. Cumplir las demandas Constitucionales y de la Ley General de Educación en relación con la etnoeducación, especialmente en las regiones reconocidas por la presencia de grupos étnicos.
2. Organizar planes estratégicos de evaluación de acuerdo a las capacidades particulares de cada estudiante y a las necesidades que se presentan en los diferentes contextos educativos.
3. Desarrollar sistemas de evaluación personalizada y flexible, teniendo en cuenta las formas individuales de aprehensión y transmisión del conocimiento.

4. Formar y capacitar a los docentes en procesos pedagógicos y de evaluación, para que sean capaces de evaluar cualitativamente los procesos de los estudiantes de manera objetiva.
5. Concertar entre los actores educativos (docentes, estudiantes, padres de familia, etc.) los procesos de evaluación, de tal forma que dejen de ser una herramienta de control.
6. Promover la autoevaluación de los estudiantes, convirtiendo al maestro tan solo en un guía.
7. Evaluar los procesos individuales, enfatizando el desarrollo de las competencias de los educandos.
8. Crear programas de formación docente en temas como la didáctica de la evaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

AULA DE DISCUSIÓN TEMÁTICA – 3

EVALUACIÓN EXTERNA Y SU COHERENCIA CON LA EVALUACIÓN EN EL AULA

DESARROLLO CONCEPTUAL

El sistema educativo colombiano contempla dentro de las modalidades de evaluación la llamada evaluación externa. A través de ella, los organismos encargados de la administración educativa miden los conocimientos y las competencias adquiridas por los estudiantes a lo largo de los niveles que conforman la educación formal en nuestro país.

El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES, han diseñado y desarrollado dos instrumentos para realizar la evaluación externa de carácter nacional, que son: las pruebas SABER para estudiantes de último año de básica primaria y básica secundaria, y los Exámenes de Estado para quienes finalizan la educación media.

Estas pruebas se fundamentan en la evaluación por competencias, la cual, de acuerdo con lo planteado por el ICFES (2006), responde a dos principios. Primero: “lo fundamental no es saber qué tanto ha aprendido un estudiante, sino por el contrario, saber cómo pone en uso los conocimientos apropiados” y segundo, se “refiere a que la competencia no puede darse sino en situaciones particulares mediante las cuales se manifiesta (...) un sujeto es competente según el grado de exigencia que el medio le exige”.

El propósito de estas evaluaciones es comprobar niveles mínimos de competencia y obtener información sobre el grado de educación de los niños y jóvenes, la cual se interpreta como uno de los principales indicios del desempeño de las instituciones y los docentes. En este sentido se constituyen

en un indicador más del modo como las instituciones escolares vienen desarrollando la formación de los futuros ciudadanos.

Los resultados de estas pruebas académicas –que son de cobertura nacional, de carácter oficial y obligatorio– se constituyen en un aporte significativo a la calidad de la educación y como un medio para trabajar por la disminución de las desigualdades sociales que enfrenta el país. En este sentido y de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional son “un insumo importante en las decisiones que se deben aplicar desde las instancias del servicio educativo y son la base para la reorientación de los procesos que fortalecen y apoyan el mejoramiento de la calidad de la educación en las instituciones”.

En el caso de las pruebas SABER, se vienen aplicando desde 1991, año en el que se toma la decisión de emprender “una nueva etapa de trabajo en el campo de la evaluación de la educación básica [permitiendo] recopilar información sobre los logros de los estudiantes (...) que ha servido de base para numerosos estudios sobre el estado de la educación en el país” (ICFES, 2003).

Por otro lado, la función social que cumple la evaluación externa es fundamental para el aseguramiento de la calidad educativa y el consecuente desarrollo del país. Como lo resalta Pérez (2007), “la evaluación [externa] debe servir, también, a funciones de control, de rendición de cuentas y de servicio a los responsables de los sistemas educativos y de las organizaciones educativas”. En este sentido, la tarea es el de poder garantizar la concordancia entre la evaluación del aprendizaje, la institucional y los resultados de las pruebas externas, SABER y Prueba de Estado, de tal manera que propicie la reflexión crítica permanente sobre la calidad educativa en las instituciones y en la sociedad en su conjunto.

PRINCIPALES PROPUESTAS

Numerosas reflexiones recogidas en los talleres que sirvieron de preámbulo al Foro Nacional, tanto de los maestros como de los estudiantes y los padres de familia, destacan cierta ineficacia de las evaluaciones externas, principalmente porque éstas no toman en cuenta las características propias de cada región, pasando por alto “aquellas cosas en las cuales los chicos son verdaderamente competentes y talentosos” (Cajiao, 2008).

Según algunas observaciones, la realización de las pruebas externas, particularmente de los Exámenes de Estado para ingresar a la Educación Superior, desplazan el foco de interés por la evaluación solamente hacia los grados superiores. Algunas instituciones educativas y muchas de las administraciones locales, asumen que los resultados del ICFES son el único y primordial índice para medir la calidad de su gestión, llegando incluso a “invertir recursos en la contratación de entidades privadas para que “entrenen” a los estudiantes de último año” (Cajiao, 2008).

En algunos casos a las evaluaciones externas se les imputa la aplicación de una estandarización arbitraria, que sólo mira parte de las áreas del conocimiento y el desarrollo de algunas competencias (principalmente la lectura), lo cual desconoce otras formas de evaluación desarrolladas por las instituciones, las actividades de aprendizaje en el aula, las prácticas evaluativas de los docentes, los procesos curriculares y la vocación formativa de los estudiantes.

De la participación en el Micrositio de la página Colombia Aprende se concluye que es manifiesta la tensión entre la evaluación externa y la evaluación en el aula de clases. Y que se puede resumir en la pregunta ¿qué aportes tiene para una institución los resultados de la evaluación externa - SABER, ICFES, Internacionales?

Las opiniones sobre este tema son diversas y se pueden agrupar en dos sentidos, que podríamos denominar como opuestos:

- Un primer sentido, es aquellas donde se argumenta que las pruebas son nocivas para la calidad, dado que los resultados son utilizados únicamente para dar un puesto dentro de un ranking y para calificar o desprestigiar a una institución educativa. Este hecho ha conducido a las instituciones a enfocar sus esfuerzos a buscar los mejores resultados en las pruebas externas dejando de lado otros fines de la educación y convirtiendo a la evaluación en un proceso memorístico.

También se señala que las pruebas no son coherentes con la formación integral, dejan de lado aspectos del proceso educativo como los valores y los intereses particulares de cada estudiante. A esto se suman comentarios más radicales, que señalan que para un buen número de colombianos la prueba es inútil porque no se las necesitan “para barrer calles, atender una tienda o ser empacador de un supermercado”.

- El segundo sentido, bastante positivo detectado en los foros regionales, corresponde a las apreciaciones que consideraban que las pruebas externas son un referente importante para el mejoramiento de la calidad en las instituciones. Por ejemplo, los participantes manifestaban que los resultados de las pruebas SABER o las del ICFES, servían mucho a las instituciones para realizar mejoras curriculares o ajustes en sus planes de mejoramiento, porque ellas reflejaban fortalezas y debilidades en la parte académica.

Igualmente, en el portal de Colombia Aprende, se encontraban propuestas para que periódicamente en las instituciones se implementen pruebas similares al ICFES, para que los estudiantes se familiaricen con estas valoraciones y no haya tanta separación entre el examen del aula y la evaluación externa.

Del mismo modo, otras voces recogidas a través del Plan Decenal, señalaban que las evaluaciones externas eran una buena estrategia para que los docentes aprendieran a evaluar por competencias, toda vez que servían de modelos prácticos y concretos, para trabajar en el aula.

TÓPICOS PARA LA DISCUSIÓN

AULA TEMÁTICA No. 3

Esas tensiones y desarticulación que muchos perciben entre los sistemas de evaluación externa y los procesos educativos que se llevan a cabo en las instituciones escolares, determinaron la naturaleza de las propuestas, de las cuales resaltamos las siguientes:

1. Proporcionar recursos a las instituciones para que lleven a cabo la articulación entre la evaluación académica interna y las evaluaciones externas, por ejemplo, diseñando planes de evaluación que correspondan con el diseño y la forma de evaluar de las pruebas del ICFES.
2. Organizar comités regionales para ayudar a orientar los contenidos de las pruebas teniendo en cuenta las particularidades de cada región del país.
3. Implementar periódicamente en las instituciones pruebas similares al ICFES, manteniendo un sistema de registro propio que permita que los estudiantes se familiaricen con estas valoraciones, y que no haya tanta separación entre el examen del aula y la evaluación externa.
4. Ampliar el registro de las áreas evaluadas en estas pruebas, teniendo en cuenta tanto las características de las comunidades de difícil acceso y de rasgos étnicos y culturales específicos, como la vocación formativa de los estudiantes.

5. Ofrecer seminarios y otras actividades que permitan a los profesores un mayor contacto con los procesos evaluativos de las pruebas ICFES, para que se apropien de las competencias que hay que desarrollar en los estudiantes.

6. Existe un tópico para la discusión reiterativo, la preocupación de las comunidades indígenas sobre el hecho de que sus prioridades en la educación de los niños no coinciden con los patrones de valoración que reciben desde el nivel central. A pesar de la flexibilidad que se les otorga para la adecuación de sus planes de estudio, al final los evalúan con las mismas herramientas que se usan para el resto de la población del país. Esta visión contrasta con quienes consideran que las evaluaciones censales tiene un alcance distinto al de la evaluación de aula, y en esa dirección la evaluación que haga el estado debe garantizar el hecho que a pesar de las particularidades étnicas, culturales o sociales, también son niños colombianos que tienen los mismos derechos a desarrollar competencias básicos que les permitan insertarse en las sociedades actuales.

AULA DE DISCUSIÓN TEMÁTICA - 4

PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES EN LA EVALUACIÓN: FAMILIA, ESTUDIANTES, DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES

ORIENTACIÓN CONCEPTUAL

La legislación colombiana define como miembros de la comunidad educativa a los estudiantes o educandos, los educadores, los padres de familia o acudientes de los estudiantes, los egresados, los directivos docentes y los administradores escolares. Según el artículo 68 de la Constitución Política, dicha comunidad tiene la vocación, la competencia y el deber de participar en la dirección de los establecimientos educativos. Entre otras atribuciones, la comunidad tiene la prerrogativa de participar en el diseño, la ejecución y la evaluación del Proyecto Educativo Institucional –PEI y el reglamento escolar.

Para el ejercicio de esa participación, los códigos vigentes contemplan diversos escenarios, mecanismos y estrategias, por los cuales cada uno de los actores (independientemente o en corporaciones) adquiere responsabilidades y derechos en la prestación del servicio educativo.

Las asociaciones y escuelas de padres de familia, de egresados y de docentes; las figuras del representante y el personero de los estudiantes; la conformación del gobierno escolar y de los consejos directivos y académicos (con representantes de varios de esos estamentos), son algunos de los instrumentos que evidencian los espacios reservados para la colaboración de los miembros de la comunidad educativa. Por lo general estos modos de participación se regulan en los manuales de convivencia, cuerpos normativos que especifican tiempos, requisitos, funciones, potestades y formas de interacción de quienes integran la comunidad educativa de las instituciones.

En el caso de la evaluación, el Decreto 230 de 2002 estableció en su artículo 8 la conformación por parte de los Consejos Académicos, de Comisiones de evaluación y promoción para cada grado. Dichos cuerpos colegiados, integrados por el rector, docentes y un representante de los padres de familia, tienen la misión de definir la promoción de los educandos y hacer recomendaciones de actividades de refuerzo y superación para estudiantes que presenten dificultades.

Ahora bien, de acuerdo con Balarin y Cueto (2008), “el tema de la participación de los padres de familia en la escuela ocupa un lugar central en los debates educativos recientes”; hoy en día se considera que “ciertas formas de participación de los padres de familia pueden tener un impacto positivo sobre el aprendizaje de los niños [al tiempo que se constituye en una] condición necesaria para garantizar una administración más transparente y democrática de las escuelas”.

A este respecto, diferentes investigaciones educativas (Balarin y Cueto, 2008; Corthorn y Pérez, 2005; García y Ramírez, 1999) señalan que la educación no es un proceso de compartimientos estancos. Todo lo contrario, la comunicación y coordinación entre los diferentes actores de la comunidad educativa es necesaria, para que los niños se desarrollen intelectual, emocional y socialmente.

Se ha evidenciado (Hill, Castellino, Lansford, Nowlin, Dodge, Bates & Pettit, 2005) que la participación activa de los padres de familia en la formación escolar de los niños favorece el desarrollo de la autoestima y una adecuada relación padres-hijos, lo cual redundará en un mejor rendimiento escolar. Esto es especialmente importante cuando se trata de la evaluación del aprendizaje. Los padres involucrados en la educación de sus hijos, que están pendientes de la vida escolar y de las labores académicas extraescolares, se constituyen en un factor decisivo para el buen rendimiento de los niños.

Este involucramiento de los padres también tiene efectos positivos en la labor de los profesores, dado que se mantiene una comunicación fluida entre ellos y los progenitores pueden conocer de antemano los objetivos que se pretenden lograr, las estrategias didácticas y el sistema de evaluación empleado por los docentes.

PRINCIPALES PROPUESTAS

Según algunos de los participantes en los foros y las mesas de discusión, se encuentra que así como muchas instituciones educativas no han articulado efectivamente a los padres en el proceso, muchas familias (por desinformación, incomprensión o desinterés) no parecen dispuestas a vincularse a él.

Para argumentar ese distanciamiento, los padres de familia aseguran que las interpretaciones que se produjeron a partir del Decreto 230 para orientar la evaluación y el aprendizaje, les resultan indescifrables. Su incapacidad para interpretar los informes, los lleva a descargar las responsabilidades del desempeño escolar en los alumnos, los docentes y las instituciones.

Así mismo, en los foros regionales se evidenció que hace falta precisar el alcance de la terminología que se usa en la educación y “traducirla” a un lenguaje accesible para estudiantes, padres de familia y comunidad en general, con el fin de facilitar la participación en los procesos educativos.

Por otro lado, distintos comentarios sobre la participación de los docentes en el proceso de evaluación, resaltan la necesidad de formación para ellos, tanto en evaluación como en prácticas pedagógicas. Se califica la formación recibida como obsoleta, en tanto parte de “la fantasía del aula atenta, homogénea, tranquila y cooperadora” y tiene el acento “en los conocimientos que se deben entregar y en el manejo de ciertas metodologías estandarizadas, cuya simple aplicación tendría que producir los aprendizajes esperados”.

Así mismo, diferentes opiniones señalan que falta la autoevaluación entre los docentes, quienes son capaces de ver todos los errores en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, pero no reconocer los propios errores en el proceso de enseñanza. Las opiniones en el foro argumentan que la actitud negativa de los docentes hacia su propia evaluación, refleja el modo como asumen la evaluación de los estudiantes.

En cuanto a la participación de los estudiantes, las diferentes opiniones recogidas en los foros muestran que es necesario fomentar un papel más protagónico en la toma de decisiones en torno a la evaluación. Esta participación permitiría que la motivación de los educandos hacia el logro de buenos resultados aumentara significativamente y con ello un mayor interés en el estudio.

Por otro lado, la necesidad de encontrar intereses comunes entre los estudiantes y los docentes, exige que las instituciones creen condiciones reales para la participación de los alumnos en el proceso de evaluación del aprendizaje. Estos espacios muy probablemente permitirán encontrar distintas formas de orientar el proceso educativo y la evaluación de la aplicabilidad de lo aprendido en situaciones cotidianas.

TÓPICOS PARA LA DISCUSIÓN

AULA TEMÁTICA No. 4

Algunos temas que suscitan controversia son:

1. Es necesario capacitar en escuelas o en seminarios-taller a los padres para que puedan acompañar el proceso de aprendizaje y evaluación. En otras palabras, formar entre los padres, tutores o acudientes, un criterio más amplio de los diferentes aspectos del proceso (estándares, temas,

estrategias pedagógicas, etc.), de tal suerte que puedan comprender los reportes y además elaborar sugerencias al respecto.

2. Se necesita definir criterios claros (para los padres), en la evaluación de aprendizajes.
3. Es necesario diseñar y emprender estrategias que incentiven el compromiso de los padres con el proceso de aprendizaje y evaluación de sus hijos.
4. La formación de los maestros debe tener en cuenta que el entorno cambia constantemente y por tanto las estrategias de evaluación se deben adaptar al cambio.
5. Los docentes deben ser capacitados para realizar investigaciones y autoevaluaciones sobre los procesos de aula, en especial en lo que respecta a la evaluación.

AULA DE DISCUSIÓN TEMÁTICA - 5

PRÁCTICA DE AULA: HERRAMIENTAS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE

ORIENTACIÓN CONCEPTUAL

Al lado de los planes y programas de estudio serán las metodologías y los recursos (académicos y físicos) empleados en la formación de los educandos, los que constituyen el nervio de las prácticas pedagógicas. La ley General de Educación establece que “las instituciones de educación formal son autónomas para organizar las áreas fundamentales de conocimientos”, así como para introducir o adaptar asignaturas según “las necesidades y características regionales”. Esa autonomía se extiende a los métodos de enseñanza y a la organización de “actividades formativas, culturales y deportivas”. De esta forma, aunque el Ministerio de Educación Nacional tiene la potestad para esbozar los lineamientos generales de los procesos curriculares, los establecimientos educativos pueden libremente establecer su plan de estudios particular, según los objetivos (por niveles, grados y áreas) y la metodología (incluidos los criterios de evaluación) que consideren convenientes.

Los docentes, quienes son finalmente los ejecutores de ese corpus de prácticas al interior de las aulas, ajustan igualmente sus métodos según los recursos de que disponen y las concepciones que manejan. Sin embargo, esa aparente permisividad en el diseño de las herramientas y los ambientes de aprendizaje, es decir, en la disposición del escenario y las condiciones favorables para la enseñanza, en términos materiales y socioafectivos.

Aunque los docentes cuentan con un amplio repertorio metodológico y conceptual para desarrollar las clases a través de las manifestaciones de las comunidades educativas, “el sistema de ‘dictar clase’ aún predomina por

encima de otras prácticas que incorporan el juego, el trabajo de proyectos y las actividades conducentes a la apropiación del conocimiento” (Cajiao, 2008).

Los “métodos activos” de educación, ampliamente justificados por reputados educadores, todavía no han sido asimilados por los maestros y las instituciones educativas en Colombia. Consecuentemente con estos rasgos metodológicos, “la evaluación tiende a identificarse con el examen entendido como interrogación escrita que persigue que los estudiantes den las respuestas correctas a lo que el maestro les pregunta” (Cajiao, 2008).

Por otro lado, la rápida transformación de la sociedad y la tecnología al servicio de la educación, han puesto al docente frente al reto de adaptar su enseñanza, siendo cada vez de mayor relevancia el componente práctico. El énfasis que se hace en la práctica está enmarcado, nos dicen Vázquez, Jiménez y Mellado (2007), en tres dimensiones asociadas de complejidad creciente del conocimiento: la racionalidad técnica, el interés en los problemas prácticos y en la crítica social. Esto quiere decir que el docente en el aula de clases debe ser capaz de conducir el aprendizaje tanto por el terreno de la reflexión como de la aplicabilidad de lo aprendido en problemas de carácter práctico.

Así mismo, los nuevos retos que tiene que asumir el docente en el aula requieren de una formación permanente, tal como expresan Pacca y Villani (2001, citado por Vázquez, Jiménez y Mellado, 2007), “para quienes el cuestionamiento de los relatos de los profesores sobre su práctica, puede revelar al profesor las características de su práctica efectiva y las implicaciones de la misma en el establecimiento de un clima favorable al diálogo. De esta forma, la reflexión sobre qué se está ofreciendo a los alumnos, parece constituir el mejor punto de partida para instalar en ellos un sentido favorable al diálogo”.

Este proceso de reflexión y formación permanente, de manera particular sobre el proceso de evaluación, además de ser una labor de grupo, se trata de un

trabajo que requiere del docente un espíritu innovador y atento a los cambios que se suscitan en los alumnos, debido no solo a su desarrollo físico y psicológico, sino también social. La práctica docente en el aula de clase debe ser una práctica de reflexión continua, en el que se vea a ésta como un proceso personal de indagación y enmarcado en las tensiones socioculturales que afectan el ejercicio profesional.

En cuanto a los ambientes de aprendizaje, las instituciones educativas contemporáneas tienen que ajustarse a la transformación de la sociedad moderna, en la que la escuela como institución de formación y de socialización tiene que compartir “con otras instancias comunitarias y culturales, que contribuyen a ello, como los grupos urbanos de pares y los medios de comunicación” (Duarte, 2007).

En este sentido, el ambiente de aprendizaje que desarrolle una institución debe ser cooperativo, dinámico y flexible, de tal forma que permita la transferencia de conocimientos y habilidades, y el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Debe constituirse en una zona proximal del desarrollo, en el sentido que se tiene de este proceso en el corpus teórico de Vigotsky, esto es, debe ser un contexto educativo que vaya más allá de la “educación activa” y situé al profesor como pivote orientador del aprendizaje.

En otras palabras un ambiente de aprendizaje es más que un espacio, es ante todo un lugar de interacción significativa, en donde “la zona proximal de desarrollo es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1998), bajo la atenta orientación del docente.

En este marco de referencia, la evaluación pasa a jugar un papel distinto de una simple prueba de lo aprendido y se convierte en un instrumento que jalona

el desarrollo integral del niño y del joven, en tanto que le brinda información sobre lo logrado y lo que le falta para pasar a otro nivel de desarrollo. Aquí el papel atento y creativo del profesor es fundamental para que la evaluación no se convierta en un obstáculo del aprendizaje.

PRINCIPALES PROPUESTAS

En los talleres algunas opiniones giraron en torno a que la “evaluación tiende a identificarse con el examen entendido como interrogación escrita, que persigue que los estudiantes den las respuestas correctas a lo que el maestro les pregunta” (Cajiao, 2008). En este sentido la evaluación se constituye en un instrumento de poder y de repetición. Frente a este hecho los estudiantes reclaman formas alternativas y más creativas de evaluación, en donde tenga cabida su opinión y experiencia, constituyéndose el profesor más en mediador que evaluador.

Por otro lado, y en cierta consonancia con lo anterior, muchos maestros manifestaron su preocupación alrededor “de fortalecer los talentos individuales de los estudiantes, habida cuenta de que todos no tienen la misma capacidad en todos los campos que se les piden, pero en cambio se pueden desempeñar muy bien en aquellas cosas que más les interesan” (Cajiao, 2008).

Así mismo, hay un reconocimiento de los estándares básicos de competencias como un herramienta útil para la evaluación, no obstante, las opiniones resaltan el hecho de que el proceso no es coherente con la propuesta de competencias, dado que la evaluación por lo general no incorpora el contexto particular en el que vive el estudiante, no es sensible a las situaciones problema reales y tangibles.

TÓPICOS PARA LA DISCUSIÓN

AULA TEMÁTICA No. 5

Frente a esta situación, los tópicos de discusión son:

1. ¿Cuáles son las posibles causas por las cuales aún se persiste por parte de un buen número de docentes, continuar con prácticas tradicionales como seguir "dictando clase", a pesar de contar con un buen repertorio mitológico? ¿Qué elementos pueden ayudar a subsanar la brecha entre discurso y práctica?
2. Necesidad de diseñar modelos de evaluación más variados y menos lineales.
3. Conveniencia de incluir en la evaluación de los aprendizajes juegos, prácticas, salidas de campo, debates, etc.
4. Dar participación a los estudiantes en la elaboración de los instrumentos y en el trabajo colectivo.
5. Transformar al maestro de evaluador a mediador, convirtiendo a los educandos en el "sujeto de la evaluación", y a ésta "en una herramienta que fortalezca la autonomía, en vez de mantener al estudiante en función de satisfacer siempre requerimientos ajenos" (Cajiao, 2008)

AULA DE DISCUSIÓN TEMÁTICA - 6

FORMACIÓN DE MAESTROS

ORIENTACIÓN CONCEPTUAL

La formación de los educadores es un tema que atraviesa la agenda sobre educación en Colombia. De ella derivan en gran parte los estándares de calidad que hoy día se asocian a la prestación del servicio educativo.

Las finalidades de la formación del cuerpo docente están clara y reiteradamente expresadas en la ley, y su importancia es permanentemente reafirmada por todos los actores y los organismos de la comunidad educativa. Según una apreciación generalmente admitida, un servicio educativo de calidad depende de la idoneidad moral, ética y pedagógica de los docentes. De ahí la persistente preocupación del gobierno, las instituciones y los educadores mismos, por su mejoramiento profesional a través de actualizaciones y especializaciones.

Durante la última década, el cambio de los estudios curriculares al modelo de estándares y competencias, ha renovado esa preocupación por la calificación de los docentes. Particularmente, los temas relacionados con la evaluación y las nuevas estrategias de enseñanza, han puesto en evidencia la falta de creatividad, innovación, actualización e incluso interés entre muchos maestros colombianos.

De acuerdo con Calvo (2004), “la historia de la formación de los docentes es la historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales”, esta historia ha pasado por diferentes etapas, va desde su estrecha relación con función del “estamento eclesial hasta la institucionalización y reconocimiento por parte del Estado en lo que se refiere a su calidad de vida y al establecimiento de condiciones de trabajo y remuneración acordes con su función social”

En este proceso, con los cambios suscitados tanto en la sociedad como en la normatividad que regula la formación de docentes, se establece como elemento articulador de ésta, el eje pedagógico y la investigación formativa, valorándose cada vez más el papel de las prácticas y de la reflexión sobre las mismas. En esta reflexión sobre las prácticas ha jugado un papel importante los “contexto educativos específicos” y aspectos del ejercicio docente, tales como el diseño curricular pertinente y la evaluación por competencias.

No obstante, según Calvo (2004) y Ruiz y Quintero (2003), es probable que la formación de maestros con criterios modernos se pueda estar viendo obstruido “por la permanencia de modelos pedagógicos tradicionalistas que privilegian contextos de formación técnico-profesionalizantes, los cuales en muchas ocasiones, riñen con los cambios y reestructuraciones teóricas, pedagógicas y curriculares promovidos desde la investigación”. Con lo cual se deja de lado el énfasis en la reflexión permanente y la necesidad de ajustar el modelo a las necesidades del contexto, siendo particularmente cierto en el caso de la evaluación.

PRINCIPALES PROPUESTAS

De las intervenciones en los escenarios preparatorios del Foro Nacional, se puede concluir que existe una percepción sobre la formación de los docentes de carencias o limitaciones en especial en torno a los temas relacionados con la evaluación y las nuevas estrategias de enseñanza. Coinciden en que existe una falta de creatividad, innovación, actualización e incluso interés en los docentes, algo que por supuesto no se puede generalizar a todo el cuerpo de profesores.

Ese estado de cosas no obedece, necesariamente, a la obstinación de los docentes por cerrar el paso a los nuevos mecanismos para enseñar y evaluar. Las condiciones en las que se dio el relevo entre los modelos curriculares y de

competencias han contribuido a esa falta de apropiación de prácticas pedagógicas correspondientes con los nuevos estándares.

A este respecto, Cajiao (2008) recoge de los talleres, la discusión sobre la evaluación que ponen “en evidencia las debilidades que persisten en la formación pedagógica de los maestros. De una parte se encuentra un aspecto muy positivo en los educadores, que se manifiesta en su preocupación por los estudiantes, el deseo de ofrecerles oportunidades y una evidente actitud de búsqueda de alternativas novedosas para atenderlos en las instituciones escolares. Pero a la vez manifiestan con franqueza sus debilidades prácticas en aspectos como la evaluación”.

De esta forma, algunos estudiosos sostienen que “los modelos de formación de docentes siguen resistiéndose a comprender que la pedagogía es, ante todo, un saber práctico. Es evidente que para ser un buen maestro se requiere una amplia cultura general, un conocimiento juicioso sobre teoría del aprendizaje, una formación sólida en las disciplinas del conocimiento y una buena capacidad de interpretación del entorno social. Pero todos estos saberes, por sí solos, no aseguran las habilidades prácticas necesarias para trabajar con niños y adolescentes y conducirlos con eficacia por el camino del desarrollo personal y del conocimiento”

Así mismo, se encuentra que en opinión de los participantes “no es fácil para los maestros identificar qué es lo que los niños deben aprender ni cuáles son los procesos que determinan el éxito o fracaso en la adquisición y procesamiento de la información obtenida del ambiente” Cajiao (2008).

Hay opiniones que sostienen que en el ejercicio docente hay “una búsqueda más intuitiva que sistemática y más individual que colectiva, lo cual conduce a experiencias aisladas que no responden a orientaciones colectivas de equipos institucionales. Con frecuencia estas experiencias son presentadas de manera anecdótica, pero con un nivel de comprensión teórica escaso” Cajiao (2008).

En distintos comentarios en el Micrositio del portal Colombia Aprende se encuentra comentarios que califican “la formación recibida como obsoleta, en tanto parte de ‘la fantasía del aula atenta, homogénea, tranquila y cooperadora’ y tiene el acento en los conocimientos que se deben entregar y en el manejo de ciertas metodologías estandarizadas, cuya simple aplicación tendría que producir los aprendizajes esperados”. Frente a esto se propone renovar la formación de los docentes para incentivar en ellos la creatividad e innovación cuando se tengan que enfrentar al proceso de evaluación.

TÓPICOS PARA LA DISCUSIÓN

AULA TEMÁTICA No. 6

Las sugerencias de los ciudadanos que debería ser objeto de discusión apuntan principalmente a:

1. Formar a los maestros tanto en evaluación como en prácticas pedagógicas.
2. Capacitarlos para realizar investigaciones y autoevaluaciones sobre sus procesos de aula.
3. Involucrar cada vez más a los estudiantes en la evaluación, convirtiéndola en una oportunidad de aprendizaje no sólo para el estudiante sino también para el docente.
4. Lograr la articulación entre las facultades de educación y la realidad de las instituciones educativas y de los maestros en el aula.
5. Replantear la manera como al maestro como estudiante le enseñan y lo evalúan durante su formación, porque estas prácticas influyen en la forma como el maestro enseña y evalúa, más que las teorías que aprende.

AULA DE DISCUSIÓN TEMÁTICA - 7

LA EVALUACIÓN POR CICLOS Y NIVELES, LA PROMOCIÓN Y PERTINENCIA DEL CURRÍCULO

ORIENTACIÓN CONCEPTUAL

La estructura del sistema educativo colombiano diferencia tres niveles y once grados para la educación formal: la educación preescolar con un grado obligatorio, la educación básica con dos ciclos (primaria y secundaria) a los que corresponden cinco y cuatro grados respectivamente, y finalmente la educación media con dos grados.

Para cada nivel (y cada ciclo en el caso de la educación básica) se han determinado estándares y áreas del conocimiento particulares, las cuales definen las habilidades y los conocimientos que los educandos deben adquirir en cada uno. De acuerdo a sus intereses u orientaciones, y según el principio de autonomía escolar consagrado por la ley, las instituciones educativas pueden intensificar el estudio de algunas de las áreas del conocimiento que el Ministerio de Educación determina como “fundamentales”, así como determinar en su plan de estudios y su Proyecto Educativo Institucional, las estrategias y los mecanismos que consideren convenientes para la formación de los estudiantes.

Si la evaluación del aprendizaje supone establecer una valoración sobre las habilidades y conocimientos adquiridos por una persona en un determinado tiempo, es necesario tener en cuenta que esta valoración debe ser sensible a las diferencias que están presentando en el aula de clases, las cuales se relacionan con el desarrollo del niño y del joven, y con el origen cultural.

Hoffman (1999) sostiene al respecto, que además de tener en cuenta las diferencias, todo proceso de evaluación del aprendizajes es un “análisis de

desempeño, valoración de resultados, medida de capacidad, apreciación del ‘todo’ del alumno”, siendo fundamental el que siempre se tenga presente como último de los puntos, la mirada holística del proceso de aprendizaje.

A este respecto, Cajiao (2008) sostiene que es “importante establecer criterios curriculares que permitan fortalecer las áreas fundamentales de desarrollo en los estudiantes, teniendo en cuenta su edad, sus condiciones socio económicas y culturales, y los tiempos efectivos de aprendizaje”. En este sentido, es necesario establecer los alcances y la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y las particularidades del grupo escolar.

Así, dado que en el aprendizaje de los niños de preescolar cuenta sobre manera un currículo centrado en actividades lúdicas y de indagación del entorno a través de la acción, y que en la primaria los requerimientos del aprendizaje se centran en la aproximación conceptual a la realidad, pero sin descuidar una formación centrada en la acción, es claro que estas diferencias indican la necesidad de “aplicar un criterio de gradualidad en los procesos de evaluación, iniciando por evaluaciones más orientadas a la caracterización y descripción de procesos de aprendizaje en los primeros niveles, introducir gradualmente el criterio de resultados que dependen del esfuerzo y responsabilidad del estudiante y avanzar hacia criterios de plena responsabilidad basados en la autonomía y libertad de aprendizaje que deben primar en la educación media y superior” Cajiao (2008).

PRINCIPALES PROPUESTAS

Algunos de los participantes en las mesas y foros arguyen, en contravía de la autonomía que la ley concede, la falta de una política que defina lo que se espera de un egresado de cada ciclo y la existencia de currículos que no responden a necesidades actuales del mundo competitivo. En cuanto a las pautas y criterios de evaluación, la situación que se refleja por las intervenciones es la ausencia de una guía clara para la evaluación en los

ciclos, especialmente en el inicial y de educación básica, así como la desarticulación entre la evaluación y la utilidad a futuro de lo evaluado.

Otro de los aspectos polémicos se refiere al porcentaje máximo de reprobación, fijado en el 5% por el decreto 230 de 2002. La aplicación de esta norma ha institucionalizado un tipo de promoción que muchos tildan de “obligatoria”, así como la proliferación de la apatía, el desinterés y la pereza entre los estudiantes. Para algunos la mediocridad y la laxitud cunden en las instituciones educativas en Colombia, debido a la falta de definición en los criterios de planificación y evaluación, y a la permanente promoción de estudiantes sin alcanzar los perfiles deseados.

Desde la autonomía institucional, se recomienda también establecer criterios específicos para promoción por institución, ciclo, grado y asignatura, definiendo esto en el PEI. Igualmente, se propone establecer compromisos (con estudiantes y acudientes) sobre la promoción, y flexibilizar la promoción en áreas urbana y rural. También se plantea la inclusión de otros actores en el proceso de evaluación: docentes, padres y estudiantes con obligaciones equitativas en el proceso educativo.

Paralelamente en las participaciones en el Plan Decenal, se plantea establecer procesos pedagógicos para casos de estudiantes que no asimilan los conocimientos; generar estímulos a estudiantes con altos desempeños, sus familias y colegios y la pérdida de beneficios (gratuidad de restaurante, refrigerio escolar, etc.) a quienes reprueban.

La adopción de los estándares curriculares para los procesos de evaluación en el aula, están signados por la incomprensión de los docentes, los padres y los alumnos, así como por la ineficacia que muchos les atribuyen. Los estándares son descritos como formulaciones generales que expresan qué debe saber y qué competencias debe desarrollar el estudiante, pero que no hacen parte del trabajo cotidiano en el aula.

TÓPICOS PARA LA DISCUSIÓN

AULA TEMÁTICA No. 7

Aspectos que se enmarcan dentro de los resultados de los espacios de participación y que son necesarios de debatir:

1. Implementar el uso de criterios científicos-pedagógicos concretos (no represivos ni sancionatorios) para la evaluación de cada ciclo.
2. Apoyar el desarrollo de nuevos currículos que contemplen la evaluación a través de trabajos prácticos según las edades, los ritmos de aprendizaje y las capacidades de los alumnos.
3. Eliminar o aumentar el mínimo de aprobación fijado por el Decreto 230. Eliminar el 5% máximo de reprobación institucional.
4. Mejorar las estrategias de acompañamiento para la aplicación del 230 en tanto se discute porque no se entiende y no se encuentran formas prácticas de aplicabilidad, y no porque se esté en desacuerdo necesariamente con un porcentaje de promoción obligatorio.
5. Establecer criterios específicos para promoción por institución, ciclo, grado y asignatura.
6. Flexibilizar la promoción en áreas urbanas y rurales.
7. Establecer procesos pedagógicos para casos de estudiantes que no asimilan los conocimientos.
8. Generar estímulos a estudiantes con altos desempeños (así como a sus familias y colegios), y la pérdida de beneficios (gratuidad de restaurante, refrigerio escolar, etc.) a quienes reprueban.
9. Volver a la evaluación cuantitativa y utilizar mecanismos de evaluación que tengan en cuenta intereses, capacidades y aptitudes.
10. Acompañar a la comunidad educativa para que comprendan más lo que significa la evaluación cualitativa en tanto lo que se hace es una traducción del método numérico al de procesos.
11. Jerarquizar, clarificar y precisar los estándares para todas las áreas según exigencias (nacional, regional, institucional).

AULA DE DISCUSIÓN TEMÁTICA - 8

EL VALOR DE LO LOCAL: RESPONSABILIDAD SOCIAL, AUTONOMÍA INSTITUCIONAL Y TERRITORIAL

ORIENTACIÓN CONCEPTUAL

En materia de educación la ley confiere facultades y derechos tanto a las instituciones educativas como a las entidades gubernamentales locales. Los planteles educativos pueden establecer según sus criterios y necesidades, los planes y los métodos de estudio, siempre que contribuyan a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local.

Las Secretarías de Educación departamentales y municipales, cumplen una labor de acompañamiento y verificación en el diseño y el cumplimiento de muchos de esos planes. Asimismo, legalmente está contemplada la creación de programas de educación para grupos sociales con características y necesidades particulares (campesinos o grupos étnicos por ejemplo), según condiciones locales y territoriales especiales.

Por otro lado, hoy las instituciones educativas enfrentan la tensión entre lo global, lo nacional y lo local, siendo más crucial la tensión entre lo nacional y lo local, especialmente en lo que se refiere a la solicitud de los entes regionales y municipales, de poder tener injerencia directa en la política curricular y evaluativa.

Para muchos investigadores de la educación, Botero (2000), Mejía (2001), Tedesco (2000), entre otros, una manifestación de esta tensión es la forma globalizada de ver y vivir el mundo, lo cual promueve que lo local pasa a segundo plano y lo mundial y lo nacional se instauren como determinante cultural en la educación. En este contexto, se concibe desde el centro, con mucha frecuencia, lo local como poco progresista y estático, con una tendencia

a promover el relativismo y lo particular, en detrimento de una concepción más universal de la educación.

Por el contrario, otras propuestas teóricas rescatan lo local como motor de integración, de cambio y de fortalecimiento de los valores que apoyan la convivencia en la diferencia. Frente a esto, Grimson (2000) sostiene que el reconocimiento de lo local pasa por la reinención de las identidades, lo que plantea el reto de pensar la diversidad cultural, algo que está muy presente para el caso del sistema educativo colombiano.

A este respecto, el Ministerio de Educación Nacional sostiene en los lineamientos curriculares que corresponde a las autoridades velar porque los currículos particulares traten en forma adecuada la tensión entre lo local y lo global, y que las comunidades sean competentes para asumir autónomamente sus procesos educativos sin perder de vista que el municipio y las instituciones educativas, con todas sus particularidades, están en un país y en un mundo interconectado e interdependiente.

PRINCIPALES PROPUESTAS

El sondeo de las impresiones y las expectativas de los colombianos frente a la educación, revela la amplitud y la complejidad del fenómeno. ¿Qué es educar? Esa pregunta en el contexto de las distintas comunidades educativas, genera un variadísimo haz de inquietudes, impresiones, nociones y concepciones sobre el ser y el deber ser de la educación, y sobre los roles, las funciones y las competencias que les corresponde asumir y agenciar a los actores del proceso en cada escenario particular.

Para muchos no están expresadas con suficiente claridad las facultades de los entes territoriales y las instituciones educativas en materia de planes de estudio, organización escolar, criterios de evaluación y promoción. De acuerdo con muchas de las apreciaciones, esa cierta indefinición ha contribuido a que

las responsabilidades y capacidades de las regiones en el desarrollo de la calidad educativa se difuminen.

Así, muchas de las administraciones locales y los maestros mantienen “una actitud extremadamente dependiente del Ministerio de Educación”, omitiendo ejercer las iniciativas y las funciones que los principios de autonomía, participación y diversidad, estipulados por las normas, les asignan en la administración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La situación que finalmente se refleja es que muchos de los actores de la educación – principalmente los maestros– toda vea que por no conocer sus atribuciones no pueden ejercerlas. Cajiao (2008).

Al respecto Cajiao (2008) señala: “La discusión en torno al decreto 230 de 2002, que dio origen a la movilización sobre evaluación, muestra que la inmensa mayoría de la gente no ha leído el texto completo, puesto que las observaciones sobre conveniencia o inconveniencia de esta norma se centran casi exclusivamente en el tema de la promoción del 95% de los estudiantes. Muchos de los demás aspectos (currículo, estándares, evaluaciones externas, planes de estudio) afloran continuamente, pero es claro que la gente no las asocia con la discusión normativa”.

En muchos de los talleres también afloró la percepción de que las evaluaciones externas (SABER e ICFES) realizadas desde el gobierno central, no favorecen la apropiación de lo local (departamental y municipal), ni la valoración de la diversidad, “ya que ellas imponen un solo paradigma de desarrollo y conocimiento que no toma en cuenta la riqueza cultural del país” Cajiao (2008). Este hecho imposibilita que la educación cumpla una función articuladora del conjunto social y cultural de las comunidades.

TÓPICOS PARA LA DISCUSIÓN

AULA TEMÁTICA No. 8

A continuación se presentan algunas de las iniciativas para reconocer el valor de lo local en el proceso de evaluación y restaurar la autonomía institucional y que incentivan la discusión sobre la tensión entre lo nacional y lo local

1. Diseñar modelos de evaluación más variados y menos lineales.
2. Organizar comités regionales para ayudar a orientar los contenidos de las pruebas teniendo en cuenta las particularidades de cada región del país.
3. Organizar planes estratégicos de evaluación de acuerdo a las necesidades que se presentan en los diferentes contextos educativos.
4. Implementar sistemas de indicadores vinculados con esos planes de mejoramiento, ofreciendo capacitación a los docentes para que usen dichos sistemas.
5. Promover que las secretarías de educación evalúen aspectos de interés regional en consonancia con los parámetros nacionales.

AULA DE DISCUSIÓN TEMÁTICA - 9

SISTEMA DE CALIFICACIÓN, REPORTES, RECUPERACIONES

ORIENTACION CONCEPTUAL

El sistema de calificación que rige en este momento fracciona el año escolar en cuatro períodos. La evaluación del alcance y el desarrollo de competencias y conocimientos por parte de los educandos, se hace en términos cualitativos a través de una escala que va de lo “Excelente” a lo “Deficiente”. Una de las finalidades del sistema es determinar la promoción de los educandos en cada grado de la educación formal.

Las instituciones educativas están en la obligación de entregar a los padres o acudientes al final de cada período, un informe escrito de evaluación en el cual se da cuenta de los avances de los educandos en el proceso formativo de cada una de las áreas. En estos informes debe relacionarse la información acerca de las fortalezas y dificultades de los alumnos, así como las sugerencias y estrategias para mejorar.

El Decreto 230 contempla también la entrega un informe final al culminar el año escolar, en que se hace una evaluación integral del rendimiento del educando, y se certifica el cumplimiento de los compromisos adquiridos para superar los problemas detectados en períodos anteriores. Esta certificación es la que está sujeta a la valoración en letras mencionada anteriormente para permitir la movilidad del estudiante en caso de requerirla.

De acuerdo con las metas de calidad establecidas en su plan de estudios, cada establecimiento educativo puede fijar los valores de los términos de la escala evaluativa, siempre y cuando comunique a los educandos, docentes y padres de familia, la definición institucional de esos valores.

PRINCIPALES PROPUESTAS

El análisis de la evaluación desde una perspectiva cualitativa, tiene opiniones divididas, entre quienes ponderan sus cualidades y los que señalan sus defectos. Algunos consideran que los términos en los que se expresa la evaluación son de difícil manejo y apropiación por parte de padres y estudiantes. Otro tanto piensa que el sistema es subjetivo y arbitrario.

De acuerdo con los resultados de los talleres regionales, se encuentra que existen opiniones que creen que “debe ser responsabilidad de los colegios establecer los criterios de evaluación y promoción, y hacerlos explícitos para toda la comunidad educativa” (Cajiao, 2008).

El punto que quizá genera más controversia es la modalidad de recuperaciones, establecida para superar las dificultades en las áreas de conocimiento. Una gran porción de los participantes en los foros se inclina por la opinión de que la recuperación modificó la actitud de los educandos hacia el proceso de aprendizaje y evaluación, debido a la excesiva flexibilidad con que se hace. Para muchos la disparidad del tiempo invertido en la enseñanza y el de la recuperación, no permite que ésta sea un instrumento adecuado para la nivelación de los educandos.

Al respecto se encuentra que en los talleres regionales se considera que “debería modificarse el concepto de ‘pérdida de año’ y de ‘repetición’, estableciendo mecanismos a través de los cuales los estudiantes puedan suplir sus carencias sin necesidad de volver a cursar todas las asignaturas del año en el que hayan tenido dificultades (...) En la secundaria y media se pueden buscar mecanismos de semestralización curricular que permitan menos asignaturas por período académico, mayor posibilidad de articulación con la educación superior y la posibilidad de volver a cursar las materias no aprobadas sin tener que cursar todo el pensum correspondiente al período escolar” (Cajiao, 2008).

Así mismo, en algunas opiniones consignadas en el Micrositio de la página Colombia Aprende, que los estudiantes ven en el reporte de calificaciones periódicas o finales el único fin del proceso de evaluación, con lo cual se desvirtúa el objetivo de aprendizaje que tienen éstos.

Respecto a la evaluación y los reportes se resalta el hecho que las evaluaciones del aprendizaje dependen en gran medida de las opiniones del profesor y en ese sentido son calificadas como “subjetivas”, las cuales se expresan en el reporte, perdiendo éste objetividad al momento de valorar el desempeño académico del estudiante.

Otro aspecto que aparece en las participaciones en el Plan Decenal es la coincidencia en torno a la necesidad de modificar el Decreto 230, específicamente en lo que se refiere a cambios en la promoción. Se propone volver a la calificación con números pero incluyendo en la evaluación criterios cualitativos, mientras que otros afirman la importancia de mantener la evaluación cualitativa sin atarla a escalas numéricas.

También llama la atención en la participación en el espacio del Plan Decenal, el tema de la desarticulación entre el sistema de evaluación de la educación básica y media y el sistema de calificación de la educación superior. Se propone revisar alternativas de articulación.

TÓPICOS PARA LA DISCUSIÓN

AULA TEMÁTICA No.9

Para mejorar el sistema de calificaciones, reportes y recuperaciones, los ciudadanos propusieron lo siguiente:

1. Respecto a los métodos cuantitativos y cualitativos, las propuestas apuntaban a todas las direcciones: Mantener la evaluación cualitativa pero

sin atarla a escalas numéricas; combinar el sistema cualitativo con uno cuantitativo; regresar al sistema cuantitativo de calificación.

2. Acordar participativamente los criterios del sistema de evaluación en mesas de trabajo y discutir la escala de valoraciones.
3. Unificar y homogeneizar el sistema de evaluación desde grado primero hasta la universidad.
4. Establecer una forma de expresar los resultados educativos en un lenguaje claro y sencillo, comprensible para todos.
5. Modificar o derogar el Decreto 230 de 2002.
6. Establecer reglas claras para el proceso de recuperación, delimitar el momento de su realización y su duración.
7. Establecer planes de mejoramiento para procesos de recuperación y planes de refuerzo individual como política educativa institucional.
8. Llamar a las recuperaciones 'programa de refuerzo' para evitar el efecto psicológico negativo.
9. Premiar la perseverancia de los que no se rinden en su empeño de recuperar.
10. Si se mantiene el sistema de evaluación cualitativa debe asumirse como tal, y no solamente como un revestimiento. En tanto los maestros y las instituciones dicen estar evaluando procesos pero en el lenguaje se siguen “perdiendo logros”, “sumando logros” o “recuperándolos”, “perdiendo el año”, etc., siendo esta una visión más de la perspectiva



cuantitativa que hace además los reportes incomprensibles y contradictorios para los padres de familia.

REFERENCIAS

- Balarin, M. y Cueto, S. (2008). La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas. Lima: GRADE-University of Oxford.
- Botero, D. (2000). América Latina: Cuatro Veces Enagenada En La Función De Pensar. En: Memorias del II Congreso Nacional de Educación Superior a Distancia. Educación en la Globalización. Medellín Julio del 2000.
- Cajiao, F. (2008). *Informe general sobre evaluación del aprendizaje. Análisis de la problemática planteada en las diversas regiones del país y recomendaciones (Documento de trabajo)*. Bogotá, D.C: MEN.
- Calvo, G., Rendón, D. B. y Rojas L. I. (2004). Un Diagnostico de la Formación Docente en Colombia. IESALC, UNESCO. Tomado el 17 de marzo de 2006 de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación, Ley 115*. Bogotá, D. C: Diario Oficial.
- Corthorn, C. & Pérez, L.M. (2005). *Educación de Calidad para nuestros hijos: Guía de apoyo para la familia*. Santiago de Chile: MINEDUC-UNICEF.
- Duarte, J. (2007) Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. Tomado el 20 de julio de 2007 de http://www.rieoei.org/rec_dist1.htm
- García, F. J. y Ramírez, J. (1999). Características familiares y estimación de los resultados educativos de los alumnos por los profesores. *Psicothema, Vol. 11, n° 3*, 587-600.
- Grimson, A. (2000) Cultura y política regional en la tensión nacional/global. Comentario al libro de Ruben Oliven: Nación y modernidad. La reinención de la identidad gaucha en el Brasil. Buenos Aires, Eudeba, 1999 (150 paginas). *Desarrollo Económico, Vol. 40, No. 159*, 557-560.
- Hill, N. E., Castellino, G. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E, & Pettit, G. S. (2005). Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations Across Adolescence. *Child Development, 75 (5)*, 1491-1509.
- Hoffman, J. (1999). Evaluación y construcción del conocimiento. En J. Hoffman, *La evaluación. Mito y desafío: Una perspectiva constructivista*. Porto Alegre: Mediação.

- ICFES. (2003). *Programa de evaluación de la educación básica: Pruebas saber. Fundamentación conceptual*. Bogotá, D.C: ICFES
- ICFES. (2006). *Pruebas saber 2005. Marco de interpretación de los resultados*. Bogotá, D.C: ICFES
- La ciudad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en ...
Perú - Balarin y Cueto (2008)
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Mejía, M. R. (2001). Pedagogía en la educación popular. Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. Ponencia presentada al Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia "El presente y el Futuro de la Educación Popular", Bogotá, 18-19 de octubre de 2001.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 0230 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. Bogotá, D.C: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 3055 de 2002. Por el cual se adiciona el artículo 9° del decreto 230 de 2002*. Bogotá, D.C: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Plan Decenal 2006-2016.
<http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-158430.html>
- Pérez, R. (2007). La evaluación externa y sus implicaciones: aspectos técnicos, prácticos y éticos. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, Nº. 6*.
- Ramírez, J. E., Mejía, M. R., Roldán, O., Ospina, O. F., Alvarado, S. V., Ocampo, E. y Hincapié, C. M. (1999). *Educación el desafío de hoy, Construyendo posibilidades y alternativas*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tedesco, J. C. (2000). La Educación en el Marco del Nuevo Capitalismo. En: Memorias del II Congreso Nacional de Educación Superior a Distancia. Educación en la Globalización. Medellín Julio del 2000.
- Vázquez B., Jiménez, R. y Mellado, V. (2007). El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica: La hipótesis de la complejidad. *Revisita Eureka. Enseñanza y Divulgación de la Ciencia, 2007, 4(3), 372-393*.
- Vygotski, L. S. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

UNA CARTA PARA RECORDAR

(Tomado de la Revista Alegría de Enseñar, No. 14. 1991)

José Eduardo Ortega. Curso 1007

Instituto Pedagógico Nacional

Durante mi vida escolar, me he dado cuenta que el método utilizado para la evaluación de los conocimientos obtenidos durante los años lectivos, sólo ha llevado a la mediocridad, a la falta de expresión y a la no solución de los problemas que debemos enfrentar.

La educación personalizada no se ha salvado de esto; si bien, el alumno tiene más libertad en cuanto a la investigación y desarrollo de los temas, se sigue teniendo en cuenta el número con que se debe llenar una libreta.

El profesor siempre indica que lo importante no es la nota, sino los conocimientos adquiridos durante el año escolar. Pero ¿qué persona puede pensar ésto mientras está sometido a una opresión de notas, habilitaciones y la pérdida de un año?

Cuando uno es pequeño, quiere descubrir el mundo que lo rodea y saber cómo funciona; esto se va perdiendo con el tiempo, y no porque esta curiosidad vaya desapareciendo con el transcurrir de los años. Al principio parece un juego sin importancia: se hacen las tareas por un sello, por un regalo o un incentivo y si no se hace, una nota del control de tareas o en el cuaderno y un regaño.

Al entrar a la primaria empiezan las desilusiones. Ya no se descubre el mundo por la curiosidad y el cómo funcionan las cosas: se descubre por una obligación, por llenar un espacio en blanco, o por ser el mejor de la clase, pero no por curiosidad.

Los profesores empiezan a decirlo los temas, la forma de calificarnos y cómo perder un año. Los padres nos incentivan si obtenemos buenos resultados, pero casi nunca se preocupan por saber si verdaderamente estamos aprendiendo, o si sólo cumplimos con un requisito. El deseo por saber más sobre el mundo va quedando sepultado por una nota, por tratar de pasar una materia con una nota requerida o arrastrándola con un promedio.

La calificación no es más que el resultado de una serie de trabajos y previas en las cuales es difícil ver el desarrollo o proceso del conocimiento.

En conclusión, aunque para muchos la nota es el mejor medio de valorar, ésta sólo es un requisito; el estudiante se conforma con un aprendizaje mínimo y la nota deja en duda quién es el mediocre, quien el inteligente o si la materia es fácil o difícil.