

Síntesis de aportes en la Consulta Ciudadana del Plan Decenal

“Evaluar es Valorar” El Plan en Acción, 2008 el Año de la Evaluación

Informe Final - Documento de trabajo

1. Introducción

La actual agenda de trabajo del Ministerio de Educación Nacional ha dado una gran importancia al tema de la evaluación en educación. En el marco de esta agenda, y ligado al desarrollo del Plan Decenal de Educación 2006- 2015, la ciudadanía en general fue convocada a expresar sus opiniones sobre la evaluación en el sistema escolar. Esta consulta se realizó por medio de la página web del Ministerio de Educación Nacional desde el 24 de Abril de 2008 hasta Agosto 31 de 2008. El presente documento sintetiza los aspectos más salientes de las respuestas a las siguientes preguntas de 2.586 ciudadanos y ciudadanas de diversas edades y actividades, así como diferentes lugares con respecto a la educación (estudiantes, docentes de educación preescolar, básica, media y superior, padres y madres de familia):

1. ¿Para qué debe servir la evaluación?
2. ¿Qué caracteriza una buena evaluación?
3. ¿Cómo se puede evaluar con equidad en el país?
4. ¿Qué se debe evaluar?
5. ¿Qué cambiaría en la evaluación?

El propósito de esta síntesis es presentar los aspectos más relevantes en estas respuestas de tal forma que la información provista por la ciudadanía constituya un insumo útil para la formulación de políticas públicas sobre el tema de evaluación. La estructura de este informe es la siguiente: en primer lugar se presenta la metodología de análisis de información. A continuación se exponen los resultados del análisis cualitativo, primero en cuanto a aspectos generales comparativos de todas las preguntas, y luego con respecto a cada una en específico. Por último se presenta unas consideraciones generales.

2. Metodología

Este análisis se realizó en dos pasos. El primer paso consistió en la identificación de categorías emergentes en las respuestas a las preguntas usando una muestra de 1.305 respuestas. Este análisis permitió construir una estructura preliminar de tipos de respuesta que se constituyó en una guía conceptual desde la cual categorizar en detalle las intervenciones de la ciudadanía. El segundo paso de este análisis consistió en la creación de una estructura definitiva de categorías a partir de la estructura preliminar para presentar los resultados, que surgió del análisis de tendencias logrado en el primer paso. A continuación se detallan estas dos etapas.

2.1. Primera parte: identificación de categorías emergentes preliminares

Las respuestas fueron provistas en un archivo de hoja de cálculo de Microsoft Excel® entregado por el MEN, y sobre este mismo archivo, que contenía información sobre la procedencia geográfica de las respuestas, así como los datos de las personas que participaron, se hizo el análisis cualitativo de la información. El análisis cualitativo consistió en la identificación de las categorías a las cuales hacía referencia una respuesta dada teniendo como guía la pregunta correspondiente. El sucesivo análisis, respuesta por respuesta, iba en algunos casos añadiendo nuevas categorías emergentes al análisis, en otros casos “engrosando” categorías preexistentes, identificadas en respuestas anteriores. “Engrosar” en este contexto requiere explicar cómo fue usado el software para este propósito. Las categorías se dispusieron como columnas en el archivo de Excel cada categoría emergente encontrada por el análisis hermenéutico de cada respuesta correspondió a la creación de una columna correspondiente, enfrentada al conjunto de todas las respuestas, que estaban organizadas en filas. Esto posibilitaba, para cada nueva respuesta analizada contar los aportes (marcando “1” cada vez que lo había) de cada respuesta al conjunto de categorías, ya fuera que se crearan nuevas categorías (nuevas columnas), o que se registraran apariciones de la categoría en las columnas pre-existentes.

A medida que se analizaban nuevas preguntas se revisaba el conjunto de categorías emergentes, de tal forma que se tuvieran en cuenta aspectos comunes y diferentes entre ellas. Esto llevó a darle estructura a este conjunto de categorías, a partir de las relaciones de inclusión, generalidad y particularidad que se pueden establecer entre las categorías, basado en los conocimientos y experiencia de los investigadores involucrados en esta propuesta, en el tema de evaluación.

Para ilustrar el procedimiento puede servir de ejemplo una de las respuestas a la pregunta 1, “¿Para qué debe servir la evaluación?”:

“1.DETERMINA EL GRADO DE APRENDIZAJE. 2.DETERMINA EL GRADO DE RESPONSABILIDAD DEL ESTUDIANTE. 3.DETERMINA EL GRADO DE ESFUERZO PERSONAL Y SACRIFICIO DEL ESTUDIANTE. 4. DETERMINA EL AVANCE O RETROCESO EN SUS ACTIVIDADES. 5.DETERMINA EL AGRADO O DESAGRADO A LA ASIGNATURA EN CUESTION”

En esta respuesta se observa que el autor hace referencia a cinco los aspectos, grado de aprendizaje, responsabilidad, esfuerzo personal, avance o retroceso presumiblemente en el desarrollo de su proceso de aprendizaje, y por último la percepción subjetiva del nivel de agrado o desagrado de la asignatura en cuestión. Cada uno de estos aspectos dio lugar a la creación de una categoría emergente. En el ejemplo se pueden distinguir sin embargo, aspectos relacionados con el aprendizaje en sí mismo (grado o nivel y avance o retroceso en el proceso) y otros también relativos al aprendizaje pero en cuanto a factores asociados (esfuerzo, responsabilidad, agrado o desagrado). De este tipo de agrupaciones se habla al decir que a partir del análisis de las categorías emergentes se construyó una estructura de categorías.

En la medida que se analizaron nuevas respuestas la estructura de categorías se fue ampliando, y cuando fue necesario en aras de visibilizar aspectos comunes entre distintos aspectos en las preguntas, se establecieron categorías de nivel más general o más específico de acuerdo a la información en las respuestas. En el avance del análisis de las respuestas se llega a un punto de saturación, es decir, un punto en el que no aparecen nuevas categorías emergentes a medida que se incluyen más respuestas.

2.2. Segunda parte: Determinación de categorías finales de reporte de resultados

Analizadas las frecuencias en las anteriores categorías emergentes, y dado que se alcanzan puntos de saturación con relativa rapidez (incluso con el 20% de la muestra) fue posible prever cuáles temas serían más frecuentes y/o pertinentes en el reporte de resultados. Usando como insumo las categorías que se perfilaban como las más consolidadas en el análisis y junto con una revisión del informe preliminar de resultados, en aras de su comunicabilidad, el equipo investigador tomó varias decisiones. La primera, que las categorías consolidadas con el 50% de la muestra (1.305 de 2.586 respuestas) darían lugar a un conjunto prácticamente definitivo de categorías de reporte de resultados. Segundo, y de acuerdo a la revisión conjunta, MEN e investigadores, del informe preliminar, los nombres de las categorías se transformarían de tal forma que cumplieran con dos condiciones: la primera, que conservaran el sentido general de las intervenciones de la ciudadanía. La segunda, que al mismo tiempo contestaran la pregunta de la forma más evidente posible. Como resultado de esta metodología surgieron categorías que agrupaban las anteriores en términos las relaciones ya mencionadas, y la tendencia de respuesta.

En este proceso se definió para cada pregunta una categoría llamada “Otros”. Esta categoría agrupa aspectos de muy baja representatividad en las respuestas y de gran diversidad temática. En su conjunto, no se esperaba que los registros agrupados en la categoría “Otros” sobrepasara el 10% de los registros. Sin embargo, en los casos en que esto ocurrió, el contenido de la categoría se explica para cada respuesta. En general se trata de una diversidad de aspectos poco representativos en las respuestas que no tiene aspectos comunes o definen una tendencia. Sin embargo, en algunos casos se escogieron

con criterio aspectos poco representativos en frecuencia, pero que los investigadores consideraron pertinente visibilizar.

3. Resultados

3.1. Aspectos generales de las preguntas

3.1.1. Niveles de respuesta

La siguiente tabla muestra comparativamente los niveles de respuesta para las cinco preguntas. Se incluyen los registros válidos y los no válidos (marcados como NA, No Aplica) es decir, cuando la respuesta no era clara, cuando no se respondió la pregunta o bien porque estaba en blanco, porque decía explícitamente no aplica o porque a juicio de los investigadores la pregunta no fue contestada, aunque hablara de otros aspectos relacionados con educación.

Preguntas	Registros Netos	Registros válidos	Registros NO válidos
Pregunta 1: ¿Para qué debe servir la evaluación?	3.348	2.478	870
Pregunta 2: ¿Qué caracteriza una buena evaluación?	4.271	4.067	204
Pregunta 3: ¿Cómo se puede evaluar con equidad en el país?	2.768	1.714	1.054
Pregunta 4: ¿Qué se debe evaluar?	4.649	3.714	935
Pregunta 5: ¿Qué cambiaría de la evaluación?	2.356	1.356	1.000
TOTAL	17.392	13.329	4.063
Total validos [%]	77		
Total no válidos [%]	23		

La tabla indica que de un total de 17.392 registros, el 77% correspondieron a respuestas que contestaban la pregunta formulada y con un sentido claro o fácilmente inferible a partir de lo escrito. El restante 23 % corresponde a registros que no cumplen con estas características, es decir inválidos. A pesar de que hay unos niveles de repuesta válida relativamente altos, al interior de las preguntas es posible encontrar diferencias como se ve en la tabla siguiente:

Preguntas	Válidos [%]	No válidos [%]
Pregunta 1: ¿Para qué debe servir la evaluación?	74	26
Pregunta 2: ¿Qué caracteriza una buena evaluación?	95	5
Pregunta 3: ¿Cómo se puede evaluar con equidad en	62	38

el país?		
Pregunta 4: ¿Qué se debe evaluar?	80	20
Pregunta 5: ¿Qué cambiaría de la evaluación?	58	42
Promedio	74	26
Desviación	15	15

Como se puede observar, la pregunta cinco (5) fue significativamente menos contestada que las cuatro restantes. Esto no tiene implicaciones con respecto a la confiabilidad de la información analizada. En el otro extremo está la pregunta 2 que es la que más registros válidos tiene en porcentaje y menos inválidos.

3.1. Resultados por pregunta

3.1.1. Pregunta 1: ¿Para qué debe servir la evaluación?

<i>¿Para qué debe servir la evaluación?</i>	<i>Registros</i>	<i>Porcentaje</i>
Para dar un juicio de valor sobre el resultado de un proceso	1235	37
N/A	870	26
Para hacer seguimiento/ monitoreo/ mejoramiento de procesos	850	25
Para evaluar el desarrollo integral de la persona	56	2
Para discriminar buenos de malos estudiantes	34	1
Otro	303	9
TOTAL	3348	100

El 37% de las respuestas evidencian la concepción de que la evaluación sirve para saber cómo resultó un proceso. Entre lo mencionado en las respuestas está por ejemplo saber cómo resultó el proceso de aprendizaje de un estudiante (si pasó o perdió) o si el desempeño de un docente es satisfactorio o no lo es. Otra forma de poner esto sería decir que mayoritariamente la ciudadanía cree que la evaluación sirve para emitir un juicio final sobre el mérito o valor de algo, sobre si salió bien o mal. Una cuarta parte de los registros son inválidos, y otra cuarta parte refleja la creencia de que la evaluación sirve para hacer control de calidad a un proceso, hacerle monitoreo a su desarrollo y para el mejoramiento continuo. Esta concepción de la evaluación no por ser menos difundida es menos importante. Muchos enfoques sobre aprendizaje significativo de hecho conciben la evaluación de esa forma. Por último, en la categoría otros en esta pregunta se incluyeron respuestas que representan menos del 9% de las frecuencias de registros y en los que mencionaron aspectos como herramienta para motivar a los estudiantes, medir la calidad de la enseñanza, analizar la labor de otras personas

involucradas en el proceso de aprendizaje como docentes y padres de familia, identificar hábitos de estudio y la terminación de periodos académicos, cumplir con requisitos, intimidar a los estudiantes, para asignar notas.

3.1.2. Pregunta 2: ¿Qué caracteriza una buena evaluación?

<i>¿Qué caracteriza una buena evaluación?</i>	<i>Registros</i>	<i>Porcentaje</i>
Que evalúe y promueva destrezas de pensamiento / competencias / aplicación de conocimientos.	827	19
Que tenga planeación, objetivos claros y esté sustentada en criterios claros	649	15
Que evalúe con preguntas claras / tipo ICFES	345	8
Que sea adaptada al contexto de los estudiantes / Sensible a la diversidad / adaptada a su lenguaje	324	8
Que utilice diversas metodologías	207	5
Que sea imparcial, transparente	180	4
Que evalúe conocimientos	172	4
Que evalúe la actitud frente al aprendizaje	163	4
Que sea sistemática	141	3
Que sirva para mejorar el proceso de aprendizaje	124	3
Que sea participativa	89	2
Que evalúe el esfuerzo de los estudiantes	71	2
Que tenga notas cuantitativas	55	1
Que evalúe la disciplina de los estudiantes	54	1
Que haga que los mismos estudiantes se evalúen	37	1
Que involucre a los padres de familia	34	1
Que involucre a pares	25	0,6
Que evalúe la memoria	22	0,5
Que sea hecha exclusivamente por los docentes	18	0
Otros	530	12
NA	204	5
TOTAL	4271	100

Posiblemente por lo que en esta pregunta se inquiriere por atributos de un objeto, es decir, lo que caracteriza a una buena evaluación, se obtuvo una gran cantidad de categorías. Se necesitaron 19 categorías para agrupar el 88% de los registros. Es destacable, precisamente por la diversidad de registros, que la característica más frecuentemente asociada con una “buena evaluación” sea que evalúe destrezas de pensamiento, competencias, aplicación del conocimiento, o en general se podría decir,

habilidades analíticas de procesamiento de información. Este tipo de respuesta agrupa casi un quinto de las intervenciones.

Se destacan a continuación como características de una buena evaluación el hecho de que este guiada por criterios claros y dirigida por objetivos, en oposición por ejemplo a que sea arbitraria o improvisada. Ligado a esto se menciona subsiguientemente que se espera de una “buena evaluación” que evalúe con preguntas claras. En varias ocasiones se asimilan preguntas claras con lo que comúnmente se llaman preguntas tipo ICFES, es decir preguntas cerradas de opción múltiple. Es necesario notar que estos son criterios que técnicamente son de “examinación” (*testing*) y no de evaluación (*evaluation*). La ausencia de términos distintos en español ha conducido a que en ocasiones se confunda la evaluación, que consiste básicamente en la producción de juicios de valor, con los instrumentos de evaluación (que se llaman en muchos casos evaluaciones, en vez de *test*, examen). Esta confusión, que se deriva del uso común del término, es frecuente en las respuestas.

A continuación en la tabla se pueden ver otras características que no agrupan más del 5% de los registros, La categoría otros se construyó con intervenciones que no llegan a representar ni el 0,5% de los registros. Como puede verse por su número, son muy abundantes. Dentro de ellas vale la pena destacar el llamado de algún ciudadano a una distinción que también es técnicamente importante: la que existe entre evaluar y calificar. Dado que calificar es asociar, se espera de forma fundamentada, una nota a un juicio evaluativo, es importante distinguir el proceso de evaluación, del proceso de asociarle un número o una letra a la evaluación. A propósito, tan sólo el 1% de los registros evidencian que una característica que algunos ciudadanos asocian con una buena evaluación es que tenga notas cuantitativas lo que se contrarresta con los resultados de otras preguntas más adelante. Otras respuestas a esta pregunta que están agrupadas en esta categoría fueron que una “buena evolución” esta relacionada con cualidades como la coherencia, la justicia, cuando se evalúa lo visto en clase, cuando se tiene en cuenta la opinión del estudiante, cuando esta acompañada de cometarios cualitativos por parte del docente, cuando evalúa las cualidades de la persona.

3.1.3. Pregunta 3: ¿Cómo se puede evaluar con equidad en el país?

<i>¿Cómo se puede evaluar con equidad en el país?</i>	<i>Registros</i>	<i>Porcentaje</i>
N/A	1054	38
Reconociendo particularidades del contexto / región / individuales	585	21
Unificando recursos (textos, currículos, calidad de centros educativos, tecnología) y evaluaciones	370	13
Sin hacer concesiones a la mediocridad / mal rendimiento (en relación al decreto 230)	127	5
Por medio de la evaluación cuantitativa	114	4

Capacitando a los docentes para que evalúen con equidad	78	3
Involucrando a los estudiantes	44	2
Incluyendo la formación en valores	40	1
No usando la evaluación para discriminar a los estudiantes	34	1
Usando herramientas cualitativas y cuantitativas	20	1
No sabe	13	0
Otros	289	10
TOTAL	2768	100

Este es uno de dos casos (siendo el otro la preguntas 5) en los que el mayor porcentaje de registros correspondió a que los ciudadanos no contestaron la pregunta, su respuesta fue incompresible o contestaron otra cosa diferente a la pregunta de cómo se puede evaluar con equidad en el país, en varios de estos casos los comentarios en vez de ser respuestas a la pregunta, generaron reflexiones personales en torno a las condiciones de pobreza de la población del país o el espacio fue aprovechado para exponer críticas a diversas políticas o acciones en algunos casos no relacionadas con la educación. Aproximadamente dos de cada cinco casos correspondió a esta situación.

En lo restante, se destacan como tendencias respecto al problema de cómo evaluar con equidad soluciones como el reconocimiento de las particularidades del contexto regional/institucional/individual, la unificación de aspectos como textos, currículos, recursos tecnológicos y evaluaciones, y alcanza a destacarse dentro de esta diversidad una crítica clara al decreto 230: para evaluar con equidad no se deben hacer concesiones a la mediocridad o al mal rendimiento. En una línea similar sigue la afirmación de que para evaluar con equidad hay que *calificar* cuantitativamente.

Con respecto a la categoría Otros, se relacionó la gran cantidad de estudiantes por curso al no permitir identificar las particularidades de los/as estudiantes para evaluar con equidad, la relaciona participación equidad, en especial la de los padres de familia. Se confundió equidad con igualdad/imparcialidad/justicia por lo cual algunas respuesta no hablan sobre explícitamente sobre equidad. También se relacionó con equidad la importancia de distinguir calificación de evaluación.

3.1.4. Pregunta 4: ¿Qué se debe evaluar?

<i>¿Qué se debe evaluar?</i>	<i>Registros</i>	<i>Porcentaje</i>
Habilidades / Competencias / Aplicación del conocimiento	1358	29
NA	935	20
Conocimientos	892	19
El ser humano integralmente	485	10

Actitudes hacia el estudio / Gustos / Intereses de los estudiantes	470	10
El proceso de aprendizaje	182	4
Comportamiento / convivencia	116	2
Otro	96	2
Todo	54	1
Rendimiento académico / Resultados	24	0,5
El contexto de los estudiantes	20	0,4
El cumplimiento estándares / objetivos	17	0,4
TOTAL	4649	100

Aun teniendo un quinto de registros que no contestan la pregunta, en el asunto sobre qué se debe evaluar, emerge con notoriedad que se debe evaluar, primero, el desarrollo o presencia de habilidades de pensamiento, competencias o en general que se debe evaluar la aplicación del conocimiento, en casi un 30% de las respuestas a la pregunta. En tercer lugar, luego de los casos que no aplican para la pregunta, pero con una representatividad relativamente amplia (19%) aparece que se deben evaluar los conocimientos, esto en referencia a saberes específicos en las distintas áreas académicas.

A continuación se destacan dos aspectos de corte no académico respecto a qué evaluar. El primero, donde se reporta que se deben evaluar aspectos distintos al desarrollo académico o cognitivo, lo cual en su conjunto se llamó “evaluar al ser humano integralmente”. A pesar de que son numerosas las menciones a que se evalúe aspectos como el aprendizaje como proceso (y no como resultado) y el comportamiento (entendido como la disciplina y como convivencia), en realidad no son tendencias significativas pues representan menos del 5% de los registros. Lo mismo sucede con propuestas de aspectos a evaluar como la coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, proyecto de vida, idiomas, dominio de TIC, valores e incluso, el desempeño docente. Estos factores se agruparon en la categoría “Otros”.

3.1.5. Pregunta 5: ¿Qué cambiaría de la evaluación?

<i>¿Qué cambiaría de la evaluación?</i>	<i>Registros</i>	<i>Porcentaje</i>
N/A	1000	42
El sistema de promoción por uno más riguroso	389	17
La calificación por letras que vuelva a ser numérica	181	8
No evaluar memoria sino competencias	126	5
El esquema tradicional de evaluaciones escritas/ teóricas	89	4
Que incluyera actores distintos al docente	80	3
Del énfasis académico al énfasis en valores	49	2

Que se usara como herramienta de seguimiento permanente	47	2
Que tenga criterios de evaluación públicos y claros	46	2
Hacerla más cualitativa	40	2
La desarticulación de criterios entre las autoridades educativas (SABER, ICFES, MEN, universidades)	37	2
Usarla como una estrategia de represión	30	1
Que tenga en cuenta el contexto regional de los estudiantes	21	0,9
Diferenciar evaluar de calificar	6	0,3
Otros	215	9
TOTAL	2356	100

Las respuestas a esta pregunta tienen un comportamiento notorio por dos aspectos. El primero, que dos de cada cinco son inválidas, lo cual es una proporción muy alta. El segundo aspecto de notar es que de los registros restantes, el mayor agrupa muy fuertemente todas las respuestas: lo que mayoritariamente se plantea como lo que se quisiera cambiar de la evaluación es específicamente el sistema de promoción de cursos por uno más riguroso. A partir de ese registro, las demás sugerencias de cambio caen debajo del 10% de registros. Se destacan sin embargo otros factores ya mencionados en otras preguntas como por ejemplo el interés de que se cambie la evaluación (calificación) por letras a números o que no se evaluara de memoria sino por competencias. A continuación y en proporciones minoritarias, se presentan una serie de propuestas que se podrían considerar más innovadoras, por ejemplo no hacer las evaluaciones (exámenes) en el tradicional esquema escrito/teórico y haciéndola con criterios públicos y claros.

Algunos pocos ciudadanos lograron configurar tendencias que por lo minoritarias no dejan de ser relevantes. Se propone por ejemplo cambiar en la evaluación, a nivel general, lo que ellos perciben como desarticulación entre distintas autoridades educativas a la hora de dar lineamientos para la evaluación, y no usar la evaluación como medio de represión (por ejemplo para impartir disciplina o castigo, o generar comparación entre los estudiantes)

En la categoría otros se encuentran respuestas relacionadas con cambios en los trabajos sin sentido para la recuperación, en el desinterés de otros actores como los padres de familia en el proceso de evaluación, la frecuencia de las evaluaciones, evaluar asignaturas no áreas, evaluar avance en temas y no asignaturas, más tiempo para responder evaluaciones, la cantidad de estudiantes para evaluar y los exámenes sorpresa entre otros.

3.2. Consideraciones finales

Haciendo una selección de los aspectos más comentados en la consulta en general, se obtiene el siguiente resultado:

Ranking	Respuesta	Registros	Pregunta	Porcentaje
1	Habilidades / Competencias / Aplicación del conocimiento	1358	p4	8
2	Para dar un juicio de valor sobre el resultado de un proceso	1235	p1	7
3	N/A p3	1054	p3	6
4	N/A p5	1000	p5	6
5	NA p4	935	p4	5
6	Conocimientos	892	p4	5
7	N/A p1	870	p1	5
8	Para hacer seguimiento/ monitoreo/ mejoramiento de procesos	850	p1	5
9	Que evalúe y promueva destrezas de pensamiento / competencias / aplicación de conocimientos.	827	p2	5
10	Que tenga planeación, objetivos claros y esté sustentada en criterios claros	649	p2	4
11	Reconociendo particularidades del contexto / región / individuales	585	p3	3
12	Otros 2	530	p2	3
13	El ser humano integralmente	485	p4	3
14	Actitudes hacia el estudio / Gustos / Intereses de los estudiantes	470	p4	3
15	El sistema de promoción por uno más riguroso	389	P5	2

En esta tabla se registra una selección de categorías de respuesta desde la más frecuente hasta completar las 10 más frecuentes, sin contar - pero incluyéndolas en la tabla- las categorías “No Aplica” y “Otros”. La tabla permite ver varios aspectos generales en las respuestas de la ciudadanía que vale la pena discutir:

1. Es notorio que en esta selección de categorías más usadas, están cuatro de los cinco “No aplica”: los de todas las preguntas excepto el de las dos. Esto indica que o bien la pregunta no fue contestada, o que lo fue pero con textos irrelevantes a la situación a tratar. Es necesario proseguir educando la participación en línea de la ciudadanía. Muchas veces los ciudadanos aprovechan la oportunidad para compartir sus creencias religiosas, sus críticas al gobierno, sus problemas personales, o hacer

- denuncias de cualquier tipo usando estos espacios, probablemente con la esperanza de que su comentario sea leído y tenga visibilidad por este medio. Lo cierto es que los comentarios si son leídos, pero por su naturaleza son, consecuentemente, ignorados. Es importante educar a la gente para que conteste lo que se le pregunta.
2. Es muy llamativo que de entre todos los aspectos examinados, el que más se destaque es la inquietud de la gente relativa a que lo que se debe evaluar son habilidades de pensamiento, competencias y en general la aplicación del conocimiento. Aparece bastante por encima de lo que se ha considerado más tradicional, es decir la aplicación de conocimientos, que sin embargo sigue siendo un factor destacada y una preocupación válida de la ciudadanía.
 3. Sigue siendo muy notoria entre las concepciones de la utilidad o propósito de la evaluación -el para qué- la de la evaluación de resultados. Sin embargo la concepción de la evaluación de procesos o para el mejoramiento se sitúa cerca. Las dos son ciertas, pero es importante que la evaluación se empiece a posicionar no sólo como una herramienta de medición o verificación de si se produjo aprendizaje, sino como una herramienta que potencia y acompaña, permanente, estos procesos.
 4. Es posible que se haya popularizado cierta percepción de arbitrariedad en la evaluación en contextos escolares. Esto podría explicar la preponderancia relativa de la categoría referente a la necesidad de que la evaluación se caracterice por basarse en unos criterios claros, no arbitrarios y coherentes con propósitos de aprendizaje.
 5. También se destaca lo extendido de las intervenciones en cuanto a que la evaluación debe ser más que lo académico, e incluir lo que se ha tenido en llamar como educación integral. Esto hace referencia a incluir elementos de tipo actitudinal y axiológico en la evaluación. En esta línea también podrían situarse las respuestas en favor de la inclusión como aspectos a ser evaluados en los estudiantes sus gustos e intereses.
 6. Por último dentro de esta selección de aspectos destacados, y en relación a lo que se quisiera cambiar en la evaluación, aparece con claridad el sistema de promoción de estudiantes por uno más riguroso. La mención a la revisión del decreto 230 es clara y explícita, y es importante que se le dé trámite efectivo.

4. Créditos

Jorge Alberto Mahecha Rodriguez

Microbiólogo, Opción en Matemáticas, Universidad de Los Andes

Magíster en Educación, Universidad de Los Andes

Coordinador del Proyecto

Marta Carolina Ibarra

Psicóloga, Universidad de Los Andes

Magíster en Psicología, Universidad de Los Andes

Coordinadora del Proyecto

Ana María del Río

Psicóloga, Universidad de Los andes

Magíster en Psicología, Universidad Nacional

Investigadora

Paola Balanta Cobo

Terapeuta Ocupacional, Universidad del Valle

Magister en Psicología, Universidad de Los Andes

Investigadora