

Síntesis de aportes en las Mesas de Trabajo del Plan Decenal

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

Informe Final - Documento de trabajo
Octubre de 2008

Este documento presenta los resultados que surgieron de las intervenciones que las diferentes mesas de trabajo formularon sobre la evaluación de aprendizaje, a partir de lo propuesto inicialmente en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. La información, tanto en su recolección como en el análisis, estuvo articulada a tres ejes principales, cada uno de los cuales contenía, a su vez, descriptores que daban cuenta de diversos aspectos específicos de los ejes. Los ejes y sus descriptores son los siguientes:

Eje 1: Propósitos de la evaluación de aprendizajes

Descriptores

- 1.1. La evaluación como instrumento para promover acciones de mejoramiento institucional, para promover el trabajo articulado y la reflexión pedagógica de los docentes y como proceso de enriquecimiento pedagógico para el trabajo de aula
- 1.2. La evaluación como instrumento respetuoso de las diferencias y la pluralidad o como elemento de exclusión.
- 1.3. La evaluación como instrumento de poder, disciplina o herramienta de control.
- 1.4. La evaluación externa (Pruebas SABER y de Estado) y su coherencia con la evaluación en aula durante el ciclo escolar.

Eje 2: Actores de la evaluación y herramientas

Descriptores

- 2.1. Participación de la familia en el proceso de aprendizaje y evaluación.
- 2.2. Diferencias en la evaluación de acuerdo al ciclo escolar: educación inicial, básica primaria, básica secundaria y media.

Eje 3: Normatividad - Decreto 230/02

Descriptores

- 3.1. La promoción del estudiante
- 3.2. El sistema de calificaciones
- 3.3 Informes de evaluación
- 3.4. La adopción de los estándares curriculares para los proceso de evaluación en el aula
- 3.5. Las recuperaciones
- 3.6. Otros elementos de evaluación que se deben reglamentar a nivel nacional

Los aportes hechos por las mesas, además de estar ligados a los descriptores de cada eje, obedecían a tres aspectos: situación actual, situación deseada y propuestas concretas. Para la sistematización y análisis de la información se partió de algunos de los lineamientos centrales de la *teoría fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002; Auerbach y Silverstein, 2003; Dey, 1993)¹, la cual permite “mostrar” o “clasificar” la información de acuerdo con un cierto número de temas. Si bien se partió de unos ejes y descriptores predeterminados, la organización de los documentos en cada descriptor se hizo a partir de categorías emergentes, con el fin de no imponer la mirada del analista sobre las intervenciones de las mesas. Así, se respetaron todas las opiniones surgidas en las mesas de trabajo e, independientemente de si fueron opiniones únicas o reiterativas, se las incluyó en los resultados. Un proceso de análisis cualitativo como éste no busca mostrar consensos sino, por el contrario, dar cuenta de la diversidad de opiniones frente a una misma temática.

Así, el presente documento da cuenta de la diversidad de opiniones de todas las mesas que participaron en la consulta, en tres partes, cada una correspondiente a un eje, los cuales, a su vez, están subdivididos en descriptores. En cada descriptor se da cuenta de las opiniones sobre la situación actual, la situación deseada y las propuestas concretas de las mesas frente al descriptor específico.

¹ Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967, reprinted in 2006), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction, New Brunswick.
Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1998), *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. California, Sage Publications.
Auerbach, Carl F. y Silverstein, Louise B. (2003), *Qualitative Data. An Introduction to Coding and Analysis*. New York, New York University Press.

1. Propósitos de la evaluación de aprendizajes

Introducción

El primer eje, denominado propósitos de la evaluación de aprendizajes, contiene las intervenciones de las mesas en torno a cuatro descriptores: 1) La evaluación como instrumento para promover acciones de mejoramiento institucional, para promover el trabajo articulado y la reflexión pedagógica de los docentes y como proceso de enriquecimiento pedagógico para el trabajo de aula, 2) La evaluación como instrumento respetuoso de las diferencias y la pluralidad o como elemento de exclusión, 3) La evaluación como instrumento de poder, disciplina o herramienta de control y, 4) La evaluación externa (Pruebas SABER y de Estado) y su coherencia con la evaluación en aula durante el ciclo escolar.

En general las intervenciones apuntan a plantear los problemas y restricciones que tiene el modelo de evaluación actualmente imperante y la necesidad de hacer transformaciones de fondo para lograr aumentar la calidad de la educación y que los estudiantes encuentren mayor sentido a los aprendizajes.

Se resalta el papel fundamental de las instituciones y docentes, que son los encargados de dirigir los planes de mejoramiento hacia estrategias más adecuadas de evaluación, que no solo se concentren en los conocimientos teóricos sino que, además, busquen el desarrollo de competencias individuales y tengan en cuenta el contexto educativo particular.

1.1. La evaluación como instrumento para promover acciones de mejoramiento institucional, para promover el trabajo articulado y la reflexión pedagógica de los docentes y como proceso de enriquecimiento pedagógico para el trabajo de aula

1.1.1. *Situación Actual*

De acuerdo con las intervenciones, la situación actual de la evaluación en las instituciones es crítica. Dentro de los problemas actuales que se identifican en las intervenciones se encuentra que la evaluación tiene una imagen negativa y no es pensada propositivamente. En segundo lugar, dentro de las intervenciones se encuentra que el papel de los docentes en el proceso de evaluación no es el adecuado en muchos casos. Finalmente, aparecen otros aportes de las mesas dentro de este apartado.

En primer lugar, se plantea que no se piensa a la evaluación como una oportunidad para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y de la praxis institucional porque o no hay seguimiento a las evaluaciones que se realizan, o se queda sencillamente en el registro de estudiantes que aprueban o no aprueban, convirtiendo a la evaluación en una simple medida de la adquisición mecánica de conocimientos inmediatos, pero no de los procesos de desarrollo de habilidades y competencias de cada estudiante. Las evaluaciones apuntan a los conocimientos teóricos y no a los prácticos, además se menciona que en la mayoría de los casos se evalúan solo los conocimientos, sin mayor preocupación por las competencias que debe desarrollar el estudiante, por lo que los estudiantes se preocupan solamente por la calificación, dejando de lado el compromiso con sus aprendizajes.

A lo anterior se suma que, según algunas intervenciones, pareciera que los docentes no reflexionan acerca del proceso de evaluación y lo utilizan como instrumento de poder y de represión, más no como estrategia para promover y mejorar los aprendizajes. También se menciona el problema de lo subjetiva que es la evaluación y los conflictos que ello conlleva para los estudiantes, que se ven obligados a acatar los juicios y valoraciones de los docentes así sean errados. Además, los aprendizajes se hacen lentos y desmotivantes porque algunos docentes realizan clases poco dinámicas y atractivas.

Otros comentarios en este apartado mencionan: el bajo rendimiento académico de los estudiantes a causa del desmejoramiento de la calidad general de la educación, la omisión de unos parámetros mínimos de admisión por edad, promedios y compromisos de los padres, que los planes curriculares no se diseñan de acuerdo a las necesidades reales de los estudiantes y que la formación en artes es crítica ya que no se evalúan los procesos creativos integralmente.

1.1.2. Situación Deseada

Dentro de las intervenciones acerca de la situación deseada para este descriptor, se habla, por un lado, de las características que debe tener la evaluación educativa; por otra parte se mencionan las acciones que deberían emprender las entidades e instituciones. Un tercer grupo de mesas se refiere al papel del docente y el educando y, por último, se presentan otros comentarios dentro de esta sección.

Un número considerable de mesas considera que es necesaria una evaluación integral y eficiente, orientada al desarrollo de competencias y habilidades desde una perspectiva multidimensional y que tenga en cuenta no sólo los conocimientos, sino también las aptitudes individuales para formar mejores personas. De esta manera, la evaluación debe convertirse en un mecanismo real de desarrollo personal de los estudiantes y funcionar como índice de mejoramiento de las instituciones educativas. Para esto es necesario un cambio de postura de todos los agentes educativos frente al tema de la

evaluación, buscando la valoración de los procesos (como el intercambio de saberes que se da en el aula) y no solo de los resultados. Para algunas mesas, la meta es lograr que la evaluación se concentre en los saberes concretos y prácticos que sirvan al estudiante para defenderse y progresar en la vida. Otra propuesta es que en todas las instituciones se realice un diagnóstico individual de los estudiantes para diseñar la oferta curricular del plantel, lograr nivelar los grupos y orientar el estudio fuera del aula, y hacer un seguimiento constante de los procesos de cada estudiante.

Con respecto a las instituciones educativas, las mesas consideran que es necesario que la evaluación académica y los procesos de autoevaluación institucional se articulen en torno a metas institucionales que busquen el aumento de la calidad de la educación. Se hace indispensable entonces que en los planes de mejoramiento de las instituciones se tengan en cuenta las dificultades particulares de cada contexto para buscar además de soluciones, posibles actividades a desarrollar e indicadores de cumplimiento, enriqueciendo los procesos de evaluación. La calidad de las instituciones debería depender del rendimiento académico de los estudiantes, por lo cual otras mesas sugieren que desaparezca la promoción automática.

Las mesas sugieren que la evaluación debe ser motivo de reflexión en torno a las metodologías y pedagogías usadas en el aula, haciéndose necesario que los docentes adopten una posición reflexiva que concuerde con los aprendizajes que realmente necesitan los estudiantes. La evaluación de los estudiantes debe ser concertada y contar con parámetros claros, honestos y objetivos por parte de los docentes para que se pierda esa connotación represiva de este proceso mencionado por algunas intervenciones. Es necesario que los docentes puedan explicar claramente sus objetivos para que los estudiantes entiendan qué deben aprender y cómo serán evaluados y así encontrarle un sentido a la evaluación.

Dentro de las situaciones deseadas, también aparecen otras intervenciones particulares. Se propone que las pruebas de Estado aplicadas por el ICFES evalúen anualmente a todos los estudiantes en todas las áreas; otras mesas consideran que es necesario el mejoramiento de las condiciones físicas de las instituciones y un menor número de estudiantes por aula; para algunas mesas las clases deben ser atractivas, incluyentes, motivadoras y pertinentes; otra insiste en la formación estético-ética y su evaluación transversal deben ser el eje fundamental en el sentido educativo.

1.1.3. Propuestas Concretas

Las propuestas de las mesas respecto a este descriptor se refieren, en primer lugar, al deber ser de la evaluación en las prácticas educativas; otro grupo de propuestas tienen que ver con la relación entre la evaluación y los asuntos institucionales; también se

mencionan temas relacionados con el papel del docente y el estudiante en el proceso de educación y, finalmente, otras propuestas.

El primer grupo de propuestas gira en torno al deber ser de la evaluación, es decir, los objetivos que se deben perseguir en los procesos de evaluación de los alumnos. Algunas mesas consideran que el fin último de la evaluación debe ser el fortalecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje: la evaluación de los aprendizajes debería servir para que los maestros motiven a los estudiantes y les ayuden a mejorar los niveles de comprensión, para que puedan preservar y aplicar los conocimientos adquiridos, de esta manera la evaluación no debería concentrarse en el aprendizaje de contenidos teóricos, sino más bien buscar una educación útil para la vida y que tenga en cuenta las competencias necesarias para sobresalir en el mundo laboral.

Dentro de este conjunto de propuestas, un par de mesas considera que la evaluación debe ser concertada entre docentes y estudiantes; otras mesas dicen que debe ser usada principalmente como herramienta de diagnóstico, en busca del mejoramiento de la calidad de la educación, eliminando los conceptos finales en los períodos académicos, registrándolos más bien cuando se cierra cada ciclo. Además, es necesario que la evaluación sea integral y periódica, manteniendo componentes tanto cualitativos como cuantitativos.

El segundo conjunto de intervenciones dentro de este apartado se refiere al papel de las entidades gubernamentales y las instituciones educativas, con sus planes de mejoramiento, en los procesos de evaluación. Se sugiere que las entidades gubernamentales que rigen la educación definan criterios claros frente a los propósitos de la evaluación, más allá de la promoción de estudiantes. En la misma dirección, se aconseja que las secretarías de educación implementen sistemas de indicadores confiables y verificables que deberían vincularse estrechamente con los planes de mejoramiento, ofreciendo capacitación a los docentes para que usen este sistema de indicadores. Otros consideran necesaria una política educativa de estricto cumplimiento en la que se articulen los planes de mejoramiento, la evaluación de los aprendizajes y la autoevaluación institucional. Los planes de mejoramiento deben servir también para resolver las dificultades didácticas, pedagógicas y metodológicas que se presentan en las instituciones. Las instituciones entonces 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.

El siguiente grupo de propuestas alude al papel fundamental de los docentes dentro de los procesos de evaluación. Las mesas consideran que los docentes deben evaluar los conocimientos reales adquiridos por los estudiantes permitiendo a los educandos aplicar estos conocimientos usando su creatividad y destreza y favoreciendo procesos de autoevaluación a partir de los resultados individuales. Para lograr esto se plantean dos ideas concretas: por un lado, la formación de los docentes en temas relacionados con los procesos de evaluación y, por otra parte, construir bancos de experiencias de ese tipo,

es decir (re)construir las experiencias exitosas para reflexionar sobre ellas y ver sus ventajas frente a otras actitudes.

Otros aportes de las mesas están relacionados con el rol del estudiante como actor central de los procesos de evaluación educativa. Se considera necesaria la participación activa de los estudiantes en la construcción de los conocimientos para que puedan reflexionar críticamente sobre lo que se están aprendiendo. Se sugiere: *“Formar los alumnos para el análisis, la crítica y el razonamiento a través de la construcción significativa del conocimiento y de la formación para la vida ciudadana. La evaluación es el proceso donde el estudiante y el docente comparan las experiencias de aprendizaje con el logro de las mismas para poder realizar los ajustes necesarios para un adecuado desarrollo de los procesos enseñanza-aprendizaje; tiene en cuenta las habilidades intelectuales, técnicas y sociales”*.

Finalmente, surgieron otras propuestas dentro de este descriptor. Dentro de ellas se encuentran: Ampliar las pruebas de Estado a todos los grados e involucrar todas las áreas del conocimiento, una reestructuración curricular que involucre toda la comunidad educativa, continuar con el Decreto 230 y exigir su aplicación y, hacer el seguimiento evaluativo a los estudiantes mediante una estrategia que tenga en cuenta permanentemente, durante el desarrollo de las actividades escolares, los aspectos cognitivo-cognoscitivo, ético-moral y socio-afectivo.

1.2. La evaluación como instrumento respetuoso de las diferencias y la pluralidad o como elemento de exclusión

1.2.1. Situación Actual

La descripción de la situación actual de la evaluación como instrumento respetuoso de las diferencias y la pluralidad o como elemento de exclusión, se concentró en aspectos valorados negativamente que se refieren, en primer lugar, a las falencias que tiene el sistema de evaluación utilizado actualmente con respecto a la inclusión de diferentes tipos de poblaciones; un segundo conjunto de intervenciones resalta los problemas que este sistema de evaluación conlleva para los estudiantes; por último, otros comentarios de las mesas están dirigidos a las acciones del docente dentro de este proceso.

Un considerable número de mesas encuentra problemático el sistema de evaluación estandarizada que no tiene en cuenta las diferencias socioculturales, regionales ni étnicas. Además, se discute que la evaluación no tiene en cuenta los ritmos individuales de aprendizaje porque desconoce las diferencias entre los estudiantes, estandarizando los indicadores y midiéndolos a todos con una *tabula rasa*. En esta misma dirección no se tiene en cuenta a las poblaciones con dificultades de aprendizaje ni con necesidades

educativas especiales o capacidades excepcionales.

Con respecto a los problemas a los que se enfrentan los estudiantes, se plantea que la evaluación no da respuesta a todas las necesidades reales del alumno, y para otras mesas, en el estudiantado impera la mediocridad por la posibilidad de recuperar los logros y porque en los procesos evaluativos faltan criterios de evaluación adecuados. Adicionalmente, se señala que el sistema actual de evaluación favorece el egoísmo y la arrogancia de los más aventajados y sentimientos de impotencia en los estudiantes que más se demoran para aprender.

Algunas mesas indican que, en la situación actual, los docentes usan la evaluación más bien para diferenciar a los estudiantes “*buenos*” y “*malos*”, estratificándolos y limitando las libertades de estos últimos al segregarlos. Otras intervenciones insinúan que la valoración del docente es subjetiva e incapaz de medir los aprendizajes reales que alcanzan los estudiantes, es decir que los docentes evalúan los conocimientos que a ellos les interesa saber, más no lo que el alumno aprendió, por lo que se pierde el sentido del aprendizaje.

1.2.2. Situación Deseada

La situación deseada describe globalmente un panorama en el cual la evaluación se transforma, mejorando todo el proceso educativo. Dentro de estas transformaciones, las mesas sugieren nuevas formas de entender el sistema evaluativo, el cambio en la forma en que los docentes y los estudiantes perciben el proceso de evaluación y, por último, mayor pluralismo dentro de este proceso.

Algunas mesas dicen que la evaluación debe ser regulada, progresiva, exigente y profunda, para que los educandos realmente se motiven a estudiar e interioricen los conocimientos. Para estas intervenciones, los aprendizajes deben ser significativos y la evaluación presentarse como un estímulo para el mejoramiento continuo de los estudiantes. Adicionalmente, se considera fundamental que se logre un sistema de evaluación que integre lo académico y los aspectos del desarrollo humano. Para otra mesa la evaluación cualitativa es adecuada porque es humanizadora y respetuosa con el desarrollo integral del estudiante.

Por otro lado, es necesario que los docentes logren evaluar justa y objetivamente a los estudiantes, por lo que el sistema de evaluación debe ser confiable, transparente y equitativo, evitando la promoción automática de los alumnos que no estén preparados para el siguiente nivel académico.

La evaluación debe pensarse en relación a las formas en que el estudiante puede aplicar sus aprendizajes y a su capacidad para autoevaluar sus propios avances y detectar sus

fallas. La evaluación debe expresar las diferencias entre las fortalezas de unos y otros estudiantes, convirtiendo las debilidades en oportunidades de mejora y propiciando aprendizajes significativos orientados a logros. De esta manera, la evaluación no debe permitir la mediocridad de alumnos y docentes, sino propender por la responsabilidad en el estudio y la investigación .

Otro grupo de mesas sugiere que la evaluación debe ser concertada entre los distintos actores, respetando los principios pluralistas y buscando lograr el desarrollo individual de competencias más no que todos los estudiantes se parezcan. Se deben generar propuestas para incluir en los programas y normas vigentes a los estudiantes con condiciones psicológicas y socioculturales especiales, inscribiendo estas estrategias en los PEI y planes de estudio de cada institución. Además, la legislación debe ser acorde con las exigencias y prioridades específicas de las poblaciones especiales y los grupos étnicos, así como diferenciar las necesidades particulares de cada región del país.

Se sugiere la adaptación de las pruebas SABER e ICFES de acuerdo a las diferencias regionales y socioculturales de las poblaciones en distintos contextos. Por último, otra mesa considera que no se debe permitir que las diferencias culturales vayan en contra de la igualdad, el bien común y los derechos humanos, es decir que no puede haber exclusión y se deben evaluar las competencias buscando la formación de buenos ciudadanos.

1.2.3. Propuestas Concretas

Las propuestas tienen tres objetivos centrales: la pluralidad de la educación aprovechando la diversidad étnica y regional del país, la flexibilización y personalización de los sistemas de evaluación y, la capacitación de los docentes para que sean capaces de evaluar más adecuadamente a los estudiantes.

Partiendo de que los procesos de evaluación se deben caracterizar por el respeto al principio de diversidad y libertad de pensamiento sin llegar a excluir a nadie, algunas mesas sugieren hacer obligatoria la etnoeducación como factor para la evaluación en los planes de estudio de las instituciones especialmente en las regiones reconocidas por la presencia de grupos étnicos. Se propone que deben existir planes estratégicos de evaluación de acuerdo a la diversidad específica de cada institución. Además, otras mesas consideran que los planes de estudio deben tener en cuenta las capacidades particulares de cada estudiante y articularse de acuerdo a las necesidades que se presentan en los diferentes contextos educativos.

Otros aportes promueven una evaluación personalizada y flexible, teniendo en cuenta las formas individuales de aprehensión y transmisión del conocimiento. Por lo anterior,

se hace necesario que la evaluación sea concertada entre los actores educativos, de acuerdo a criterios de mejoramiento y desarrollo cognoscitivo de los estudiantes. Se plantea la necesidad de establecer mecanismos para que el estudiante se sienta en un proceso de constante aprendizaje con aciertos y errores más allá de ser simplemente catalogado como “bueno” o “malo”.

Dos mesas llaman la atención para que la evaluación de los estudiantes con capacidades excepcionales sea diferente, estimulando particularmente en esta población la investigación.

Con relación a los docentes, son frecuentes los comentarios en torno a su necesidad de formación y capacitación para que sean capaces de evaluar cualitativamente los procesos de los estudiantes de manera justa y objetiva. Por ello, otras mesas opinan que el MEN debe implementar un sistema de cualificación docente en procesos pedagógicos y de evaluación, convirtiendo a los docentes en investigadores permanentes, abriendo espacios de acción para los innovadores y obligando a los más ortodoxos a cambiar sus prácticas pedagógicas.

Otra intervención llama la atención a la necesidad de una evaluación basada en el modelo de inteligencias múltiples de Gardner y no solo enfocándose en la parte lógica-matemática y lingüística. Por último, Se sugiere volver a la calificación cuantitativa, sin abandonar lo cualitativo.

1.3. La evaluación como instrumento de poder, disciplina o herramienta de control

1.3.1. Situación Actual

La situación actual descrita dentro de este apartado por las mesas plantea básicamente que la evaluación se usa principalmente como instrumento de poder coercitivo sobre los estudiantes, perdiendo su carácter formativo al concentrarse únicamente en la distinción entre los alumnos que “*pasan*” y los que no.

Para la mayoría de las mesas, la evaluación se sigue usando como instrumento de poder: por un lado el docente la usa para controlar la disciplina y actividades de sus alumnos y, por otro, las instituciones la usan para medir los logros de los docentes en sus clases.

Según algunos aportes en esta sección, la evaluación ha perdido su carácter formativo ya que no es asumida como un proceso de control de los aprendizajes sino que es vista como un requisito impuesto por los docentes, que en muchos casos no presentan unos parámetros claros para calificar a sus alumnos. Finalmente, para Se, la evaluación es vertical y autocrática, además llama la atención que en ella hay poca o ninguna participación de otros agentes educativos diferentes al docente.

1.3.2. Situación Deseada

La situación deseada descrita por las mesas plantea que la función de la evaluación integral debe apuntar al diagnóstico y la potenciación de los aprendizajes.

Algunas mesas piensan que la evaluación debe ser un instrumento para potenciar los aprendizajes y un espacio de concertación entre diferentes actores educativos, teniendo en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes y los distintos ámbitos y contextos de la educación. La evaluación debe motivar el estudio y complementar los conocimientos para ayudar a desarrollar las capacidades de los estudiantes.

Se plantea que la evaluación no debe ser usada para ejercer poder sobre los alumnos y se sugiere que el proceso evaluativo debe ser llevado a cabo transparentemente y que debe ayudar al estudiante a visibilizar su proceso de aprendizaje tal como es, por lo tanto el docente debe potenciar y no coaccionar al estudiante con las evaluaciones.

Otros aportes se refieren a que es necesario que todos los agentes educativos participen en el proceso de evaluación para lograr un proceso de aprendizaje más integral y coherente donde el maestro no sea el único evaluador.

1.3.3. Propuestas Concretas

Las propuestas planteadas por las mesas apuntan hacia transformaciones en las formas en que se evalúan los estudiantes, que incluyan la vinculación y participación de otros actores educativos diferentes al docente, de manera más democrática y menos impositiva.

En primer lugar, sería necesario implementar evaluaciones institucionales de promoción en los centros educativos para integrar otros actores (docentes, estudiantes, padres de familia, etc.) al proceso de aprendizaje y, de evaluación. Para las mesas es claro que si se logra la concertación de los procesos de evaluación entre los actores educativos (principalmente docentes y estudiantes), se pueden alcanzar todas las metas de calidad de la institución y lograr un mejoramiento continuo del proceso enseñanza-aprendizaje. Se debe promover la autoevaluación de los estudiantes, convirtiendo al maestro tan solo en un guía.

De igual modo, las intervenciones tuvieron en cuenta la necesidad de evaluar no solo los contenidos sino también los procesos individuales, enfatizando el desarrollo de competencias de los educandos. La evaluación también debe tener en cuenta las

competencias ciudadanas y los temas de convivencia sin dejar de lado el contexto particular en el que se encuentran inmersos los estudiantes.

Por último, se proponen la creación de programas de formación docente en temas como la didáctica de la evaluación, coevaluación y heteroevaluación, y en otras estrategias para lograr un mejor proceso evaluativo.

1.4. La evaluación externa (Pruebas SABER y de Estado) y su coherencia con la evaluación en aula durante el ciclo escolar

1.4.1. Situación Actual

En relación con la evaluación externa (pruebas SABER y de Estado) y su coherencia con la evaluación en aula durante el ciclo escolar, por un lado se plantea la falta de articulación entre las diferentes formas de evaluación y, por otra parte, las pruebas de evaluación externa desconocen las particularidades de la educación en distintos contextos del país, midiendo estandarizadamente a los estudiantes.

Un buen número de intervenciones indica que hay un total divorcio entre la evaluación de aprendizajes en el aula y las evaluaciones externas: las prácticas evaluativas de los docentes no son acordes con las pruebas de Estado.

Con relación a las pruebas de Estado (ICFES), se menciona que sólo evalúan las áreas de conocimiento común, por lo cual no son integradoras ni integrales, además otras mesas piensan que estas pruebas están diseñadas para medir estandarizadamente, desconociendo las diferencias étnicas y regionales del país. Para los participantes de otra mesa, esas pruebas tampoco indagan por los procesos curriculares que atienden la formación integral ni atienden la vocacionalidad formativa de los estudiantes.

Por otra parte, se señala que no hay un seguimiento constante a partir de los resultados de estas pruebas, ni existen indicadores para medir el mejoramiento de los procesos de aprendizaje. Por último, tan solo se comenta que los resultados de las pruebas de Estado son congruentes con el rendimiento de los alumnos durante el ciclo escolar.

1.4.2. Situación Deseada

La situación deseada indica la necesidad de adecuar estas pruebas a las condiciones particulares de cada región, así como una mayor periodicidad en su aplicación y cambios en sus contenidos para que logren tener en cuenta los aprendizajes de los estudiantes.

Para un conjunto de mesas, las pruebas deben tener en cuenta las condiciones particulares de cada región, diferenciando los contextos rural y urbano, y valorando el proceso educativo de forma integral y personalizada. Se propone particularmente que sean las entidades municipales bajo la orientación del MEN, las que se deberían encargar del diseño de estas pruebas.

Otra propuesta es que debe realizarse una evaluación en contexto de todas las áreas, pero teniendo en cuenta el tipo de formación vocacional que curse el estudiante. Los participantes llaman la atención para que los contenidos de las pruebas estén enfocados en el desarrollo de competencias. Por lo anterior, es necesaria una mayor articulación entre los planes de estudio y el modelo de evaluación utilizado por las pruebas del ICFES y SABER para garantizar equidad entre las evaluaciones académica e institucional. Otra sugerencia de Se es que las pruebas SABER se deben aplicar anualmente a todos los estudiantes de 3°, 5° y 9° grado, para así conocer qué se debe reforzar en los currículos de primaria y secundaria.

Así mismo, las pruebas deberían ayudar al alumno a identificar sus potencialidades más que sus falencias. Se dice que es necesario que los estudiantes se sientan seguros de sus conocimientos y competencias al enfrentarse a una evaluación externa. Para lograr esto último, se debe cualificar a los docentes, brindándoles herramientas que orienten la enseñanza hacia las competencias y establecimiento de indicadores que permitan el monitoreo del aumento de la calidad educativa.

Se formula que es deseable un nivel alto en las pruebas del ICFES y mejores puntajes a nivel nacional en SABER y una mayor participación de los estudiantes en torneos internacionales de competencias.

1.4.3. Propuestas Concretas

Las propuestas referidas a los sistemas de evaluación externa y su relación con la evaluación en el aula son diversas y están dirigidas a mejorar y fortalecer las pruebas de Estado vinculándolas con los procesos educativos que se llevan a cabo en las instituciones escolares.

Se propone que el Ministerio de Educación Nacional proporcione recursos a las instituciones para que lleven a cabo la articulación entre la evaluación académica interna y las evaluaciones externas. Otras mesas sugieren que las instituciones educativas deben diseñar planes concretos de evaluación, que correspondan con el diseño y la forma de evaluar de las pruebas del ICFES.

Otras mesas indican la necesidad de organizar comités regionales para ayudar a orientar los contenidos de las pruebas teniendo en cuenta las particularidades de cada región del país. Así mismo, que las instituciones implementen la aplicación periódica de pruebas similares al ICFES, manteniendo un sistema de valoración y registro propio y que el proceso evaluativo de cada institución se contraste con los de su región y, a partir de las comparaciones, se puedan plantear soluciones para fortalecerlo.

Para Se la evaluación debe estar articulada en todos los niveles, haciendo competitivos los aprendizajes, sin necesidad de que la evaluación externa sea la que oriente las competencias laborales y profesionales individuales. Otras mesas indican que se debe involucrar a las áreas que actualmente son “*menores*” (Educación Física, Artística, Tecnología e Informática, etc.) en estas pruebas, incluyendo temáticas sobre conocimientos generales como artes, música, ambiente, comercio, finanzas, medicina, entre otras y permitir la flexibilidad en los temas a evaluar teniendo en cuenta las características de las comunidades de difícil acceso y rasgos étnico culturales específicos. Siguiendo esta línea otra mesa comenta que las pruebas externas deben diseñarse de acuerdo a la vocacionalidad formativa de la educación de los estudiantes.

Otras mesas consideran necesario capacitar a los docentes sobre la elaboración de este tipo de pruebas, para que se apropien de las competencias que hay que desarrollar en los estudiantes y que serán evaluadas posteriormente.

Los participantes de Se consideran útil el intercambio de experiencias exitosas con otros países y regiones, la posibilidad de año sabático para docentes y el acceso a programas de intercambio nacionales e internacionales. Esta mesa también plantea que se certifiquen las instituciones educativas de acuerdo a los resultados de las pruebas del ICFES y SABER y a los resultados de la evaluación a los docentes.

2. Actores de la evaluación y herramientas

Introducción

La opinión generalizada de las mesas frente a los actores y las herramientas de la evaluación es la necesidad de un *compromiso de acción conjunta*. Esto implica para cada actor una responsabilidad particular. La familia no debe delegar a las instituciones la responsabilidad total por el proceso de aprendizaje y evaluación; las instituciones educativas ajustan sus prácticas pedagógicas, sus mecanismos de evaluación, sus currículos; el gobierno central actúa emitiendo las directrices normativas del proceso para su adaptación local.

Al abordar el papel de la familia, resalta que la presencia nula o escasa de ésta en el proceso de evaluación ha llegado a un punto problemático para todo el proceso y en particular para los estudiantes; por ello la necesidad de capacitarlos, involucrarlos, comprometerlos.

En cuanto a las herramientas de evaluación, al referirse a las diferencias según ciclo se manifiesta una ruptura en el proceso de aprendizaje y evaluación al pasar del ciclo medio a la educación superior. Situación que se hace problemática cuando los estudiantes intentan vincularse al sector productivo, a la educación superior o se enfrentan a pruebas que se rigen por modelos diferentes al del sistema de evaluación cualitativa (SABER, de Estado). La diversificación de los mecanismos de evaluación y el uso de técnicas concretas ajustadas a los diferentes momentos del desarrollo del individuo se presentan como alternativas a esta situación.

En esta medida, en este eje aparece en relieve la importancia de entender y tratar al estudiante como miembro de un núcleo familiar particular y a la vez como un sujeto en un estado de desarrollo particular.

2.1. Participación de la familia en el proceso de aprendizaje y evaluación.

2.1.1. *Situación actual*

La descripción de la situación actual de la participación de la familia en el proceso de aprendizaje y evaluación, se concentra en los aspectos valorados negativamente y se remite al papel de tres actores: 1) la institución educativa, 2) el hogar y 3) el estudiante. Puede describirse globalmente como de *incomprensión y poco compromiso*.

En primer lugar, se reconoce que las instituciones educativas no han encontrado cómo involucrar a las familias en el proceso. Lo cual está relacionado con una situación en la que sólo evalúan los docentes, compuesta por estructuras estandarizadas, para expertos y con currículos impuestos sobre los intereses de las instituciones; y con la valoración negativa de los padres por parte de otros actores del proceso .

En segundo lugar, el papel del hogar está marcado por dos factores: a) una mutua incomprensión de los actores y b) la escasa participación del núcleo familiar en el proceso. La incomprensión entre los actores se debe a dos situaciones que dificultan la realización del proceso: por una parte están las nuevas relaciones familiares o, dicho de forma extrema, los nuevos núcleos familiares que no han sido comprendidas totalmente por el sistema educativo. Por otra parte está la incomprensión del sistema de evaluación establecido en el Decreto 230 por parte de los padres de familia. El desconocimiento ocurre tanto frente a las formas de evaluación como a las de aprendizaje, y es particularmente importante en la incapacidad de los padres para interpretar informes, llevando a que se culpabilice al estudiante por sus desempeño.

La participación del hogar en el proceso de aprendizaje y evaluación es un tema central en el discurrir de las mesas. Se menciona que la participación del núcleo familiar es un aspecto positivo del Decreto 230. Fuera de este comentario los demás se centran en los aspectos negativos de la relación entre el núcleo familiar con el proceso de aprendizaje y evaluación. Según la descripción de las mesas, la participación del núcleo familiar en el proceso es baja y se caracteriza por tener poca autonomía. La ausencia de los padres del proceso educativo se relaciona con dos problemas: falta de responsabilidad y de compromiso.

La falta de compromiso se evidencia en la poca vinculación de los padres al proceso de aprendizaje, puesto que tienen una baja valoración de éste; también en que no manifiestan preocupación; en la falta de seguimiento y la no promoción del mejoramiento; en que sólo reciben los informes, desconocen planeación, estándares, temas y herramientas; se preocupan sólo porque los estudiantes “*pasen*”; y en que no estimulan al estudiante.

Finalmente, en cuanto a los estudiantes Se menciona que ellos van de recuperación en recuperación hasta que pasen por las disposiciones del Decreto 230 y que sólo estudian para las actividades de recuperación.

2.1.2. Situación deseada

La situación deseada puede describirse globalmente como un *compromiso de acción conjunta* de los actores en el proceso de aprendizaje y evaluación. Para este compromiso las mesas aportan visiones de cambio en 1) las percepciones que se tienen sobre proceso, 2) la normatividad, 3) el papel del núcleo familiar y en 4) la acción de las instituciones educativas.

Entre los cambios de percepción, las mesas mencionaron dos sobre el objetivo del proceso: debe entender que se estudia para ser mejores y el proceso debe producir profesionales competitivos para el beneficio del país. Y un cambio sobre la actitud del estudiante, que sepa aprovechar las oportunidades del Decreto 230.

En cuanto a la normatividad, algunas mesas pidieron marcos legales para exigir la participación familiar en proceso y la clarificación de sus deberes, derechos y las sanciones pertinentes. Respecto al papel del hogar en el compromiso de acción conjunta en el proceso, surgen una serie de aportes, tales como fortalecer desde el hogar el trabajo del aula en jornada contraria; participar con voz y criterio en el proceso de aprendizaje; tener participación y conocimiento en el mismo, estableciendo acuerdos sobre distribución del tiempo libre; e involucrar a la familia en el proceso de formación para la vida.

Para el compromiso se requieren algunas características de los padres de familia: deben estar informados sobre el proceso de evaluación y en especial poder interpretar los informes; deben tener la capacidad para participar en comisiones de evaluación y promoción; deben tener iniciativa respecto a planes de mejoramiento y de refuerzo, y criterios de evaluación y además participar en actividades de la institución educativa.

Frente a la institución educativa, Se visualiza una cultura de la evaluación participativa, caracterizada por ser horizontal y democrática, en se dé el debate sobre de lo necesidades de la institución. En esta línea, se propone un esquema de formación en tres niveles (cognitivo, aplicativo, valorativo).

2.1.3. Propuestas concretas

El objetivo central de las propuestas está en *empoderar* (es decir, dar un papel protagónico) *a los padres de familia* en lo que respecta al proceso de aprendizaje y evaluación. Para esto aparecen propuestas sobre 1) el hogar, 2) las instituciones educativas y 3) la normatividad al respecto.

El hogar, en primer término, debe permitir y contribuir en el proceso de evaluación. Para esto es conveniente capacitar a padres para que puedan acompañar el proceso de aprendizaje y evaluación, en escuelas de padres o en seminarios-taller en los cuales se les muestren los diferentes aspectos del proceso: estándares, temas, estrategias pedagógicas, etc. Esto permitiría a los padres de familia tomar el proceso de evaluación con responsabilidad, participar en la formulación de criterios sobre aprendizajes y evaluación. A la vez que aportar sugerencias, involucrarse a través de la co-evaluación y comprometerse con reportes de mejoramiento y con la solución de conflictos en el seno del hogar.

En segundo término, las instituciones educativas proponen fortalecer los lazos de apoyo padre-docente en los siguientes aspectos: Ajustar los currículos de cada institución educativa a sus necesidades actuales; establecer líneas de base, criterios y herramientas para una evaluación democrática; cambiar los reportes por unos con información concreta y clara para los padres; e implementar la evaluación por competencias. Además de esto, modificar la percepción según la cual se culpabiliza al estudiante.

2.2. Diferencias en la evaluación de acuerdo al ciclo escolar: educación inicial, básica primaria, básica secundaria y media.

2.2.1. Situación actual

Para la descripción de situación actual de las diferencias en la evaluación de acuerdo al ciclo escolar, las mesas aportaron en dos aspectos: 1) la normatividad y 2) las condiciones en que se presentan en la práctica cotidiana.

Sobre la normatividad mencionaron la falta de una política que defina lo que se espera de un egresado de cada ciclo, expresado esto en diferentes elementos, como los currículos que no responden a necesidades actuales del mundo competitivo; la ausencia de una guía clara para evaluación en los ciclos inicial y de educación básica; la subjetividad de los criterios de evaluación de los docentes, antes que institucionales; expresado también en que no hay relación entre la evaluación y la utilidad a futuro de lo evaluado; y en que los criterios de evaluación no estén diferenciados por ciclos a pesar de referirse a momentos diferentes del desarrollo individual. Situaciones a las que se suma la creación de cátedras que no inciden en la calidad educativa.

En cuanto al otro aspecto, referente a las condiciones prácticas, lo anterior se refleja en procesos pedagógicos rígidos (regidos por normas tradicionales) y procesos de evaluación tradicionales, que suelen realizarse como exámenes escritos; mientras que la prácticamente ha cesado la exigencia debido al “*pernicioso*” Decreto 230 y a la permanencia de la evaluación de contenidos. En este contexto que las mesas consideran negativo, se requieren planes ágiles de adecuación curricular y enfrentar la poca capacitación.

También se refiere a las inadecuadas y obsoletas plantas físicas (sin aulas especializadas, con tecnologías insuficientes y atrasadas) como un factor que define el estado actual de las diferencias entre ciclos.

2.2.2. Situación deseada

La situación deseada al respecto incluye para las mesas: 1) unos objetivos y 2) unos factores coadyuvantes. En general esperan una *delimitación y definición*.

En cuanto al planteamiento de los objetivos, las mesas proyectan el establecimiento de una política que defina qué enseñar en cada ciclo y la evaluación de aprendizajes, política de la cual se desprenderían la revisión de ciclos y campos de pensamiento; a la par que se evitaría la creación de cátedras que hacen de los currículos “*colchas de retazos*”. De esta revisión se desprenderían procesos evaluativos acordes a las competencias lectoras y procesos evaluativos acordes al desarrollo del estudiante para cada ciclo, lo que permitiría evaluar procesos y ya no contenidos.

Además la revisión daría pie a la construcción participativa de los PEI y evaluación en función de productividad y competitividad del país, así como un proceso de evaluación en el que se demuestren las habilidades y competencias del estudiante.

En lo concerniente a Los factores coadyuvantes, las mesas esperan que haya docentes capacitados en el proceso evaluativo y mejores condiciones de calidad de ciclos debido a criterios de admisión. Otros factores coadyuvantes serían: un mayor presupuesto para planes de gestión académica y pedagógica, el intercambio de experiencias pedagógicas y la mejora de plantas físicas y su dotación.

2.2.3. *Propuestas concretas*

De forma similar a lo presentado en la situación esperada, las propuestas de las mesas se alienaron en 1) propósitos y 2) factores coadyuvantes.

Los propósitos incluyen el diseño de procesos de evaluación que resalten los ritmos de aprendizaje de los estudiantes para fortalecer la evaluación del desarrollo individual y que además permita enlazar la educación con la cadena productiva para generar fortalezas competitivas nacionales. Para esto se implementaría el uso de criterios científicos-pedagógicos establecidos (no represivos ni sancionatorios) para cada ciclo para la evaluación; se apoyarían nuevos currículos y la evaluación a través de trabajos prácticos según edades y discapacidades.

Los factores coadyuvantes propuestos son: desarrollar capacitaciones a los docentes sobre proceso evaluativo; evitar protagonismos políticos al formular la normatividad; incentivos a la actualización docente, reducción del cupo por grupo y la construcción de mega-colegios con plantas especializadas.

3. Normatividad - Decreto 230/02

Introducción

El Decreto 230/02 ha generado gran debate por su comprensión, aplicación y consecuencias asociadas. A pesar de que se reconocen algunas potencialidades, la opinión general es de *reticencia y criticismo* frente a las disposiciones normativas. La flexibilidad que otorga al sistema de evaluación ha sido usada más para la laxitud que la exigencia. Esto en parte porque los actores del proceso de aprendizaje y evaluación aún no tienen claridad sobre los criterios que rigen la totalidad del proceso.

La promoción de los estudiantes es particularmente problemática porque al abordarla se ponen sobre la mesa tanto la actitud de los actores (en especial los estudiantes) como los criterios con los cuales se pondera el desempeño estudiantil. Por ello la flexibilidad es en este punto muy valorada, tanto como la inclusión y participación responsable de los actores.

El sistema de evaluación genera aún dudas sobre sus criterios y la aplicación de éstos. La definición y uso de la escala de valoraciones, es una de ellas. Pero resalta que los aportes presenten posibles cambios que incluyan en el actual sistema evaluaciones cuantitativas. El mantenimiento, modificación o reemplazo del sistema cualitativo se relaciona con la búsqueda de la exigencia y el mejoramiento académico.

En cuanto a los informes académicos, es un consenso la intención de elaborarlos de forma que sean más claros para los padres. Para ello se piden definiciones normativas sobre qué incluir en ellos y cómo.

La discusión sobre los estándares académicos giró sobre su poca aplicación, puesto que se han quedado como patrones abstractos que no se reflejan en las prácticas cotidianas de aula ni en el sistema de evaluación. Por ello se presenta la necesidad de adaptarlos a contextos socioculturales y económicos de cada región, e imbricarlos con el sistema de evaluación.

Las recuperaciones tal como se presentan se han distanciado de su propósito normativo, tanto por la falta de delimitaciones temporales como por la pérdida conciencia de su objetivo. La nivelación de los estudiantes y la flexibilización de la promoción han dado paso al facilismo y a la laxitud en la exigencia académica. La multiplicación de las recuperaciones ha roto los ritmos institucionales de aprendizaje y evaluación.

De esta forma, los aportes de las mesas sobre la normatividad propuesta en el Decreto 230/02 consistente e insistentemente tienden a la urgencia de la clarificación de los criterios de tal forma que la flexibilidad no sea canjeable por permisividad.

3.1. La promoción del estudiante

3.1.1. Situación actual

La opinión general de las mesas es de desacuerdo con el porcentaje máximo de reprobación. Entre sus aportes esto no es garantía de excelencia ni de calidad.

La aplicación de esta norma generó estudiantes apáticos, desinteresados, movidos por el facilismo, poco comprometidos con y poco motivados para el aprendizaje; a causa del desconocimiento de criterios de evaluación por parte de la comunidad educativa se han motivado la mediocridad y laxitud. Además no hay definición de criterios ni planificación de evaluación. Adicionalmente se han generado deficiencias e insuficiencias en matemáticas y lenguaje en años consecutivos, y estudiantes que se promueven sin alcanzar los perfiles deseados.

Se afirma que menciona la participación de padres de familia en comisiones de evaluación y promoción y otra más comenta la diferencia entre los estudiantes que estudian con modelos flexibles y los que no, especialmente en contextos rurales.

3.1.2. Situación deseada

Una sola mesa plantea como deseada la aplicación los criterios de evaluación amparados por el decreto 230, las demás presentan fórmulas para modificarlo o para cambiar sus consecuencias. Algunos piden la derogación del Decreto 230, otros la eliminación o modificación del porcentaje reprobado. Muchos piden la promoción según competencias y responsabilidades individuales. Los modelos flexibles son altamente valorados: p. e., usando los campos de pensamiento como criterio de promoción, incluyendo a estudiantes en la comisión de evaluación y promoción y otras opciones. Además se proyecta dar equidad en la importancia de cada área para la promoción.

Se espera que el aprendizaje sea visto como una forma de mejorar la calidad de vida, que se aprenda para la vida (no para pasar), que haya compromiso de los actores de la evaluación, que haya motivación para el aprendizaje permanente, el dominio del conocimiento y su aplicación por parte de los estudiantes. Con el aumento de la exigencia, se mejoraría la calidad educativa. Para esto se propone la generación de estímulos a estudiantes, padres y colegios por disminuir la mortalidad académica y así motivar hacia el estudio y la excelencia.

3.1.3. Propuestas concretas

En concordancia con la situación deseada, se plantea modificar el Decreto 230, ya sea para flexibilizar el 95% según el desempeño observado, eliminarlo o aumentarlo; o bien que no sea un porcentaje institucional sino una cantidad fija por grupo de clase. También se propone considerar que reprueben quienes obtengan Deficiente o Insuficiente en tres o más áreas, y establecer acuerdos con base en campos de pensamiento, autonomía institucional y parámetros de calidad.

Sobre esto, se propone utilizar las áreas de conocimiento como criterio de promoción: Ampliar la importancia de otras áreas de conocimiento; hacer lenguaje y matemáticas requisitos para ser promovido en cualquier grado y ciclo; y no promover a los estudiantes que reprobren ciencias naturales o sociales dos grados consecutivos. Además se sugiere reprobar a quienes acumulen inasistencias injustificadas del 25% o más de los días laborados.

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

Paralelamente 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 reprobaban.

La evaluación individual para la promoción es otro elemento presente en la reflexión de las mesas: para tener en cuenta las diferencias individuales, para conferir el seguimiento pormenorizado a un docente y para la evaluación por parte de la comisión de evaluación y promoción. Para ello se recomienda, además, otorgar tiempo a los docentes para cubrir estas actividades.

Finalmente, algunas mesas sugieren cambiar otros aspectos del proceso de evaluación: cambiar a una evaluación cuantitativa y utilizar mecanismos de evaluación que tengan en cuenta intereses, capacidades y aptitudes.

3.2. El sistema de calificación

3.2.1. Situación actual

El sistema cualitativo se describe con cualidades y defectos. Entre los defectos están: que es de difícil manejo y apropiación por parte de padres y estudiantes; que es subjetivo y arbitrario; y que se observan los procesos pedagógicos individuales; y sus cualidades son permitir valorar la individualidad, permitir la participación, la concertación y los acuerdos.

Relacionado con otros sistemas de evaluación se encuentra una ruptura: El sistema de calificaciones de los ciclo básico y medio con el de la educación superior; del mismo modo entre éstos y las pruebas de Estado y SABER.

Algunas mesas se refieren a la escala de valoración, mencionando la necesidad de precisarla para describir avances y retrocesos de los estudiantes; unido a esto se presenta la insuficiencia del sistema para la evaluación integral del estudiante, debido al uso predominante de la evaluación escrita.

Finalmente, es importante mencionar dos cambios de actitud en actores del proceso: por una parte los estudiantes se conforman con una valoración Aceptable, mientras que los docentes han mecanizado (con números) la evaluación cualitativa.

3.2.2. Situación deseada

La situación deseada incluye el aumento en la exigencia académica, una competencia sana y productiva entre estudiantes y el fin del facilismo; para esto se espera una evaluación integral y una mayor equidad, a través del diseño de instrumentos específicos; de tal forma la evaluación sería un referente y reforzaría actitudes y aptitudes hacia el aprendizaje.

Frente al sistema cualitativo, las opiniones son diversas, algunas mesas desean mantener el uso del sistema cualitativo; otras desean combinarlo o complementarlo con el cualitativo; y también generar encuentros entre estos sistemas.

Fuera de estas intenciones, también se desea la unificación de criterios de evaluación entre la educación media y básica con la educación superior, manteniendo la diferencia del ciclo inicial; además de que estos criterios sean de aplicación nacional.

3.2.3. *Propuestas concretas*

Un bloque de mesas propone mantener la evaluación cualitativa, sin atarlo a escalas numéricas que restan autonomía al maestro, vuelven facilista al estudiante y confiado e irresponsable a los padres; y en esa línea, convertir las pruebas de Estado y SABER en instrumentos cualificables. Hay también un bloque que pretende combinar el sistema cualitativo con uno cuantitativo y entregar como informe un documento escrito que dé cuenta del proceso educativo en términos cuantitativos y cualitativos. Otros, proponen regresar al sistema cuantitativo de calificación.

De una u otra forma, las mesas proponen acordar participativamente los criterios del sistema de evaluación en mesas de trabajo y discutir la escala de valoraciones. De esta forma se podría unificar y homogeneizar el sistema de evaluación desde grado primero hasta la universidad. Se propone aspectos de evaluación ético-morales y socio-afectivos.

Varias mesas coinciden en tratar las modalidades de evaluación y proponer un proceso sucesivo de co-evaluación, evaluación y hetero-evaluación, basado en evidencias de desempeños previos.

En una perspectiva más amplia, se aconseja no crear falsas expectativas de permanencia a los estudiantes que incumplan compromisos de académicos y de convivencia; abordar la problemática permanencia de sectores vulnerables con incentivos económicos y mínimos académicos; crear instituciones especializadas para los sectores poblacionales con problemas de aprendizaje o convivencia; y establecer programas lúdicos o deportivos para esta población.

3.3. Informes de evaluación

3.3.1. Situación actual

Aunque la situación es descrita como aceptable y basada en la autonomía para el diseño de informes, se comenta que en algunos casos para el informe sólo se usan las valoraciones, cuando el informe debe incluir recomendaciones y estrategias para mejorar. Se menciona también que hay desconocimiento de la opinión del estudiante con respecto a su proceso y que los informes resultan difíciles de interpretar para los padres.

3.3.2. Situación deseada

Los informes como elementos descriptivos del desempeño educativo, que sean claros para todos los actores; p. e. a través de cuadernos o portafolios para la auto-evaluación. Capacitación y orientación a las instituciones educativas, así como la implementación de sesiones con padres de familia y jornadas pedagógicas.

Se espera la formulación de medidas para hacer a las instituciones más responsables en su entrega a padres, especificando normativamente qué aspectos del proceso deben describirse y el mínimo de indicadores por área incluidos.

Se proyecta además acordar sobre la realización de reuniones entre docentes y padres para que convengan a ambas partes y no entren en conflicto con obligaciones laborales de los padres.

3.3.3. Propuestas concretas

Establecer una forma de expresar los resultados educativos en un lenguaje claro y sencillo, comprensible para todos; establecer un mínimo de logros académicos y de comportamiento para incluirlos en los informes; justificados con 5 ó más indicadores; usando indicadores para aspectos afectivos, sociales y formación ciudadana. Se propone además implementar cuadernos o portafolios que describan el proceso académico y la realización de talleres de actualización y análisis de las normas

Frente a las reuniones con padres se sugiere tener en cuenta el ciclo, formulación de estrategias para la entrega de informes en zonas rurales, reconocer económicamente a los padres o maestros (en caso de realizarse en fin de semana) por las horas que implica la reunión y la programación de jornadas pedagógicas.

3.4. La adopción de los estándares curriculares para los proceso de evaluación en el aula

3.4.1. *Situación actual*

Los estándares se describen como formulaciones generales que expresan qué debe saber y qué competencias desarrolla el estudiante. Se dice que éstos hacen parte del PEI pero no del trabajo cotidiano en el aula, incluso que no se tienen en cuenta en algunas áreas puesto que ni en áreas básicas ni énfasis son relevantes como mínimos académicos. Además, el proceso de evaluación está desarticulado de los estándares.

3.4.2. *Situación deseada*

Se espera la revisión de los estándares desde la diversidad sociocultural y económica,. Que los campos de pensamiento de comunicación y matemático sean requisitos mínimos. Que haya mayor claridad para la implementación de los estándares, de tal forma que se evidencien en planes de estudio, de área, de clase y, también, en los cuadernos estudiantiles.

Además se proyecta que los estándares sean referentes para evaluar las competencias y que se prioricen los campos de pensamiento por institución.

3.4.3. *Propuestas concretas*

Se plantea jerarquizar, clarificar y precisar los estándares según exigencias (nacional, regional, institucional) y para todas las áreas, lo cual es presentado como urgente para facilitar el proceso de aprendizaje.

En este sentido, se propone promover el debate sobre concepciones pedagógicas, reformular estándares para la evaluación de competencias y adoptar currículos flexibles. Y también la verificación de la adopción de estándares en el desempeño de docentes y estudiantes.

3.5. Las recuperaciones

3.5.1. Situación actual

La opinión general sobre las recuperaciones es negativa debido a las consecuencias en la actitud hacia el proceso de aprendizaje y evaluación: llega a ser considerado dolor de cabeza para padres, estudiantes y profesores, además de alcahuetería y pérdida de tiempo por la excesiva flexibilidad porque mellan el avance académico y el desarrollo de la responsabilidad; los estudiantes no las perciben como oportunidad para corregir errores, ni demuestran esfuerzo o empeño.

Pero también tiene consecuencias en la comprensión del proceso y sus resultados: la disparidad entre el tiempo invertido en enseñanza y el de recuperación causan que estas actividades no representen la dificultad presentada al tratar los contenidos y finalmente no se cumple la expectativa de nivelación de los estudiantes. Se reporta incluso que en ciertos casos se promueve a estudiantes que pasan sin haber asistido a recuperaciones debido al porcentaje establecido.

Unido a esto está el malestar por la desorganización temporal de las recuperaciones, que ocurren no sólo al inicio del siguiente año, sino en cada periodo del año y en todo el tiempo que se dicta clase debido a que se hacen recuperaciones de recuperaciones.

3.5.2. Situación deseada

Se espera establecer criterios específicos y reglas claras por institución para cada ciclo para procesos de recuperación y la participación responsable de estudiantes, padres y profesores, para un trabajo coordinado de recuperación.

Y que las recuperaciones se perciban como oportunidades para aprender de errores y validar conocimientos y no como un vicio estudiantil. Además se espera cambiar el término recuperación por el efecto psicológico negativo en los estudiantes.

Para que las recuperaciones logren la nivelación del estudiante se proyecta la elaboración de un plan de refuerzo anual a partir de los resultados finales, así como la realización de cursos de profundización y procesos de nivelación para estudiantes que no alcancen los logros.

Se espera una definición temporal de la realización y duración de las recuperaciones, ya sea cada periodo, cada año. De modo que esto sea menos carga para el docente.

3.5.3. *Propuestas concretas*

Se propone al respecto modificar o derogar el Decreto 230/02. Se propone establecer reglas claras para el proceso de recuperación, delimitar el momento de su realización y su duración.

Se propone también establecer planes de mejoramiento para procesos de recuperación y planes de refuerzo individual como política educativa institucional. Junto a la realización de planes de mejoramiento y cursos de profundización, fuera de los periodos de estudio o en jornadas extra-clase con ayuda de docentes; p. e. usando las semanas de desarrollo institucional para trabajo con quienes no alcanzaron los logros. Estas propuestas se relacionan con ampliar los parámetros actuales con el fin de dar más tiempo al docente para recuperaciones individuales o bien establecer dirección de curso y de área.

Otras propuestas se refieren a homologar el desempeño del primer periodo lectivo con el resultado de las recuperaciones, premiar la perseverancia de los que no se rinden en su empeño de recuperar, llamar estas actividades “*programa de refuerzo*” para evitar el efecto psicológico negativo, y mantener un registro de los resultados de las recuperaciones para evitar problemas asociados a la movilidad del profesorado y mejorar el seguimiento del proceso.

3.6. Otros elementos de evaluación que se deben reglamentar a nivel nacional

Nota bene: Los aportes de las mesas en este descriptor son muy heterogéneos; se proponen aquí unos hilos generales para agruparlas.

3.6.1. Situación actual

- Existe una actitud general de facilismo y mediocridad entre docentes y estudiantes.
- No hay claridad sobre los criterios que rigen el sistema de evaluación, ya sea sobre el peso de la subjetividad docente, sobre la definición y aplicación de las valoraciones, sobre la utilidad de la escala de valoración en diferentes áreas, o sobre el criterio de qué 'áreas ameritan o no la reprobación'.
- El sistema de evaluación está desligado de la evaluación a docentes: no permite evidenciar el mejoramiento en capacitación o especialización, ni se evalúa al docente
- Las evaluaciones externas no cumplen con el art.14/dec230/2002 porque no se entregan los resultados de las mismas

3.6.2. Situación deseada

- Frente a la actitud se espera establecer la evaluación como política institucional basada en metas de calidad y resultados en gestión académica, lo que serviría para evitar la deserción.
- Se espera clarificar los criterios de evaluación: adoptar referentes para la escala de valoraciones, usar sistemas de evaluación diferenciados por área, un cambio de paradigma por uno que no esté centrado en el docente, y la evaluación de cada área según su necesidad en la formación de los estudiantes para la promoción del estudiante.
- Es deseado que se evalúe el docente y a partir de esto se otorguen estímulos reales en salario y capacitación para mejorar opciones de vinculación, permanencia y mejoramiento.
- Acceso a los resultados de las pruebas externas (impreso o en internet) para medir la correspondencia en las respuestas

3.6.3. *Propuestas concretas*

- Impulsar el interés de los estudiantes por el aprendizaje.
- Se propone la definición de criterios desde el nivel central, clasificar las áreas en Promocionales, Formativas y Vocacionales; cada una con un sistema de evaluación específico
- Utilizar la evaluación de estudiantes como criterio de evaluación docente e institucional. La evaluación del docente hecha con criterios claros, definidos como un aporte a la comunidad, realizada por padres y estudiantes,. También se propone capacitación a docentes sobre evaluación
- Posibilitar un sistema de verificación en las respuestas presentadas por los estudiantes en pruebas externas.

Créditos de la sistematización de aportes de las mesas de trabajo:

Diógenes Carvajal
Eddier Alexánder Martínez
Gustavo Adolfo Narvaéz