

INFLUENCIA DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES EN LA ACCIÓN EVALUATIVA DEL PROFESORADO

Influence of School Organizations on the Evaluation Practice of Teachers

Sirley Andrea Bustamante-Castaño*
sirley.bustamante@udea.edu.co

Beatriz Chaverra-Fernández¹
beatriz.chaverra@udea.edu.co

* Autor por correspondencia

¹ Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, Colombia

Fecha recepción: 10/6/2019

Fecha aprobación: 1/11/2019



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Reconocimiento-NonCommercial-SinObrasDerivada 4.0 Internacional.

Resumen

Comprender cómo actúa el profesorado alrededor de la evaluación en su cotidianidad escolar, precisa reconocer que sus acciones y pensamientos están permeados por el contexto en que se desenvuelven. Cada estructura del sistema educativo ejerce una influencia en el profesorado, que lo lleva a desarrollar sus acciones evaluativas de determinada manera. El objetivo de este estudio fue comprender cómo las directrices de las Instituciones Educativas (IE) influyen en la acción evaluativa de un grupo de profesores de Educación Física de Medellín (Colombia), durante una unidad didáctica. El método empleado fue cualitativo, específicamente el estudio de caso múltiple. Como estrategias de recolección de información se utilizaron: entrevistas semi-estructuradas, observación participante y análisis documental. Entre los resultados se encontró que el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) de cinco colegios, determinó la acción evaluativa de los docentes en tres aspectos. Primero: los actores participantes, en este proceso la autoevaluación tiene un porcentaje definido en cuatro SIEE, sin embargo, sólo dos de ellos tienen criterios establecidos. Segundo: la aplicación de instrumentos y procedimientos. La directriz de todos los SIEE fue realizar un examen teórico; con un porcentaje de la calificación final. Tercero: los momentos. Los procedimientos anteriores (autoevaluación y examen) debían realizarse al final de la unidad didáctica. Solo para un docente de los seis indagados, el SIEE no influyó en su acción evaluativa. En conclusión, la organización escolar influye de forma determinante en la acción evaluativa y el profesorado asume una postura de acatamiento de la norma.

Palabras clave: Educación Física, enseñanza secundaria, evaluación de la educación, investigación pedagógica.

Abstract

Understanding how teachers act around the evaluation in their school daily life requires the recognition that their actions and thoughts are permeated by the context in which they operate. Each structure of the education system exerts an influence on teachers, which leads them to develop their evaluative actions in a certain way. The objective of this study was to understand how the guidelines of the Educational Institutions (EI) influence the evaluative action of a group of teachers of Physical Education in Medellín (Colombia), during a teaching unit. The method used was qualitative, specifically the multiple case study. Semi-structured interviews, participant observation and documentary analysis were used as information collection strategies. Among the results it was found that the Institutional Student Evaluation System (ISES) of five schools, determined the evaluative action of teachers in three aspects. First: participating actors. Self-assessment has a defined percentage in four ISES; however, only two of them have established criteria. Second, the application of instruments and procedures. The guideline for all ISES was to conduct a theoretical examination, with a percentage of the final grade. Third, the moments. Previous procedures (self-assessment and examination) were to be performed at the end of the teaching unit. For only one teacher of the six investigated, the ISES did not influence his/her evaluative action. In conclusion, the school organization has a decisive influence on the evaluative action and the teachers assume a position of compliance with the standard.

Keywords: Physical Education, secondary education, educational evaluation, pedagogical research.

1. Introducción

La institucionalidad o la influencia de las organizaciones escolares surge en sus actores como un aspecto que no debe obviarse en las investigaciones educativas, porque limitaría la comprensión de los modos de ser y actuar del profesorado. Hernández y López (2004) así lo confirman cuando reconocen que “el análisis de las tareas docentes estaría incompleto si no lo situamos en un contexto más amplio en el que dichas tareas deben tener significado” (p.58).

El término institucionalidad es asumido en el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2014) como “cualidad de lo institucional”, a la vez, lo institucional es definido como “Perteneiente o relativo a una institución”, pero el término “institución” conlleva múltiples sentidos en la vida cotidiana que superan la descripción técnica, anteriormente expuesta.

En lo concerniente al concepto de “escuela”, sigue teniendo vigencia la definición que desde hace algunos años propuso Fernández (1998), como un establecimiento que tiene como función principal la de educar, desde allí se conjugan múltiples actores con funciones determinadas y explícitas para llevar a cabo el objetivo principal. Son estos actores y sus funciones los que configuran la institucionalidad, otorgando características específicas a esa escuela en particular. Esta idea la confirmaba Stenhouse (1984), desde los años 80, al afirmar que “la cultura de la escuela influye, en formas no previstas, sobre la experiencia de los alumnos y de los profesores que en ella trabajan” (p.73), y a la vez, son los mismos miembros quienes tienen la posibilidad de influir directamente en el desarrollo de las mismas instituciones.

De otra forma, en la literatura se puede encontrar el término “institucionalidad” con determinaciones distintas a las señaladas anteriormente, tales como: organizaciones escolares (De la Hoz, 2017; Carvalho et al., 2018), cultura institucional (De la Hoz, 2017) o cultura organizacional (Turpo & Jaimes, 2017). Sin embargo, estos conceptos hacen referencia a los comportamientos que llegan a formalizarse en la vida cotidiana de los actores

educativos, determinando el comportamiento de los sujetos y sus límites.

Reconocer, en este sentido, la influencia que tienen las instituciones en la vida de las personas es admitir que son ellas quienes marcan lo que está permitido y prohibido en ese espacio físico y social que habitan. Es decir, seguir las pautas establecidas o desviarse de ellas le harán sentir al integrante de las instituciones el rechazo o aceptación como parte de esa microsociedad.

Siendo así, no todas las instituciones pueden ser asumidas como iguales, así se trate de un establecimiento idéntico al resto. Cada hospital, iglesia e institución educativa no puede ser asumida como igual a las demás, así realicen la misma función, dadas las características particulares que se crean a partir de los sujetos que las constituyen, y especialmente, por su propia historia y tradición. A su vez, es necesario advertir que así todos los sujetos estén inmersos en la misma institución, no todos viven las normas, actividades y prácticas de la misma manera, de ahí que la forma en que los individuos se comportan dentro de las instituciones sea dinámica y cambiante.

Es, precisamente, esta premisa de individualidad la que conlleva centrar la mirada en un elemento poco explorado en la investigación educativa, y es cómo las instituciones u organizaciones escolares pueden influir en las acciones que realizan sus integrantes. En este sentido, no es frecuente encontrar estudios que aborden las repercusiones e influencias que tienen las instituciones en los procesos educativos, más aún si centramos nuestro interés en la relación evaluación e institución. Remesal (2006) corrobora la importancia de profundizar en esta relación al afirmar que “la estructura del sistema educativo ejerce una cierta influencia sobre la forma de entender la evaluación y las prácticas evaluativas escolares” (p.41).

En coherencia con lo anterior, la evaluación es comprendida como uno de los elementos más complejos de la educación (Cerda, 2000; Cabezas et al., 2009), señala que tiene características e implicaciones que están marcadas por la vida de las instituciones. En el caso colombiano, la influencia institucional en la

evaluación se estipula desde la legislación. El Decreto 1290 (Ministerio de Educación Nacional. Colombia, 2009) reglamenta la evaluación de los aprendizajes y la promoción del estudiantado en los niveles de Educación Básica y Media de los establecimientos educativos. En este Decreto, se consignan los lineamientos básicos para formular el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), el cual es obligatorio para todas las instituciones educativas.

El SIEE debe contener: los criterios de evaluación y promoción; la escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional; las estrategias de valoración integral de los desempeños del estudiantado; las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños del estudiantado durante el año escolar; los procesos de autoevaluación del estudiantado; la periodicidad de entrega de informes a los padres de familia, entre otros aspectos.

Estas directrices institucionales deben ser una construcción colectiva entre profesores y estudiantes, y no imposiciones; esta sería una manera de evitar lo que Kemmis (1988) plantea desde hace algunos años: una burocratización del currículum, donde se gobierna sin tener un juicio profesional, sino “mediante procedimientos administrativos no sólo en el nivel de la escuela, sino en el nivel del sistema en conjunto” (p.138).

De cualquier modo, el SIEE marca la pauta de lo que deben hacer los actores educativos sobre la evaluación, especialmente el profesor. Identificar la influencia de los lineamientos institucionales se convierte en un tema investigativo que permitirá develar el alcance de estas directrices sobre las concepciones y acciones evaluativas del profesorado. En consecuencia, el objetivo de este estudio fue comprender cómo la organización educativa influye en la acción evaluativa de un grupo de profesores de Educación Física, teniendo como referencia una unidad didáctica.

2. Revisión de la literatura

La manera en que influyen los lineamientos educativos en la cotidianidad de los actores no ha sido un tema investigado en profundidad, se encuentran

algunos ensayos o reflexiones que señalan la importancia de poner la mirada en este aspecto (Kaminsky, 1994; Fernández et al.,1998; Fernández, 2005; Lima, 2011), pero poca literatura hace referencia a procesos investigativos.

El estudio realizado por De la hoz (2017) indagó sobre los estilos de gestión y cultura institucional predominantes en las organizaciones escolares en Barranquilla (Colombia). La investigación fue de corte descriptivo-cualitativo y se realizó a través de análisis documental y observaciones. Entre sus hallazgos se encuentra que las decisiones importantes alrededor del cumplimiento de la norma, lineamientos e instrucciones son instituidas por el rector o sugeridas por los diferentes comités de la institución educativa, lo que da cuenta de estilos de gestión y la cultura institucional con predominio de la autocracia, muy distantes a la filosofía propuesta en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los cuales promueven modelos democráticos, participativos e incluyentes. En este sentido, se vislumbra la incoherencia entre lo plasmado en el PEI y la cultura institucional real. Este estudio demuestra que las decisiones alrededor de las normas y políticas de la vida institucional influyen en la cotidianidad de sus actores al no ser parte activa en la toma de decisiones.

Desde el contexto evaluativo, está el estudio de Hamodi et al. (2017), quienes a través del estudio de caso indagaron sobre la experiencia vivida durante la formación inicial de un grupo de profesionales, alrededor de la evaluación formativa y compartida y su transferencia al campo laboral como docentes en la escuela. En la investigación hallaron que la evaluación formativa y compartida es valorada, pero no es utilizada con frecuencia, porque encontraron barreras en la escuela, entre ellas sus directrices, así como los actores que allí se encontraban. Si bien el propósito del estudio no era indagar sobre la influencia de la institución educativa en el pensamiento y acción del docente, sí se puede percibir que los profesores, y los lineamientos de la escuela, limitan el desarrollo e implementación de un sistema de evaluación formativo y compartido.

En esta misma línea, se presenta la investigación de (2012) sobre las concepciones y prácticas de 16 docentes de Educación Física alrededor de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. El estudio se amparó en un enfoque cualitativo, mediante entrevistas semi-estructuradas y concluyó que los docentes reconocen la importancia de la evaluación, sin embargo, indican que la falta de compromiso alrededor de la reflexión y análisis sobre este tema, así como las políticas institucionales, afecta la acción evaluativa. Evidencia que la toma de decisiones institucionales influye notoriamente en la forma, estrategias, conceptos y propósitos que puede tener la implementación de un sistema de evaluación formativa y compartida.

Otro estudio realizado sobre la evaluación fue llevado a cabo por Chaverra-Fernández (2017), quien indagó sobre las concepciones y la acción evaluativa de seis docentes de Educación Física en las tres fases de la enseñanza (pre-interactiva, interactiva y post-interactiva). El estudio, de corte cualitativo, utilizó la entrevista, la grabación en video y audio de todas las clases de una unidad didáctica de cada docente (51 en total), el diario y el análisis documental. Entre los hallazgos emergió la institucionalidad como una categoría determinante para comprender la acción evaluativa del profesorado en la fase interactiva, dado que los lineamientos de cada colegio influyeron en algunas decisiones y acciones realizadas por el profesorado en torno a la evaluación. Entre los hallazgos se encontró que el SIEE fue determinante para la toma de decisiones sobre la evaluación de tres profesores en tres aspectos fundamentales: primero, los actores: en este caso la autoevaluación era una acción obligada y tenía unos criterios definidos por el colegio; segundo, los contenidos: los profesores debían realizar una prueba teórica para evaluar los contenidos conceptuales. Asimismo, los parámetros establecidos para la autoevaluación eran completamente actitudinales; tercero, los momentos de evaluar: tanto la prueba teórica como la autoevaluación debían realizarse en un tiempo específico de la unidad didáctica.

De este trabajo, se retoma el concepto de acción evaluativa entendida como todas las prácticas que rea-

liza el docente en su clase que están enfocadas hacia la evaluación, las cuales manifiestan su pensamiento práctico y permiten comprender cómo se realiza la evaluación clase a clase, qué estrategias e instrumentos utilizan, cómo participa el estudiantado, qué papel tiene la calificación, en qué momento se evalúa, etc. (Chaverra-Fernández, 2017).

3. Método

Este trabajo se centra en un paradigma cualitativo. En palabras de Strauss y Corbin (2002), la investigación cualitativa “pretende obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales” (p.13). El estudio pretendió descubrir el pensamiento y la acción del profesorado alrededor de la evaluación y su relación con la institución educativa a partir de su propia vivencia, su voz y las relaciones que establecen en la cotidianidad de las clases.

El diseño seleccionado fue el estudio de caso, ya que, según Yin (1984), permite indagar sobre un fenómeno que pasa actualmente dentro de un contexto de la vida cotidiana. Así mismo, Stake (2010) plantea que el objetivo del estudio de caso es lograr una mejor comprensión de una situación y profundizar en aspectos que no son usuales mediante otros diseños. Este caso es descriptivo, instrumental y múltiple, en los términos que proponen Yin (2003) y Stake (2010).

En esta investigación, el tiempo definido para comprender el caso fue una unidad didáctica completa de cada profesor con momentos de encuentro antes y después de la unidad. Lo anterior considerando que el caso es un fenómeno específico y complejo que se encuentra en funcionamiento y de lo cual se pretende lograr una mayor comprensión; el tiempo para comprender el caso lo define la intencionalidad del estudio, “podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos” (Stake, 2010, p.15).

Los participantes del estudio fueron seis docentes de Educación Física de la Básica Secundaria y Media de

colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín. La selección de los participantes fue intencional, a lo que Goetz y LeCompte (1988) denominan selección basada en criterios. Entre los criterios están: tener título profesional en Educación Física, tener un mínimo de cinco años de experiencia como docente en Educación Física, ser maestro activo de una insti-

tución educativa y tener disposición para participar del estudio.

En la Tabla 1 se presenta un resumen de las características del profesorado participante. Como parte de la confidencialidad, se utilizan seudónimos para su identificación.

Tabla 1. Información del profesorado participante en la investigación

Nombre	Edad (años)	Años como docente	Tema de la unidad didáctica	Grado observado/edad de los estudiantes
Pablo	29	5	Baloncesto	Séptimo (12-13 años)
Sebastián	53	25	Voleibol y atletismo	Octavo (13-14)
Luis	36	10	Capacidades físicas condicionales	Noveno (14-15 años)
Carlos	36	12	Juegos predeportivos – lógica interna	Décimo (15-16 años)
José	41	13	Habilidades básicas acuáticas	Once (16-17 años)
Martín	52	17	Recreación y juegos tradicionales de la calle	Once (16-17 años)

Nota: Elaboración propia.

De acuerdo con el objeto de estudio de esta investigación, las estrategias que se llevaron a cabo para la recolección de la información fueron: la entrevista semi-estructurada (Massot et al., 2014), que permitió acercarnos a las percepciones y vivencias del profesorado participante. El análisis documental, el cual implicó encontrar, seleccionar, evaluar y sintetizar la información contenida en los documentos (Bowen, 2009). En este caso, se analizaron los documentos oficiales como los clasifica Woods (1987): El Sistema Institucional de Evaluación del Estudiante (SIEE) de cada colegio donde laboran los profesores participantes (seis en total) y los documentos propios de la evaluación que utiliza cada docente en sus clases: las planillas de registro de calificaciones, cuadernos de los estudiantes, trabajos escritos, fichas y exámenes.

Por último se realizó la observación (como participante) en los términos de Tójar (2006), la cual permitió comprender y describir las acciones evaluativas del profesorado en la clase de Educación Física.

El desarrollo de la investigación se abordó desde los tres momentos que propone Galeano (2004a, 2004b). Primer momento: exploración, diseño y descripción; allí se realizó una búsqueda conceptual y teórica sobre el tema de interés, la formulación del enfoque metodológico y la definición de las estrategias de recolección de información.

Segundo momento: focalización, interpretación, recolección de la información, registro y sistematización. Se realiza el trabajo de campo, se establecen los primeros contactos con el profesorado en su cotidianidad, se analizan los documentos institucionales, se realizan las entrevistas y observaciones y se identifican categorías o temas relevantes.

Tercer momento: profundización, análisis y presentación de resultados. En este momento se analiza la información a la luz de los propósitos del estudio y se construyen nuevos conceptos. Se realizó la categorización y triangulación; se analizó cada caso y luego se

establecieron relaciones y comparaciones entre ellos, con el objetivo de encontrar diferencias y similitudes.

Para el análisis de la información se asumieron las tres fases que proponen Taylor y Bogdan (1987), a saber, fase de descubrimiento: se identificaron las categorías a partir de la lectura detallada de los documentos del profesorado, las entrevistas y las observaciones.

Fase de codificación: se codifica y clasifica la información obtenida de acuerdo con los documentos, la entrevista y la observación. Para comprender la lectura de los resultados, se definieron los códigos que identifican cada fuente de información de la siguiente manera: la inicial de los nombres de los docentes en mayúscula y el número que le corresponda, por ejemplo: O.P.3: Observación de Pablo tres; E.M.1: entrevista Martín uno; SIEE.L: Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes de Luis; F.A.E.C: formato autoevaluación estudiantes de Carlos; P.J: planilla de José.

En la fase de relativización de los datos (nombrada así por Deutsher & Mills, 1940, citados por Taylor & Bogdan, 1987), se buscó interpretar la información de acuerdo con lo acontecido en el contexto.

La información recolectada durante la investigación fue tratada a través del programa informático Atlas ti (versión 7.5.18), el cual permitió importar las transcripciones de las técnicas empleadas y desde allí realizar la lectura detallada que permitió hacer la refinación y depuración de la información que proponen Taylor y Bogdan (1987).

Entre las consideraciones éticas que tuvo el estudio se encuentran: el consentimiento informado, la confidencialidad con el uso de seudónimos y retorno social de la información obtenida.

4. Resultados

El SIEE, donde están consignados los lineamientos básicos que guían la evaluación del aprendizaje del estudiantado, influyó en la acción evaluativa de manera determinante en cinco de los seis docentes participantes, en el sentido de delimitar los porcentajes de los cuales surge la nota final, los momentos en

que el profesor debe evaluar, los contenidos que debe evaluar, los actores que deben participar y los instrumentos y procedimientos que deben realizar.

Para analizar los alcances de estas directrices sobre la acción evaluativa, asumimos la evaluación como un proceso conformado por diversos elementos que se interrelacionan: actores, momentos, instrumentos y contenidos (Chaverra-Fernández, 2017). A su vez, estos elementos se constituyeron en las categorías de análisis emergentes. En este sentido, la información se categorizó en tres apartados como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías que emergieron del análisis

Categorías emergentes del análisis en la institucionalidad		
Directrices institucionales	Actores – Momentos	Instrumentos – Contenidos

Nota: Elaboración propia.

4.1. Directrices institucionales

A medida que se tenía contacto con el contexto de cada docente, se conocían las rutinas de cada colegio, se observaban las clases y se entrevistaba los profesores, comenzó a emerger con fuerza la influencia que tenían las directrices de cada colegio en las decisiones y acciones evaluativas del profesorado. El análisis de los SIEE mostró cómo, en cinco de los seis documentos analizados, la calificación se convierte en el centro de atención en la evaluación y se determina puntualmente de qué manera debe surgir.

Las valoraciones en el proceso evaluativo de cada período se les asigna un porcentaje: 75% para el seguimiento, 20% para la evaluación de período y 5% para la autoevaluación (SIEE.C.).

Proceso actitudinal: 10% de la nota definitiva del periodo. Proceso procedimental: 30% de la nota definitiva del estudiante. Procesos declarativos: tiene un valor del 60% que se

divide en tres aspectos: 20% para el producto del proyecto, 20% para pruebas escritas y orales y 20% para la evaluación del periodo (SIEE.M.).

Al finalizar cada periodo se practicará una prueba final, la cual tendrá un valor del 20%... La autoevaluación tiene un valor del 5% por periodo académico (SIEE.S.).

No obstante, la excepción en los participantes se dio en el colegio de Pablo, dado que ese SIEE no define los porcentajes de la calificación y, por tanto, su acción evaluativa no se vio condicionada por esta reglamentación. Sin embargo, durante las observaciones a sus clases, emergió otra manera de condicionar su acción: las autoridades escolares (coordinadores y rector), emitieron directrices exigiendo acciones concretas que coartaron su forma de evaluar. El profesor así lo manifestó en una conversación durante la observación de la clase:

El profesor se acerca y explica la nueva directriz del colegio: “A partir de este periodo, implementaron que cada semana uno tiene que presentarle las notas a coordinación, o sea si usted no avanzó en el grupo... si usted no tiene una nota ahí, es como si usted no hubiese hecho nada... entonces te presionan” (O.P.3.).

Esta nueva directriz obligó al profesor a emitir una calificación en cada clase, y particularmente en la clase número tres a emitir una calificación sin tener elementos suficientes para hacerlo. Generalmente, Pablo divide el grupo en dos por el alto número de estudiantes (52 estudiantes), pero ese día tuvo que trabajar con el grupo completo porque en la primera hora de clase hubo una reunión de profesores.

Por ejemplo, hoy, si fuésemos a hacer lo normal, yo trabajo una hora con un grupo y otra hora con otro grupo, si lo hago así, con ellos no tendría notas porque el viernes no hay clase y se vería como si yo con ellos no hubiera tenido clase, es muy difícil así... Entonces yo primero evalué lo actitudinal del grupo, yo

considero que el grupo hoy trabajó bien, ellos tuvieron actitud (O.P.3.).

Esta situación muestra el condicionamiento que puede tener el profesorado ante una instrucción emitida por una autoridad educativa y las pocas alternativas que puede tener el docente ante las situaciones presentadas.

Desde esta postura, encontramos que los lineamientos de los SIEE son claros en definir la distribución y definición de los porcentajes para emitir la calificación, así como en determinar la forma en que debe surgir, condicionando la acción evaluativa del profesorado.

Si bien la reglamentación es clara al respecto, encontramos en el estudio que existen diferentes posturas del profesorado ante estas normas. Por un lado, Carlos, José, Luis, Sebastián y Martín aceptan y obedecen estos lineamientos sin comentarios críticos frente a lo que allí se propone: “tenemos que seguir los lineamientos... yo no me puedo salir de ahí” (E.M.1.).

“La institución aquí tiene el sistema institucional de evaluación y yo me tengo que regir por él” (E.J.1.).

Pablo, sin embargo, ante las exigencias que le hacen las autoridades escolares, asume una postura crítica, pues se siente presionado, regulado y vigilado alrededor del cumplimiento de su trabajo y no le encuentra una lógica desde el punto de vista formativo:

“...Yo digo que es para fiscalizar el trabajo del otro... a mí muchas veces me provoca decirle: rector venga, cuál es la necesidad de estar mostrando o exigiendo una cantidad de notas...” (E.P.2.).

Como se puede observar, cada profesor asume de manera diferente los lineamientos institucionales, ya sea aceptándolos como parte incuestionable de su labor docente, o asumiendo una postura crítica ante ellos. Como lo planea Stenhouse (1984), cada escuela tiene una cultura propia que influye en la experiencia de sus actores; y a la vez, estos actores tienen la posibilidad de influir en el desarrollo y cultura de las mismas instituciones (Fernández, 1998).

Según el análisis de las directrices institucionales, las normas sobre evaluación emitidas por los colegios, dan cuenta de una visión moderna de las organizaciones escolares en los términos que propone De la hoz (2017), caracterizada por un estilo de gestión instrumental y fragmentada que busca la eficiencia, pero relega el diálogo, la participación y, por tanto, una visión de evaluación formativa.

4.2. Actores - Momentos

En esta categoría se abordan los actores y momentos de la acción evaluativa del profesorado que se ven influidos por las directrices institucionales. Desde esta perspectiva, al analizar los SIEE encontramos en cinco de los seis documentos que se proponen la co-evaluación y la hetero-evaluación como estrategias para la participación del estudiantado en la evaluación. Sin embargo, la autoevaluación es la estrategia generalizada en los seis documentos analizados; inclusive cinco de ellos definen la autoevaluación con porcentajes concretos de la calificación final de las áreas.

“(La autoevaluación) tiene un valor del 5% dentro del proceso evaluativo de la asignatura en cada periodo” (SIEE.L.).

Por un lado, esta unanimidad en la autoevaluación puede asumirse desde un punto de vista positivo al brindarle participación al estudiantado en su evaluación. Sin embargo, en la práctica de este ejercicio no se encontró que se generara un espacio de reflexión, sino una auto-calificación que no siempre se lee desde una mirada formativa de la evaluación.

El profesor dice que va a comenzar con la autoevaluación... llamó uno por uno y cada joven le decía la nota” (O.S.21).

Les informa a las estudiantes que esta clase la destinaría para dos actividades: la primera para realizar la autoevaluación de la unidad didáctica, como lo tiene estipulado la institución de acuerdo a los criterios que propone el SIEE..., ellas realizaban la operación y le dictaban la nota (O.J.11.).

Otro elemento que se encuentra en los lineamientos institucionales sobre la autoevaluación es una orientación sobre el momento en que debe llevarse a cabo, por ejemplo, en los colegios de Sebastián y José, la autoevaluación se debe realizar al finalizar cada unidad didáctica.

“Otorgar el tiempo necesario para la aplicación de la autoevaluación al finalizar el respectivo período” (SIEE.S.).

Este tipo de directriz refuerza lo encontrado en las observaciones cuando la autoevaluación se convierte en una oportunidad para emitir una calificación. De alguna manera, se puede leer como una oportunidad fallida de convertir la autoevaluación en un proceso, donde se pueda evaluar de acuerdo con el momento o tiempo que el profesorado o los estudiantes consideren pertinente.

En el caso de Carlos, la institución advierte que la autoevaluación se debe realizar al terminar el periodo académico, pero deja abierta la oportunidad de hacerla en otro momento que el docente lo crea pertinente.

“La autoevaluación que realiza el estudiante al finalizar cada periodo o en otros momentos del proceso educativo” (SIEE.C.).

En el colegio de Martín no se detalla el momento exacto en el cual se debe hacer la autoevaluación, pero se pudo vislumbrar que el profesor la realiza como un momento final de la unidad didáctica. En la antepenúltima clase, mientras los estudiantes terminaban la prueba final de otra materia, el docente realizó la autoevaluación. “Me falta la autoevaluación que es con un formato, este formato es Institucional... yo la hago ahorita, con la prueba de Química, le entrego a cada uno la hojita y ellos la hacen en un momentico” (O.M.12.).

En los colegios de Luis y Pablo tampoco se condiciona la autoevaluación a un momento específico de la unidad didáctica, dejando abierta la opción de realizarla en cualquier momento.

“La evaluación será continua y sus actores serán el estudiante mismo (autoevaluación)” (SIEE.P.).

Aunque hay un intento por parte de algunas instituciones para dar libertad en cuanto al momento en que se debe realizar la autoevaluación, o la posibilidad de realizar varios procesos de autoevaluación durante las unidades didácticas, la mayoría de los colegios y docentes participantes de este estudio siguen haciéndola al finalizar el proceso, asumiendo la autoevaluación como un momento puntual con fines calificativos. Este mismo resultado se encontró en una investigación anterior (Chaverra-Fernández, 2017), donde la mayoría de directrices institucionales de los profesores participantes, y ellos mismos, promovían la autoevaluación al finalizar dicha unidad didáctica como un momento específico para calificar y no para reflexionar sobre los aprendizajes.

A pesar de que en los SIEE de las instituciones educativas analizadas se especifica que la autoevaluación es una oportunidad para que el estudiantado participe de su proceso evaluativo, y se invita a pensarla como una autorreflexión que requiere de valores como la honestidad, el respeto, la responsabilidad, entre otros, estas intenciones se van desfigurando cuando se estipulan criterios, porcentajes y momentos puntuales en los cuales se debe realizar, peor aún, se mo-

difica la intención formativa cuando el único fin es definir una nota cuantitativa, es decir, una auto-calificación. Como lo refuerza Vera-Lacárcel (2006), las formas de evaluar que plantean los colegios

establecen unas relaciones de poder que se hacen explícitas en la imposición de una serie de objetivos a cumplir por los alumnos. Estas relaciones determinan las interacciones entre maestro y alumno y conllevan la representación de roles y pautas de comportamiento por parte de ambos (p.24).

4.3. Instrumentos – Contenidos

La planilla es un formato que utiliza el profesorado para registrar las calificaciones en cada unidad didáctica. Este documento es diferente en cada institución educativa. En los casos de Carlos, Luis y Sebastián, la planilla está definida en el SIEE de sus colegios, mientras que en los colegios de José, Martín y Pablo, no está explícito el uso de la planilla en ningún documento oficial.

“El resultado de la autoevaluación se consignará en la planilla de seguimiento del educador” (SIEE.C.).

Figura 1. Planilla de seguimiento de Sebastián (P.S.)

Nota: Planilla oficial del docente.

Durante las observaciones y entrevistas encontramos cómo este formato se convierte en el instrumento privilegiado por los seis profesores para registrar las calificaciones que se emiten día a día en las clases.

“Finalizada la actividad, el profesor llama a un lado de la cancha sólo los que cogieron la pelota cuatro o más veces, coge la planilla y les dice que hagan una fila para ponerles la nota” (O.S.21.).

“Yo tengo mis notas, mis calificaciones, sobre una planilla que me da la institución” (E.P.1.).

Adicionalmente, para Pablo, la planilla no sólo es un documento donde se registra la calificación, también

es un instrumento de control de las autoridades educativas hacia el trabajo del profesor y así lo manifestó en la primera entrevista. “Ayer me llamaban de interventoría para tomarle fotos a la planilla, entonces comparaban [En la planilla de este profe faltó el estudiante 16, por qué en la suya...], me controlan” (E.P.1.).

Al analizar las planillas, encontramos que se identifican columnas destinadas a las calificaciones de los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales, sin embargo, no se encuentran claramente criterios que indiquen qué es lo verdaderamente evaluado de acuerdo con dichos contenidos. Un ejemplo lo encontramos en la planilla de Martín.

Figura 2. Planilla de seguimiento de Martín (P.M.)

Nota: Planilla oficial del docente.

Por su parte, a Martín el colegio le brindó la oportunidad de realizar una evaluación propia de la Educación Física para reemplazar la prueba de periodo que deben hacer todas las áreas, la cual es teórica. Las autoridades educativas le sugirieron elaborar una prueba acorde con las características del área, no obstante, el profesor no aceptó la propuesta, argumentando que implicaría cambiar la forma de evaluar y, por tanto, un incremento en el tiempo de trabajo.

“Pero es que, si vos hacés una prueba práctica, tenés que hacer una rúbrica y eso es una cosa muy difícil y vos vas a evaluar los pelaos uno a uno, te vas a demorar más, es que eso no es así tan fácil” (E.M.1.).

Si bien la institución le brinda la oportunidad a nuevas formas y pensamientos evaluativos, el desconocimiento sobre cómo llevar a cabo otras estrategias evaluativas hace que la apatía aparezca y se tomen decisiones que no favorezcan una enseñanza de calidad.

Otros instrumentos que hallamos en el estudio fueron los propuestos por los colegios de Carlos y José para la autoevaluación. Estos formatos tienen estipulados contenidos y criterios unificados para todos los grados y grupos.

Figura 3. Formato autoevaluación estudiantes de Carlos (F.A.E.C.)

Dimensiones	Ítems	Período		
		I	II	III
SER (Actitudinal)	Mi puntualidad para el ingreso a la clase y la entrega de trabajos.			
	Mi actitud de respeto, interés y participación en clase.			
	Mi participación en las actividades grupales o individuales propuestas en clase.			
	Mi responsabilidad con mis compañeros académicos.			
DEFINITIVA				
SABER (Conceptual)	Mi comprensión y conocimiento de los conceptos y temáticas trabajadas en clase.			
	Mi competencia y capacidad para comunicar y argumentar en forma oral y escrita las diferentes temáticas trabajadas y expresar mis puntos de vista.			
	Evalúo mi proceso de aprendizaje a partir de los resultados que he obtenido en pruebas y exámenes.			
DEFINITIVA				
HACER (Procedimental)	Desarrollo actividades extracurriculares (estudio personal, consultas e investigaciones, entre otros).			
	Mi desarrollo en las actividades prácticas, laboratorios y talleres durante las clases.			
	Procura que mi cuaderno, textos y material de trabajos este lo mejor presentado posible.			
DEFINITIVA				

Nota: Planilla de autoevaluación del docente.

Figura 4. Formato autoevaluación estudiantes de José (F.A.E.J.)

NOMBRE: _____		
ÁREA: _____	GRADO _____	AÑO _____
AUTOEVALUACIÓN: La autoevaluación es una actividad autónoma del estudiante que implica responsabilidad y honestidad, cada ítem se evalúa en una escala 0.0 a 5.0 Esta actividad debe de acompañarse de evidencias		
		VALORACIÓN POR PERIODO
DESEMPEÑOS		1º PERIODO
		2º PERIODO
1. RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO		
Cumplimiento de las funciones como estudiantes con prontitud y eficiencia		
presento tareas, talleres y consultas bien realizadas y en el tiempo estipulado para ello		
Atiendo a las clases con respeto e interés		
Mantengo el cuaderno, y/o notas de la asignatura al orden del día, de tal forma que las personas que las lean entiendan el tema		
En la evaluaciones escritas y orales soy lo suficientemente claro y cuando hay lugar a reclamaciones las hago en forma adecuada y siguiendo el conducto regular		
No requiero supervisión del docente durante las clases, siempre me responsabilizo de las actividades asignadas		
TOTAL PROMEDIO		
2. PARTICIPACION:		
Intervención pertinente en las actividades relacionadas con las clases		
Mis aportes en las clases son coherentes con los temas tratados		
Realizo intervenciones en las clases en forma lógica y organizada, respetando las de mis compañeras		
Mi participación en clase enriquece los temas tratados		
Cuando sé con anterioridad el tema que se va a tratar llevo documentada, demostrando interés por la asignatura		
Permiso que la clase se desarrolle normalmente		
TOTAL PROMEDIO		
3. APROBACIÓN DE LOS CONCEPTOS:		
Se refiere a la capacidad del estudiante de entender, incorporar y aplicar nuevos conceptos en situaciones concretas de su vida cotidiana		
Entiendo con claridad los conceptos básicos de la asignatura tratados durante el periodo		
Tengo capacidad para realizar resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales entre otros de los temas aprendidos durante el periodo		
Incorporo los conceptos básicos para continuar con el proceso de aprendizaje de la asignatura		
Asimilo con facilidad las ideas principales de los temas y los utilizo en la cotidianidad		
TOTAL PROMEDIO		

Nota: Planilla de autoevaluación del docente.

En definitiva, es posible pensar que el desconocimiento sobre la acción evaluativa y sus componentes y el asumir los criterios institucionales como parte de la cotidianidad escolar, hace que los docentes tengan una postura poco crítica y consideren los lineamientos institucionales como inocuos, sin vislumbrar la influencia que tienen en su práctica pedagógica.

“La institución aquí tiene el sistema institucional de evaluación y yo me tengo que regir por él, entonces aquí hay una variación en porcentaje, yo me rijo por él” (E.J.1).

Este mismo resultado se encontró en el estudio de Chaverra-Fernández (2017), en el cual se halló que la manera en que cada profesor asume su rol en la institución lo lleva a tomar una postura política y crítica frente a las injerencias en su práctica pedagógica, o a acatar las normas sin plantearse preguntas al respecto.

5. Conclusiones

Las directrices que cada institución educativa define sobre la evaluación influyen de manera determinante en las decisiones y acciones evaluativas del profesorado.

rado, aunque cada docente lo asume de manera diferente.

Lo anterior se debe a que el SIEE de cada colegio contiene las normas respecto al proceso evaluativo, las cuales deben ser respetadas y cumplidas por el profesorado. La influencia de estas directrices para Carlos, Martín, Sebastián, Luis y José fueron determinantes sobre la acción evaluativa. Por el contrario, para Pablo, este asunto fue casi inapreciable.

En el caso de los cinco profesores, la calificación final de la unidad didáctica debe responder a la distribución porcentual definida por cada colegio. Esta situación ya condiciona varios elementos. Primero: los actores, es decir, quienes intervienen en la evaluación. En este caso en particular, la autoevaluación es una tarea obligada, inclusive con criterios ya preestablecidos por la institución, que, finalmente, puede quedar reducida a una autocalificación; segundo: en los contenidos; los SIEE contemplan una prueba teórica tipo examen como única estrategia para evaluar los contenidos conceptuales. Por otro lado, los formatos estipulados por algunos colegios para realizar la autoevaluación, consideran los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales; tercero: en los momentos de la evaluación, en los que se hace tanto la prueba teórica como la autoevaluación, se llevan a cabo en un tiempo específico de la unidad didáctica, generalmente al final.

Los profesores Carlos, Martín, Sebastián, Luis y José asumen de forma unánime las directrices institucionales, en el sentido de no levantar alguna voz de inconformidad o de rechazo respecto a la normativa que rige cada uno de sus colegios. Se intuye una actitud de aceptación sobre estas reglas, como parte de sus responsabilidades docentes. Aunque para Pablo el SIEE no influye directamente en su acción evaluativa, las decisiones de las autoridades educativas sí condicionan las formas de actuar sobre la evaluación.

La planilla es el instrumento más utilizado en la acción evaluativa por los docentes. En los colegios de Carlos, Luis y Sebastián está estipulada en los respectivos SIEE de sus colegios. Aunque en los casos

de Pablo, Martín y José, la planilla no se encuentra registrada en el SIEE, empero sí se convierte en un formato de índole obligatoria.

En el discurso y la acción de los docentes, la planilla es considerada una fuente para registrar la calificación de los estudiantes, además de ser un instrumento de control y de poder ejercido sobre el profesorado y a su vez, sobre el estudiantado. La falta de información alrededor de este componente hace que los docentes se confundan sobre los contenidos que se deben evaluar, y no tengan criterios claros sobre su utilización.

Referencias

- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cabezas, D., González, C., & Carpintero, E. (2009). Evaluar la evaluación: cuestionario sobre prácticas de evaluación. *eduPsykhé: Revista de psicología y educación*, 8(1), 51-61. <https://bit.ly/37SSGOL>
- Carvalho, M., Brás, J., & Gonçalves, M. (2018). Para uma metacrítica da organização escolar. *Laplage em Revista*, 4(1), 202-214. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841400p.202-214>
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos, competencias y desempeño*. Cooperativa Editorial Magisterio. <https://bit.ly/2DqNkMV>
- Chaverra-Fernández, B. (2017). Pensamiento y acción evaluativa del profesorado de educación física de educación secundaria y media: Estudio de casos en Medellín-Colombia (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. <https://bit.ly/2OvJgRN>
- De la hoz, J. (2017). Estilos de gestión y cultura institucional en las organizaciones escolares. *Revista Encuentros*, 15(1), 61-75. <https://doi.org/10.15665/re.v15i1.611>
- Decreto 1290/2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de Educación Básica y Media.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 16 de abril de 2009. <https://bit.ly/20XJAb2>
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Paidós.
- Fernández, L. (2005). *Instituciones educativas*. Paidós.
- Fernández, L., Nicastro, S., & Ana, S. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Paidós.
- Galeano Marín, M. E. (2004a). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Galeano Marín, M. E. (2004b). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. La Carreta.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Hernández Álvarez, J. L., & López Rodríguez, A. (2004). Evaluación de la enseñanza: análisis y propuestas. En J. L. Hernández y R. Velásquez (Eds.). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp.49-76). Graó.
- Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Lugar Editorial.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, 21(38), 1-18. <https://bit.ly/2Y1nwQS>
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2014). Estrategias de recogida de información y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp.329-366). La Muralla.
- Real Academia Española. España, (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23.ª ed.). <https://bit.ly/2R52aRg>
- Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: Perspectiva de profesores y alumnos* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. <https://bit.ly/34wj3YY>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/2L6fW2c>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa*. La Muralla
- Turpo, J., & Jaimes, D. (2017). Estudio de los vínculos entre cultura organizacional y calidad de los servicios educativos en la imagen institucional de una universidad privada confesional. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 7(1), 97-116. <https://bit.ly/2PBBMgH>
- Vera-Lacárcel, J. A. (2006). *Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. <https://bit.ly/37SvtMz>
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and me-*

thods, applied social research methods series. Sage Publications.

Yin, R. (2003). *Case Study Research.* Sage Publications.

CÓMO CITAR:

Bustamante-Castaño, S. A., Chaverra-Fernández, B. (2019). Influencia de las organizaciones escolares en la acción evaluativa del profesorado. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(2), 84-98. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i2.pp84-98>