

Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)*

**CHARACTERIZATION OF ASSESSMENT PRACTICES IN THE EDUCATIONAL
INSTITUTION EMILIANO RESTREPO ECHAVARRÍA (RESTREPO, META)**

**CARACTÉRISATION DES PRATIQUES ÉVALUATIVES DANS L'ÉTABLISSEMENT
ÉDUCATIF "EMILIANO RESTREPO ECHAVARRÍA"
(RESTREPO-DÉPARTEMENT DU META)**

Recibido: 15 de noviembre de 2010 • Aprobado: 15 de mayo de 2011

Milton Javier González**

Didier Humberto Quiceno Urbina**

Edwin Mauricio Cortés Sánchez****

* Trabajo clasificado como artículo de investigación. Es producto de la Línea de Investigación "Evaluación Educativa" de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás.

** Licenciado en Producción Agropecuaria, Universidad de los Llanos. Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás. Docente de la Institución Educativa Capitán Miguel Lara (Puerto López, Meta). Contacto: milton.gonzalezgarcia@gmail.com

*** Licenciado en Filosofía e Historia, Universidad Santo Tomás. Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás. Docente de la Institución Educativa Abraham Lincoln (Villavicencio, Meta). Contacto: didierquiceno@gmail.com

**** Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de La Salle. Magíster en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás. Doctorando en Educación, Universidad de La Salle (San José de Costa Rica). Docente investigador de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Contacto: mauriciocortes@ustadistancia.edu.co

Resumen

La presente caracterización de las prácticas evaluativas de la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría se centra en los aspectos relacionados con sus concepciones teóricas, criterios, propósitos, formas, estrategias, instrumentos, frecuencia, implicaciones prácticas, espacios físicos y roles, todos ellos vistos desde la documentación de la institución y desde la percepción de docentes, estudiantes y padres de familia. Se destaca la subjetividad detrás de las prácticas evaluativas contenidas en los documentos institucionales, en los registros de quienes participan en una Comisión de Evaluación y Promoción o en una reunión de Consejo Académico. En especial se tienen en cuenta las percepciones de los docentes sobre la evaluación en relación con los estudiantes y padres de familia. El artículo es resultado de la investigación desarrollada en la Línea "Evaluación Educativa" de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás.

Palabras clave

Evaluación, caracterización, prácticas evaluativas, criterios, formas, estrategias, propósitos y finalidad, concepciones teóricas.

Abstract

This characterization of the assessment practices of the Educational Institution Emiliano Restrepo Echavarría in the municipality of Restrepo (Meta) focuses on aspects related to theoretical notions, criteria, purposes, forms, strategies, tools, frequency, practical implications, physical spaces and roles, as seen from the documentation of the institution and from the perspective of teachers, students and parents. It highlights the subjectivity behind assessment practices contained in the drafting of institutional documents, the records of those involved in an Evaluation and Promotion Commission, or in a meeting of the Academic Council ; and in particular, perceptions about the assessment teachers have on students and parents are taken into account. The article is a result of the research line "Educational Evaluation" of the Masters in Education from the Santo Tomás University.

Keywords

Evaluation, characterization, assessment practices, criteria, forms, strategies, objectives and purpose, theoretical concepts.

Résumé

Cette caractérisation des pratiques évaluatives de l'établissement éducatif Emiliano Restrepo Echavarría de la municipalité de Restrepo (Département du Meta) est axée sur les aspects ayant un rapport avec les conceptions théoriques, les critères, les propos, les formes, les stratégies, les instruments, la fréquence, les implications pratiques, l'infrastructure et les rôles, abordés à partir de la documentation de l'institution et de la perception des enseignants, des élèves et des parents. Il faut remarquer la subjectivité derrière les pratiques d'évaluation contenues dans la rédaction des documents institutionnels, dans les registres de ceux qui participent dans un Comité d'Évaluation et de Promotion, ou lors de la réunion du Conseil Académique, et spécialement, les perceptions des enseignants sur l'évaluation par rapport aux élèves et aux parents. Cet article est le résultat d'une recherche qui s'inscrit dans la ligne « Évaluation Éducative » du Master en Éducation de l'Université Santo Tomás.

Mots clés

Évaluation, caractérisation, pratiques d'évaluation, critères, formes, stratégies, propos et finalité, concepts théoriques

Introducción

Nadie duda que el aprendizaje sea el núcleo de la acción educativa. Como se refleja en diferentes escritos, la evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje, sino la de la evaluación.

(Bordas y Cabrera, 2001: 1)

El objetivo general del presente informe de investigación propende a la caracterización de las prácticas evaluativas, en cuanto a sus concepciones teóricas, criterios, propósitos y finalidad, formas, estrategias, instrumentos, frecuencia, implicaciones prácticas, espacios físicos y roles en el nivel de educación media de la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (IEERE) del municipio de Restrepo (Meta).

La investigación se contextualizó en una institución educativa en la que se reunieran tres condiciones: en primer lugar que existiera la disposición por parte de los directivos (rector y coordinadores) para permitir el ingreso de los investigadores y la aplicación de las herramientas diseñadas, en aras de la obtención de la información necesaria para las categorías iniciales. En segundo lugar que se permitiera a los investigadores realizar el trabajo, sin interrupción ni de las funciones propias –pues son docentes de planta de tiempo completo de la Secretaría de Educación Departamental del Meta–, ni de las funciones de la población objeto. En tercer lugar que existiera en ella el nivel de educación media. De ahí que la institución señalada fuese escogida para adelantar la actividad investigativa.

El estudio buscó reunir una de las características de la investigación cualitativa: “profundidad en los datos, la dispersión, la riqueza, la interpretación, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas” (Albert, 2007: 172). Por ello, de forma consecuente con la pre-

sentación de los informes de investigación, en el documento se hizo necesario *in extenso*, en primer lugar, una contextualización institucional que permitiera ubicar la investigación en el ámbito regional del departamento del Meta. En segundo lugar se hizo necesaria la comprensión teórica, que parte de la conceptualización de la caracterización, como pretensión de la investigación, y luego versa sobre las categorías iniciales del estudio, a saber: la evaluación, las prácticas evaluativas, las concepciones teóricas e implicaciones prácticas, las estrategias, los procedimientos, las formas, la frecuencia, los roles, el propósito y finalidad de la evaluación y los criterios. En tercer lugar, por tratarse de un fenómeno inserto en la educación, pero a la vez reglado, el estudio presenta, desde el interés bibliográfico, la normatividad colombiana en materia de evaluación de los estudiantes para las instituciones educativas que ofertan el nivel de educación media.

Las acciones de la investigación se encaminaron hacia el reconocimiento de la identidad de las prácticas evaluativas y, con ello, hacia la pretensión de caracterización –aunque debe darse la distinción entre lo primero y lo segundo–. Tales objetivos toman perspectiva desde los documentos institucionales y desde las percepciones de tres estamentos de la comunidad educativa: estudiantes, docentes y padres de familia. Debe agregarse que la confrontación entre los dos objetivos determinó la aparición de un tercero.

La disímil percepción que se tiene sobre la evaluación es condición existente en el acontecer de las instituciones educativas. Por tal razón, la caracterización concebida en este proyecto tiene en cuenta que si bien existen percepciones subjetivas sobre la evaluación, las interrelaciones que se puedan establecer lograrían develar la peculiaridad de una realidad inscrita en un contexto específico; en el presente caso, la condición de la evaluación y sus prácticas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría.

Antecedentes de la investigación

Para conocer los antecedentes de la investigación y soportar el marco de referencia se revisaron diversos estudios completos o en fases intermedias sobre la caracterización de las prácticas evaluativas, presentados en forma de resúmenes, resultados de investigación, artículos y ensayos. La indagación encontró documentación procedente de Chile, Cuba, España y Colombia. Como criterio de selección se tuvo que en cada uno de ellos se hiciera alusión al menos a una de las categorías iniciales contempladas en los objetivos generales y específicos.

Prieto (2008) invita a la reflexión de los profesores sobre sus creencias en los procesos evaluativos, para que de esta forma mejoren las prácticas educativas. Existirán, entonces, datos básicos y fundamentados que reorienten la toma de decisiones y que mejoren tanto la enseñanza como el curso de la evaluación. Aquí se ve con claridad que la única manera de cambiar las prácticas evaluativas en las instituciones educativas, independientemente de sus propios contextos, se da mediante el fomento de la investigación y la motivación de un cambio de actitud de los docentes, pero dejando de lado la simple crítica entre “colegas”, de tal forma que el oficio del docente tenga mayor sustento teórico y conceptual, más allá de los comentarios o ideas parcializadas.

Contreras (2004), en su tesis doctoral en Ciencias de la Educación, utilizó un diseño metodológico mixto para su investigación sobre prácticas evaluativas. En el componente cuantitativo la investigadora determinó cuáles estrategias, qué tipos de procedimientos y de contenidos y qué formas de trabajo eran las más usadas por los profesores de la muestra analizada. En la parte cualitativa amplió y profundizó la caracterización de las prácticas de evaluación y su relación con las concepciones evaluativas mediante la observación y el análisis de clases, pruebas escritas y entrevistas. A pesar de la existencia de claras

diferencias en el concepto de evaluación, la autora siempre lo presentó desde la perspectiva del profesor y nunca desde la perspectiva del estudiante. El análisis cualitativo halló que la mayoría de profesores realiza un trabajo con los resultados de los procedimientos de evaluación, principalmente a través de comentarios generales y explicaciones de los errores cometidos.

En forma conjunta, Contreras y Prieto (2008) estudiaron las evaluaciones en el aula. En su ensayo “Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar”, reflejaron su preocupación por el entorpecimiento de algunas prácticas de este tipo. En su trabajo desarrollaron una revisión analítica de los resultados de estudios en Chile y otros países en cuanto a los sentidos que le dan los docentes a las prácticas evaluativas en la actualidad –especialmente en las matemáticas y el lenguaje– y a los efectos “posteriores” de éstas en los estudiantes. En el ensayo concluyeron la necesidad de investigar y develar las concepciones que subyacen sobre las prácticas evaluativas, para que de esta manera se “revelen” los sentidos que los docentes les imprimen, dadas las repercusiones, disonancias y contradicciones que se generan de forma importante en los estudiantes de cada una de las instituciones educativas.

Otra investigación expone una propuesta metodológica encaminada a las prácticas evaluativas formativas en el nivel de educación superior. Los autores, Artilles, Mendosa y Tandrón (2008), justifican que la evaluación de los aprendizajes y la preparación de los profesores constituyen, en este sentido, uno de los campos menos dinámicos del perfeccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En Colombia se destaca la investigación de Quintero (s.f.), quien propone como categoría de análisis las “representaciones colectivas”, encaminadas a conocer los imaginarios culturales que han estado presentes en los docentes del Distrito de Barranquilla. Algunos de los resultados de esta investigación cualitativa, de corte

investigación-acción, fue la identificación de categorías simbólicas o representaciones colectivas y de sus respectivos marcos epistemológicos, contribuyendo a la explicación y comprensión del fenómeno evaluativo. Se encuentran, a su vez, una serie de elementos como la normatividad, la externalidad, la intersubjetividad y la identificación de categorías de pensamiento (Quintero, s.f.: 8-9). En la investigación también se visualiza el interés de los docentes por transformar sus prácticas evaluativas, evitando la presión de los números y haciendo de las evaluaciones espacios de relaciones éticas.

Salazar y Peláez (2005) presentan los resultados de su investigación "Comprensión: eslabón fundamental para acercar las prácticas de estudio y las evaluativas en la educación superior". Los autores logran identificar la "comprensión" de tales prácticas como el concepto "concatenador"; así descubren que a través suyo tanto los docentes como los estudiantes llegan al objetivo de sus funciones. Concluyen que si todas las prácticas de enseñanza y de estudio tuvieran como fin la comprensión, entonces se daría un paso importante en la construcción de los aprendizajes, es decir, cuando se estudie para la evaluación o se evalúen los aprendizajes se tendrán en cuenta los procesos más complejos, en lugar de las simples acciones de memorización o de control.

Los antecedentes de investigaciones sobre las prácticas evaluativas están dirigidos, en su mayoría, a la educación superior. Las reflexiones y comentarios existentes en torno a este tema para las instituciones educativas colombianas están limitadas a lo "visto" y a lo "dicho" casi exclusivamente por los docentes, pero no hay productos suficientes de investigaciones en este campo. De ahí la necesidad de la realización del presente estudio y, al mismo tiempo, de continuarlo en cada institución que realiza actividades de enseñanza y aprendizaje.

La práctica evaluativa ha sido poco analizada, a pesar de que tiene importantes efectos y trascendentales implicaciones para los estudiantes.

Sin embargo, desde 1997 algunos estudiantes de pregrado y postgrado en Colombia dirigieron sus esfuerzos académicos hacia la caracterización, análisis o discusión de estas prácticas, en los niveles de preescolar, básica y superior. Este caso particular se evidencia en el segundo semestre del 2009, en el que la Universidad Santo Tomás registra catorce estudios en documentos de texto.

Metodología

Para abordar el problema y los objetivos, el enfoque de la investigación se desarrolla en dos fases desde el paradigma cualitativo: en primer lugar, una fase para identificar las prácticas pedagógicas concebidas a partir de las categorías iniciales del estudio, en la documentación de la IEERE; en segundo lugar, una fase de entrevista a los estamentos¹, conformados por estudiantes, docentes y padres de familia. Como estrategia para la sistematización y la interpretación de los resultados se empleó la "Teoría fundamentada" (Grounded Theory) propuesta por Glaser y Strauss (1967), Strauss (1984) y Corbin y Strauss (1990). Para la comprensión del diseño aplicado, a continuación éste es descrito puntualmente.

Instrumentalización de la revisión documental

Dulzaides y Molina explican:

El análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales que buscan describir y representar los documentos de forma unificada, sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico-sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas [...] El análisis de información, por su parte, es una forma de investigación, cuyo objetivo es la captación, evaluación,

¹ Los "estamentos", como categoría metodológica para reunir a los participantes en la investigación, se toma de Francisco Cisterna (2005: 65).

selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado. Así, contribuye a la toma de decisiones, al cambio en el curso de las acciones y de las estrategias. Es el instrumento por excelencia de la gestión de la información (2004: 3).

La información recopilada a través de los documentos de la IEERE requirió de un análisis centrado en aquellos que adquirirían una relevancia extraordinaria durante el transcurso de la investigación. De esta forma, la recolección exitosa y eficiente buscó generar una mejor utilización del conocimiento disponible, en aras de acelerar el proceso de implementación, es decir, éste no se limitó a una simple recolección y lectura de los documentos, sino que se convirtió en una actividad de interpretación proyectiva y prospectiva, condicionada para su realización por la presencia de los investigadores.

En cada actividad del tratamiento documental se apeló al análisis de información, particularmente en aquellos procesos relacionados con la representación del contenido de las fuentes. Ambos procesos, documental y de información, confluyeron en el propósito de crear vías para la obtención de la información, permitiendo captar e interrelacionar ideas esenciales y haciendo parte, al mismo tiempo, de un proceso integrador, cíclico y sistémico único.

El análisis documental se enfocó a identificar las prácticas evaluativas que proponía el PEI de la IEERE, así como el desarrollo en sus documentos. Para ello, se consideró realizar una revisión documental institucional en actas de Consejos Académicos, actas de la Comisión de Evaluación y Promoción, Plan de Mejoramiento y Planes de Estudio, todos ellos relacionados con la educación media en sus áreas fundamentales u obligatorias contempladas en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación). La información analizada permitió ver los aspectos institucionales respecto a las prácticas evaluativas, revisar las decisiones

tomadas y, al mismo tiempo, analizar la proyección de los criterios sobre dichas prácticas.

La sistematización se hizo con el programa *Atlas ti 5.0* (Muhr y Friese, 2005), software pensado e instrumentalizado para trabajar con la propuesta de Glaser y Strauss. Una vez asignados en la unidad hermenéutica (HU, por su sigla en inglés) los documentos de texto como “documentos primarios”, se hizo lectura con el método sugerido para el análisis de la información, en tanto dato cualitativo en la construcción de la Teoría fundamentada. Se consideraron los apartados textuales como segmentos, para plegarlos a categorías de la propuesta inicial o a nuevas categorías –categorización emergente–.

La revisión documental versó sobre el PEI de la IEERE, los Planes de Estudio de las áreas de Matemáticas, Sociales, Español, Filosofía, Artes y Ética, los Planes de Mejoramiento Institucional 2009-2010 y las actas de Consejo Académico del año 2008 y los primeros meses del 2009.

Instrumentalización de entrevistas a los estamentos

El estudio tuvo a uno de sus investigadores haciendo parte del grupo de docentes de la institución, lo que facilitó que los informantes aceptaran la invitación de colaborar en las entrevistas, labor específica del trabajo de campo. Al respecto Gúber (1991) dice:

El campo se constituye en el “referente empírico” de la investigación, sin embargo, en cuanto tal es el resultado de una construcción llevada a cabo por el propio investigador y sus informantes [...] [De este modo] el trabajo de campo no sólo implica la posibilidad de observar, interactuar e interpretar a los actores en el contexto en el que los mismos se encuentran (citado en Ameigeiras, 2006: 117).

La autora destaca, además, la importancia “de participar en las múltiples actividades que dichos actores sociales despliegan en su vida cotidiana”.

Desde esta perspectiva, el “campo” conforma un ámbito en el que “interactúan sujetos, se comparan significados y se explicitan múltiples prácticas sociales y simbólicas” (2006: 117).

Por lo anterior, se privilegió la entrevista como el instrumento idóneo para tener informaciones de la percepción de los estamentos sobre las prácticas evaluativas. Nótese que los datos proporcionados permiten, desde la visión de los participantes en el proceso, hacer parte de la caracterización pretendida en el objetivo general.

Con los estudiantes se realizaron dos jornadas de entrevistas focales. Participaron de forma voluntaria estudiantes cuyas iniciales se codificaron así: D.G., J.F., J.D.H., O.S., X.B., C.B., D.R., D.A., C.C. y G.R. Por otra parte, a partir de informaciones sobre padres de familia que tuvieran constante contacto e interés por las actividades de la IEERE, participaron voluntariamente madres codificadas como M.A., D.V., M.C. y V.S. Con ellas se hizo un grupo focal y una entrevista particular con V.S.

De igual manera se realizaron seis entrevistas individuales a los docentes de Artes (R.V.), Matemáticas (E.G.), Sociales (A.P.), Español (E.H.), Filosofía (A.P.) y Ética (D.P.). Como representante del estamento “docente” también se hizo una entrevista individual al coordinador académico de la IEERE (N.B.), ya que dentro de sus funciones está la determinación de asuntos relacionados con la evaluación.

Sistematización e interpretación de la información

A partir de la Teoría fundamentada, los datos fueron analizados desde el momento mismo de su recolección, pasando luego por la sistematización y codificaciones primaria y secundaria, que permiten al final la presentación de los resultados a manera de teoría, tal como lo observan Hernández et ál., quienes explican la propuesta de Glaser y Strauss para realizar descripciones y agrupacio-

nes de temas (2006: 624-625). En el caso de la presente investigación se permite la caracterización de las prácticas evaluativas de la IEERE a través de la peculiarización de los resultados en cada uno de los objetivos, a saber: con el primero se identifica, a partir de los documentos, lo que se quiere y lo que se desarrolla en la IEERE; con el segundo, la percepción de los estamentos en torno a las prácticas evaluativas; y con el tercero se contrasta la información, al punto de cumplir con el esfuerzo del objetivo general.

En la denominada “codificación”, la Teoría fundamentada sugiere un movimiento de “ir” y “venir” entre la recolección de los datos, la organización y la categorización inductiva y emergente. Esta codificación se realiza en dos niveles:

En el primer nivel se localizan las unidades y se les asignan categorías y códigos, a partir de la consideración de un segmento de contenido. Su análisis responde a las preguntas: ¿qué significa este segmento?, ¿a qué se refiere?, ¿qué dice? Luego se toma otro segmento, se comparan ambos y se analizan en términos de similitudes y diferencias: ¿qué significado tiene cada uno?, ¿qué tienen en común?, ¿en qué difieren?

Si los segmentos son diferentes en términos de significado, cada uno induce una categoría. Puede también suceder que no tengan significado, caso en que se obvian en ese momento. Si los segmentos son similares surge una categoría en común. Luego se contrasta un tercer segmento en términos de significado, se observan similitudes y diferencias y se asigna una nueva categoría o se agrupa con la existente. Después se agrega un cuarto segmento, etc. (Hernández et ál., 2006: 630).

El sistema de categorías surgía de la propuesta inicial del problema de investigación, pero esto no hace que se considere, como en la investigación cuantitativa, su función a manera de hipótesis o de variables para hacer mediciones. Las categorías propuestas también fueron sometidas al sistema de codificación en el primer nivel;

luego, si no había informaciones que tuvieran relación con ellas, no se les agrupaban datos que las sustentaran.

La codificación en segundo nivel buscó la determinación de la categoría axial, a partir de observaciones sobre la cualidad de los datos que se le plegaron. Con la codificación axial se agruparon los datos codificados en temas y patrones, importando la constante relación entre las categorías.

Llama la atención que en Bonilla y Rodríguez se habla de esta doble codificación. En sus observaciones defienden este proceso de interpretación, por el cual es posible: a) la descripción de los hallazgos aislados; b) la identificación de relaciones; c) la formulación de relaciones tentativas entre los fenómenos; d) la revisión de los datos en búsqueda de evidencias que corroboren o invaliden los supuestos que guían el trabajo; e) la formulación de explicaciones sobre el fenómeno; f) la identificación de esquemas teóricos más amplios que contextualicen el patrón cultural identificado (1997: 141).

Con la Teoría fundamentada se generan al final teorías, hipótesis o explicaciones; su visualización se hace en diagramas, matrices, jerarquías, etc. Así se da la interpretación de la información y devienen los hallazgos. En el proyecto realizado se procedió con el uso del *software Atlas.Ti 5.0* (Muhr y Frieze, 2005). La sistematización se dio con la codificación de los documentos primarios (PD's), en los que están incluidos, para el primer objetivo, el PEI de la Institución, los Planes de Estudio, los Planes de Mejoramiento y las actas de Consejo Académico; para el segundo objetivo se incluyeron las entrevistas realizadas a los estamentos, agrupadas e incorporadas en la HU.

Para la interpretación de los datos se incorporaron categorías iniciales como *free codes*. Aquí importó la segmentación y las relaciones entre los datos (*quotations*) y las respectivas categorías (*codes*). Para el caso de las categorías emergentes, es decir, las que parten de los datos, se codificaron con la opción *open coding*.

Por su parte, la codificación en segundo nivel se realizó a partir de:

- La visualización de las redes conceptuales (*network view*).
- La visualización u ocultamiento de elementos (*nodes*) que no corresponden al desarrollo del objetivo.
- La incorporación de los datos relevantes (*import neighbors*).
- El ocultamiento nuevamente (*remove nodes from view*) o la incorporación de elementos que no pertenecían a esta red conceptual (*import nodes*).
- La creación de relaciones (*Link*), a partir del significado de los datos.

Los informes se generaron con la opción *save as graphic file* para el caso de las imágenes (figuras); el texto para la redacción de los hallazgos se creó a partir de los datos vinculados a cada una de las categorías.

Resultados

Los resultados en este apartado se expondrán de acuerdo con cada uno de los objetivos. Por lo tanto, en la primera parte se encontrarán, desde el análisis de los datos documentales, las concepciones sobre las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría. En segundo lugar, en consonancia con el interés de caracterización, se presentarán las percepciones sobre la evaluación, a partir de la recolección de datos en los tres estamentos que constituyen la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia y docentes y directivos. En tercer lugar se cruzan los datos, a fin de relacionar lo concebido sobre la evaluación y de confrontar las informaciones proporcionadas por los estamentos. De este modo se tienen tres niveles de caracterización: la

documental, la de los estamentos y, por último, la contrastación.

La exposición de cada uno de los apartados tendrá como componentes: 1) la enunciación de las categorías del primer nivel de codificación de datos; 2) la respectiva red conceptual (*network*), generada a partir de la codificación en el segundo nivel; 3) redacción en extenso de los resultados.

Prácticas evaluativas de la IEERE. Identificación a partir de la documentación

El primer objetivo de la investigación permitió la identificación de las prácticas evaluativas, a partir de la documentación que dispone la institución. Con el sistema de categorización y la respectiva “saturación” (Hernández et ál., 2006: 739), los datos vinculados con la categoría inicial –que da razón de los criterios de evaluación en relación con las prácticas evaluativas– recibieron un lugar relevante en la documentación.

Por otra parte, las categorías iniciales: *formas de evaluación, estrategias, propósitos, finalidad y concepciones teóricas*, aunque no tienen un número significativo de datos tomados de la documentación, son temas abordados en el PEI de la institución, en los Planes de Estudio y, para el caso de las *estrategias*, en las reuniones del Consejo Académico.

Respecto a las otras categorías iniciales: *instrumentos, frecuencia, espacios físicos, roles e implicaciones prácticas de la evaluación*, se permite demostrar en la revisión del primer objetivo de investigación que en la IEERE no hay datos documentales que las contengan. Esto ya constituye un hallazgo del esfuerzo de revisión y estudio sobre el PEI, los Planes de Estudio y las actas de Consejo Académico. A continuación se muestra la red conceptual que respalda dichas afirmaciones:

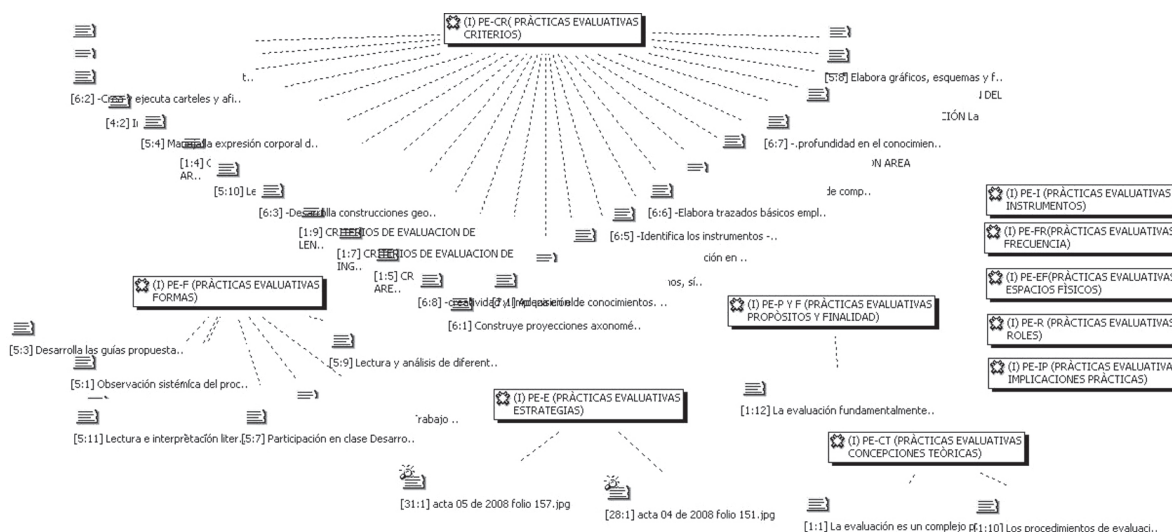


Figura 1. Categorías del objetivo 1

De manera significativa, las *implicaciones prácticas* de la evaluación constituye la segunda categoría, en nivel de relevancia, para dar razón de las percepciones que existen en la comunidad educativa sobre la evaluación, a causa de la contradicción en las informaciones aportadas por los estamentos.

Por otra parte, la categoría *criterios de evaluación*, gracias al significado de los datos analizados en la codificación de segundo nivel, tiene asociada, por una parte, la categoría emergente *conocimiento del PEI* y la categoría inicial *espacios físicos*. También, por otra parte, resulta importante la conexión que existe con las *estrategias* aplicadas a las prácticas evaluativas, a través de la función correctiva (de ahí la categoría emergente: *correcciones*) que procura la evaluación en el proceso educativo.

La categoría inicial *estrategias* tiene asociadas las categorías *frecuencia* y *formas* de evaluación. Por otra parte, los informantes, en su consideración sobre los *roles* que desempeña la evaluación, hicieron aportaciones que asociaron esta categoría con las *concepciones teóricas*. La categoría *instrumentos* no tiene datos suficientes que sean de interés para el alcance del segundo objetivo de la investigación.

Contrastación entre prácticas evaluativas de la IEERE. Identificación de prácticas evaluativas a partir de la documentación y las percepciones. Análisis de los estamentos

Es importante aclarar que la contrastación, como esfuerzo investigativo para lograr la caracterización, se enmarcó en la comparación como elemento común. Si bien con el primer objetivo se logra la identificación de las prácticas evaluativas que se perfilan en los documentos institucionales y con el segundo objetivo se tiene conocimiento de las percepciones de quienes fueron objeto de las entrevistas (estamentos), en la contrastación se realizó una comparación de cada categoría, para conocer las relaciones entre los documentos y las entrevistas. Es de anotar que algunas categorías no tienen asidero en los documentos, pero sí en las percepciones de los estamentos, o viceversa.

Contrastación de las prácticas evaluativas y análisis de documentos en cuanto a las concepciones teóricas

De las redes más concurridas se encuentra la correspondiente a las *concepciones teóricas*, que se muestra a continuación. En ésta se muestra que existe una buena cantidad de datos sobre prácticas evaluativas, pero no así de los documentos, pues aparecen solamente dos apartes del PEI:

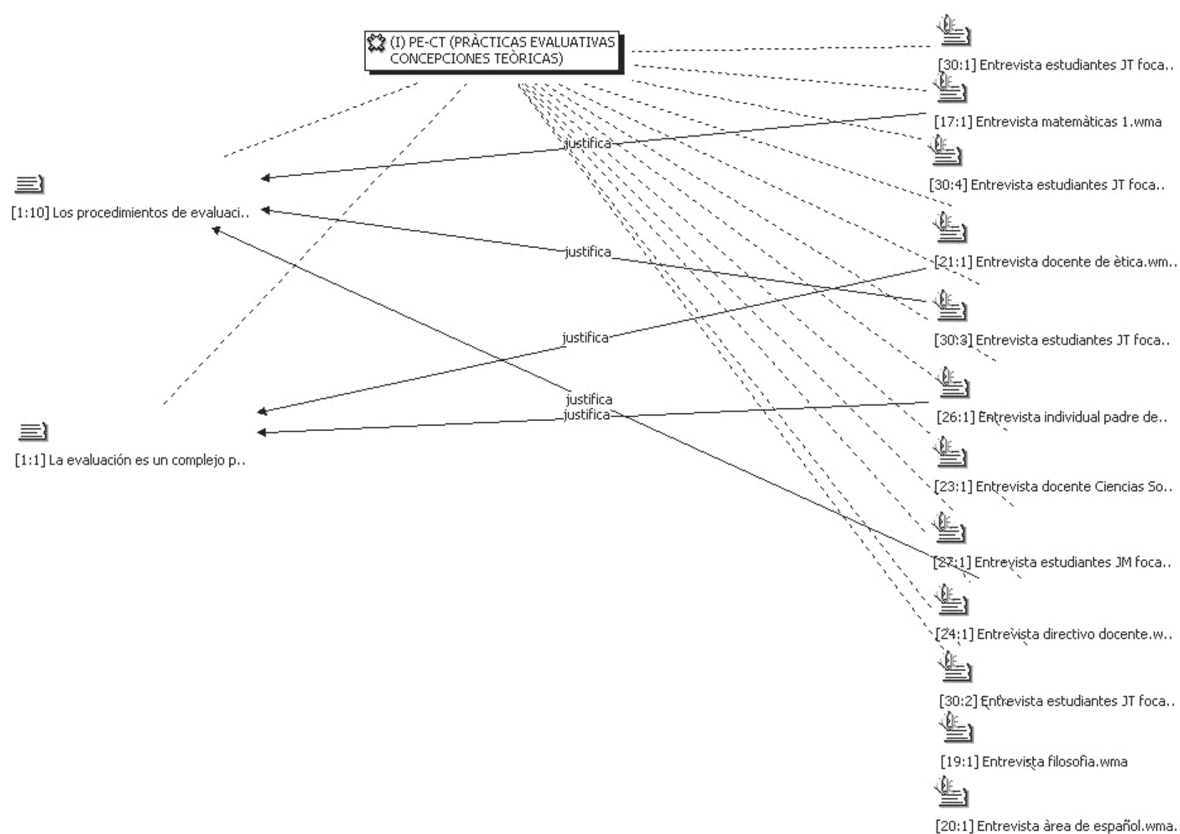


Figura 3. Concepciones teóricas. Contrastación

En la contrastación entre concepciones teóricas de los docentes y lo que se encuentra en los documentos se destaca lo afirmado por el docente E.G.: “La evaluación es prácticamente lo que nosotros utilizamos como medidor de lo que los estudiantes han venido captando de la temática que se está llevando a cabo en el área” (17:1)². Lo anterior encuentra su justificación en el aparte del PEI que dice: “Los procedimientos de evaluación de los estudiantes no son más que el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y en el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico” (1:10).

En un sentido similar está la afirmación hecha por la estudiante D.R., quien dice que evaluar “es medir las competencias de cada estudiante, o sea, si ha aprendido algo, si lo que realmente él [el docente] ha dicho sí lo ha captado”. También se encuentra la apreciación del coordinador académico, que dice: “Evaluar es ver hasta dónde los estudiantes han avanzado en la apropiación de sus conocimientos”. Ambos se justifican en el aparte del PEI inicialmente mencionado.

Otro de los apartes del PEI respecto a las concepciones teóricas sobre evaluación está relacionado con la consideración de ésta como un complejo proceso de investigación dedicado a retroalimentar el proceso de enseñanza. Esta concepción, contrastada con las prácticas evaluativas, es justificada por la docente D.P., cuando afirma que “evaluar es, sencillamente, mirar el resultado de un propósito definido; evaluar es permitirse

2 En adelante, los paréntesis corresponden a la codificación de las citas (*quotes*) que realiza el programa Atlas.Ti 5.0. El primer número hace referencia al documento primario (PD, por sus siglas en inglés); luego de los dos puntos se encuentra el número de la cita.

retroalimentar un proceso, permitirse saber si se cumplieron los objetivos y permitirse intentarlo de nuevo”. Igualmente encuentra asidero en esta parte documental el aporte de la señora V.S. con su concepto de evaluación: “Evaluar, para mí, es algo así como rebobinar los conceptos, las actitudes, las aptitudes, las capacidades que una persona ha adquirido en el desarrollo de un programa de aprendizaje” (26:1).

Desde la percepción de los estamentos, los conceptos teóricos justifican lo contenido en el PEI, aunque de manera expresa reúne cualquier respuesta en su aproximación de lo teórico a las prácticas evaluativas, ya que sus definiciones están en lo abstracto.

Contrastación de las prácticas evaluativas y análisis de documentos en cuanto a propósitos y finalidad de la evaluación

En la categoría *propósitos y finalidad de la evaluación* concurrió suficiente información en lo relacionado con los estamentos. En cambio, en cuanto a los documentos, sólo existe un aparte del PEI, como se muestra en la siguiente red:

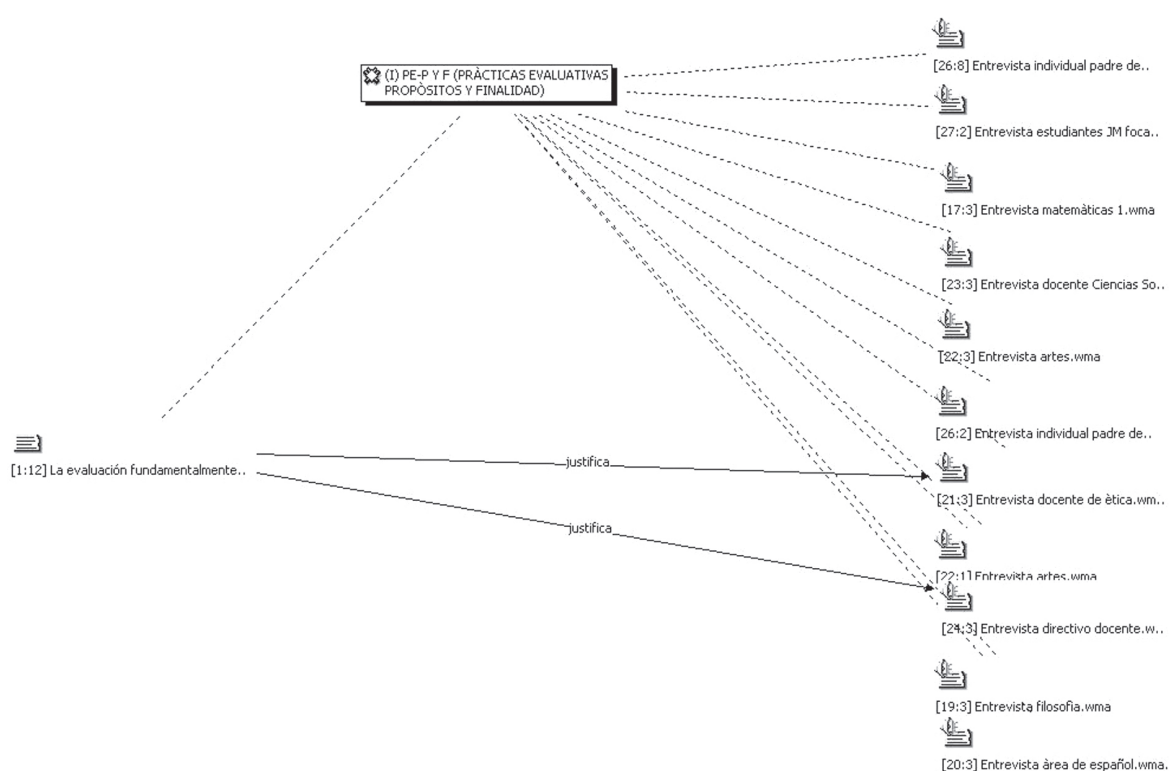


Figura 4. Propósitos y finalidad de la evaluación. Contrastación

Teóricamente, y según lo estipulado en el PEI, “la evaluación fundamentalmente debe valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos” (1:12). Comparado este propósito con el de los

estamentos, se muestra una coincidencia con la respuesta dada por el coordinador N.B.: “El propósito [de la evaluación] normalmente es que ellos [los docentes] miran si los estudiantes cogieron los conocimientos, si se dieron los logros” (24:3).

De la misma manera la docente D.P. coincide con lo planteado en el documento institucional, al afirmar en la entrevista: “Evalúo para saber si se cumplieron las concepciones que teníamos, el propósito inicial” (21:3).

Como se nota, hay una mayor percepción en concordancia con el PEI por parte del estamento docente (para el caso, a partir de las dos informaciones referidas); pero para el caso de los estudiantes, a partir de las informaciones recogidas, como se muestra en la figura 2, resulta la categoría emergente *amenaza*.

Contrastación de las prácticas evaluativas y análisis de documentos en cuanto a *funciones correctivas*

Aunque la categoría *funciones correctivas* de la evaluación es emergente, ésta tiene información que permite contrastar los dos objetivos iniciales de la investigación, tal como se observa a continuación:

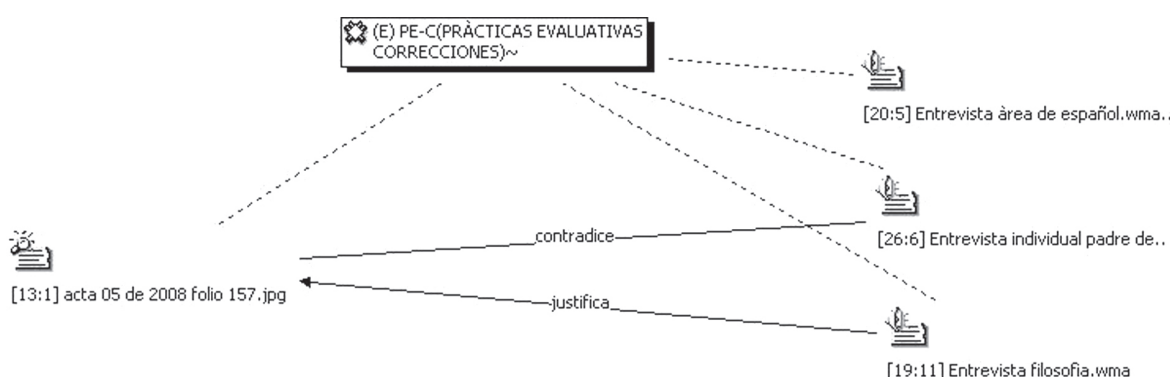


Figura 5. Funciones correctivas. Contrastación

El único dato de un documento institucional referido a la categoría emergente *correcciones de la evaluación* es el acta 5 de junio 12 de 2008, folio 157, en el que el Consejo Académico decide: “El docente acuerda el Plan de Mejoramiento con los estudiantes que no han alcanzado los logros planteados para el período” (13:1). Esta es una forma de implementar estrategias con los estudiantes que no han logrado evaluaciones satisfactorias.

Realizada la respectiva contrastación con lo que dicen los estamentos, resulta una relación de contradicción en lo dicho inicialmente por la señora V.S. Al preguntarle respecto a la *evaluación correctiva* ella dice: “O veo que hacen cortes, cortes

mortales, porque... listo, se acabó, no aprovechó, sacó un aceptable, pasó raspando, pero debemos continuar con el otro tema, porque debemos avanzar en el programa” (26:6). Sin embargo, el docente A.P., del área de Filosofía, explica y justifica la decisión, al compartir la forma como realiza las correcciones de las evaluaciones: “Yo normalmente lo que hago es que los estudiantes hagan una especie de compartir de los resultados entre ellos, y comparen e identifiquen qué aciertos y falencias tuvieron; entonces, a partir de eso, yo hago unas correcciones internamente” (20:5). Es de anotar también, en este caso, la poca información documental de la institución.

Contrastación de las prácticas evaluativas y análisis de documentos en cuanto a formas de evaluar

De las áreas estudiadas, Español y Artes son las únicas con fundamento documental en la

categoría *formas de evaluación*. En cuanto a sus *formas* se hace muy limitada la contrastación en este caso, como se puede ver en la siguiente red:

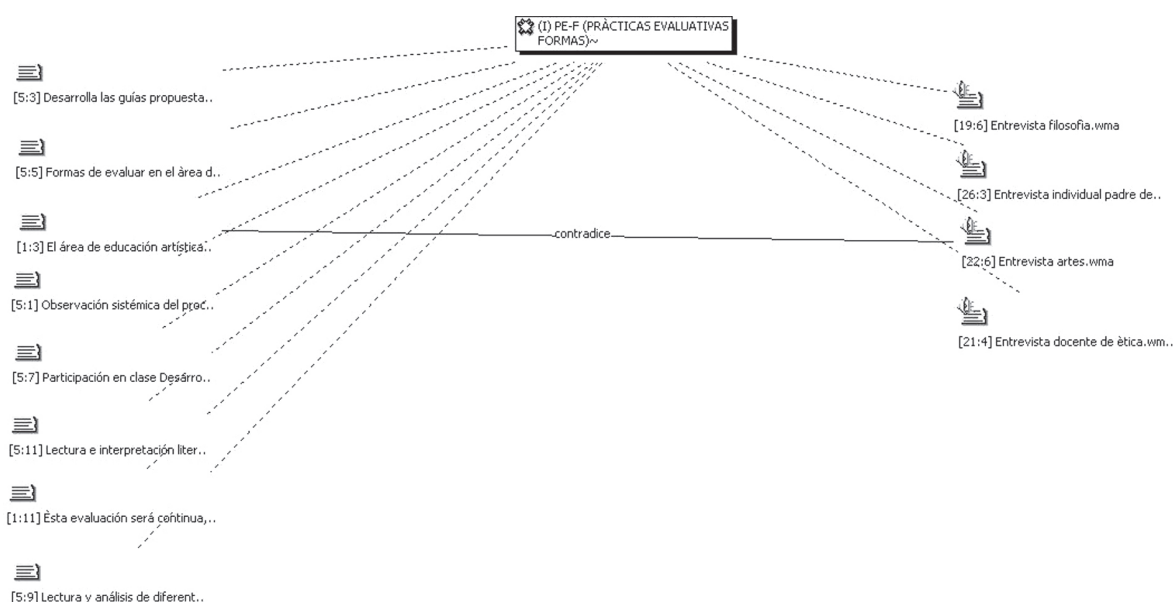


Figura 6. Formas de evaluación. Contrastación

Se puede notar en la red conceptual que a diferencia de otras categorías, el caso de las *formas de evaluar* tiene importante información, tanto en lo documental como en lo referido a las prácticas de las que dan razón los docentes. Sin embargo, ambas divergen bastante.

En el caso de Educación Artística, por ejemplo, las formas de evaluación están explicitadas en el PEI, en el que se expone que esta área debe contar con la autoevaluación y la heteroevaluación. Contrastado lo anterior con la respuesta del docente de Artes (R.V.), respecto a sus formas de evaluar, éste dice: “Más que todo en la parte teórica sí se hacen evaluaciones. Acostumbro hacer pregun-

tas de selección” (22:6). Su respuesta permite concluir que existe una contradicción entre lo que él dice y lo que propone el PEI para esta área específicamente.

Contrastación de las prácticas evaluativas y análisis de documentos en cuanto a criterios de evaluación

La categoría *criterios de evaluación* presenta la mayor saturación en cuanto a la parte documental. La información de los estamentos es menor, como lo podemos observar en la siguiente red:

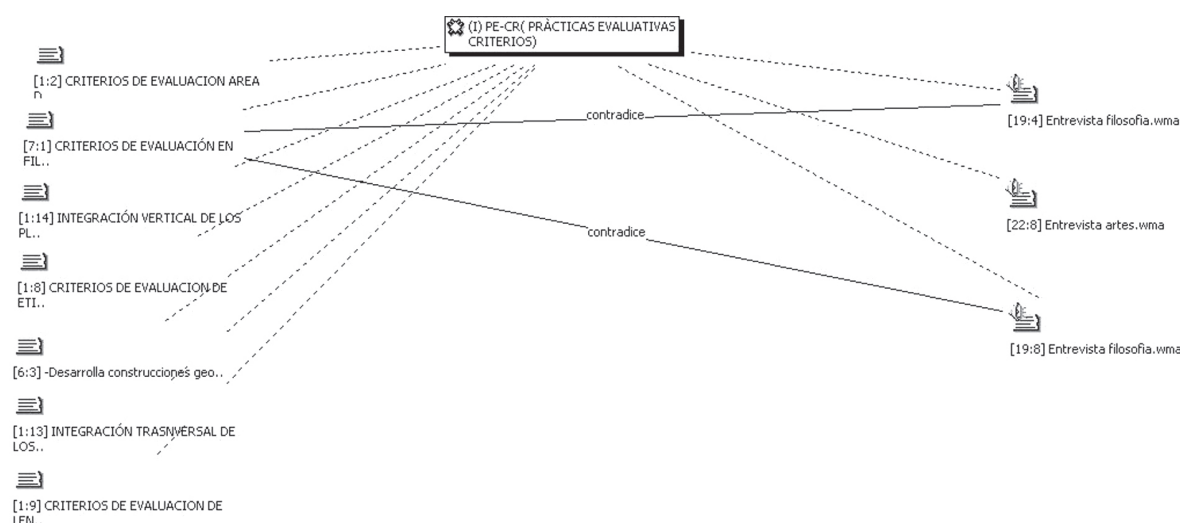


Figura 7. Criterios de evaluación. Contrastación

Los *criterios de evaluación* son la información más relevante encontrada en el PEI, por la extensión con que se trata. Sin embargo, a la hora de contrastar con las prácticas, estos criterios no coinciden.

Para el área de Filosofía los criterios de evaluación expuestos son: adquisición de conocimientos, disposición y habilidad para compartir conocimientos, responsabilidad, cumplimiento, liderazgo y actitud positiva dentro del quehacer en clase. Pero estos se contradicen con las afirmaciones hechas por el docente de esta asignatura (A.P.), quien se refiere a los criterios en dos momentos diferentes. En la primera ocasión afirma: “Yo siempre parto del concepto de que el estudiante reconozca su saber, se identifique con el conocimiento y se pregunte por la manera como lo toma en su propia vida y lo proyecta” (19:4).

Posteriormente, en otra intervención afirma: “Para mí, el criterio de la evaluación está dado desde el punto de vista de alcanzar el saber y la aplicación que se le da a éste” (19:8). Llama especial interés la falta de coincidencia en esta categoría inicial, cuando según lo analizado en los documentos es la más trabajada por el PEI.

Contrastación de las prácticas evaluativas y análisis de documentos en cuanto a estrategias de evaluación

Las *estrategias de evaluación* en cuanto a lo documental sólo están referenciadas en dos actas del Consejo Académico, mientras que en los demás documentos no se registran de forma explícita, pues en la parte de los estamentos es más fluido el aporte de datos:

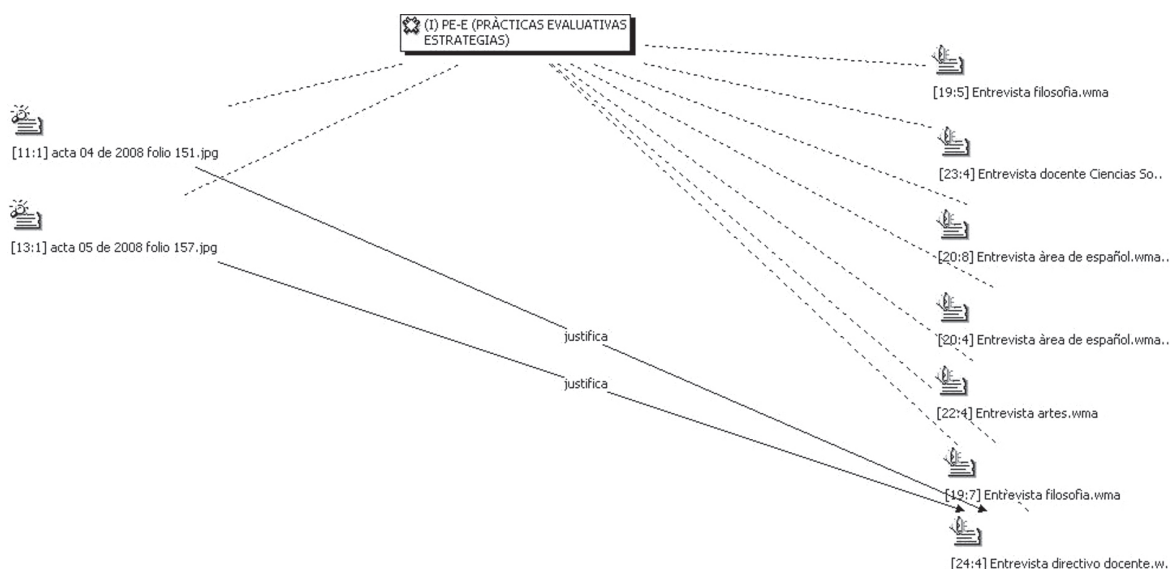


Figura 8. Estrategias de evaluación. Contrastación

Como se puede ver en la figura anterior, tanto en los documentos como en los estamentos se hace difícil establecer la relación con la categoría *estrategias*. El acta 4 de mayo 8 de 2008 dice: “El docente efectúa y valora las actividades acordadas y cita a los padres o acudientes que persistan en la insuficiencia. Durante esta discusión varios docentes expusieron su opinión acerca de cómo percibieron y aplicaron el protocolo de evaluación; se pudo notar que hubo procedimientos diferentes y que, en consecuencia, era necesario unificar términos, de acuerdo a las necesidades expresadas” (11:1). Por su parte, el acta 5 de 2008 plantea: “El docente efectúa y valora las actividades acordadas y cita a los padres o acudientes que persistan en la insuficiencia. En esta discusión varios docentes expusieron su opinión acerca de cómo percibieron y aplicaron el protocolo de evaluación; se pudo notar que hubo procedimientos diferentes y que, en consecuencia, es necesario unificar términos de acuerdo a las necesidades. Esto se relaciona con lo que el coordinador dice al respecto, cuando afirma que los docentes les hacen talleres y repaso a los estudiantes” (13:1). En este sentido, aunque la relación existe, los fundamentos documentales son especialmente escasos.

Las demás categorías no se contrastaron por no tener la información suficiente; en algunos casos contenían datos exclusivamente documentales o el caso opuesto: datos exclusivamente de los estamentos.

Conclusiones

Las presentes conclusiones mostrarán, en primer lugar, los aspectos relacionados con el alcance metodológico del trabajo realizado; en segundo lugar, estarán referidas a la pretensión de los objetivos.

Metodológicamente el ejercicio investigativo, dividido en tres objetivos en función de la caracterización, permitió el abordaje y descripción de la realidad educativa en torno a las prácticas evaluativas de un contexto específico, esto es, con la metodología empleada se tuvieron los insumos para extraer las orientaciones y perspectivas de los documentos, los que deben, por principio y exigencia normativa, sujetar y determinar cualquier clase de prácticas en el interior de las instituciones, así como las perspectivas de los involucrados en el proceso. De este modo se procura con los resultados caracterizar la cercanía o distancia entre lo teórico (documentación) y lo real (las

percepciones de los informantes), a partir de la experiencia subjetiva.

En la investigación se cruzaron los datos y posteriormente se relacionó lo concebido sobre la evaluación en los documentos de la IEERE y en los estamentos. La propuesta metodológica tuvo un ejercicio en tres niveles: una caracterización documental, una caracterización de la percepción y, por último, una caracterización obtenida de la contrastación.

A partir de los hallazgos, el diseño metodológico puede proponer una continuidad en el seguimiento de sus observaciones y recomendaciones en el interior de la institución, pero esto constituiría un ejercicio de ulterior investigación, con un nivel de profundidad más allá de la caracterización: proyección de un trabajo de intervención en la institución con otros instrumentos (además de las entrevistas) y posibilidad de una mayor presencia y participación de los investigadores (por ejemplo, la observación participante, la producción e investigación pedagógica, la creación y ajustes a guías y cartillas, etc.).

Por tanto, con el presente proyecto se pone un antecedente para continuar en la institución con una segunda orientación de mayor presencia e intervención, a partir de estos resultados de investigación y de la réplica del ejercicio de caracterización, con el propósito de obtener informes propios de sus contextos, lo que constituye el insumo para las respectivas intervenciones.

Respecto al alcance de los objetivos, la identificación de las prácticas evaluativas a partir de los documentos institucionales muestra la falta de unidad en la determinación de elementos comunes para el ejercicio particular y contextualizado de ellas. Una vez los resultados presentan esta realidad a través del cruce de datos, la situación de incoherencia o falta de unidad permitirá realizar los ajustes institucionales necesarios. El caso más representativo está en los hallazgos sobre los *criterios* que orientan las prácticas pedagógicas en la institución, ya que en los Planes de Estudio tienen

desarrollos no contemplados ni visualizados en un documento de mayor rango, como lo es el PEI.

También sucede que una vez analizadas las categorías iniciales no se encontraron datos en la documentación que se pudieran vincular a algunas de ellas. Tampoco se permitió la emergencia de nuevas categorías. Tal es el caso de *instrumentos, frecuencia, espacios físicos, roles e implicaciones prácticas* de la evaluación. Aquí llama la atención el alcance del presente estudio, para que en la institución se generen los espacios de reflexión sobre las prácticas evaluativas, una vez se conozcan los resultados a través de la necesaria y ulterior socialización del documento. Esto se ha visualizado mediante dos estrategias: en primer lugar, con el conocimiento del documento “Resultado de investigación”, con el que se sustenta en la Maestría en Educación la finalización de un ejercicio investigativo. En segundo lugar, y con mayor capacidad y alcance, la publicación del documento en su totalidad.

Respecto al segundo objetivo, es importante destacar que las informaciones se dieron para la mayoría de las categorías iniciales y que la cantidad y cualidad de los datos permitieron que emergieran nuevas categorías con sus respectivos vínculos. Esto se debe al análisis de la percepción de realidad sobre las prácticas evaluativas, al preguntársele directamente a los involucrados en el proceso. Para el caso específico de los estudiantes, es relevante la condición y situación de pasividad con relación a tales prácticas, porque no hay concertación ni mecanismos de democratización en el momento de proyectarlas e implementarlas.

Frente a los docentes, en ellos recae toda la responsabilidad y orientaciones que determinan las prácticas evaluativas en la IEERE. En cuanto a los padres de familia, se nota fundamentalmente la versión crítica, ya que respaldan las opiniones de sus hijos y, de forma directa, hacen las respectivas anotaciones, que, rescatadas por los resultados interrelacionados, deberían convocar a la

comunidad educativa en pleno para que piensen la transformación de sus prácticas de evaluación.

Respecto al tercer objetivo, se muestra la distancia entre lo teórico o institucional, al igual que las disímiles y contradictorias percepciones de los estudiantes, docentes y padres de familia. Por ejemplo, se demuestra que hay significativa percepción concordante con el PEI por parte del estamento docente, pero para el caso de los estudiantes –como se muestra en la figura 8– resultó emergente la categoría *amenaza* asociada con el *propósito* y la *finalidad* de la evaluación.

El tener esta perspectiva sobre las prácticas evaluativas caracterizadas permite al presente proyecto realizar las siguientes recomendaciones, que muestran la necesidad expresa de conocimiento, difusión y socialización del PEI.

Recomendaciones

1. A partir de la revisión documental es necesario que en la IEERE:

1.1 El Consejo Académico y la comunidad educativa en general hagan las respectivas revisiones y concertaciones de la documentación, a fin de reorientar los criterios con los que se desarrollan las prácticas evaluativas en la institución, a partir de un establecimiento de coherencia entre el PEI y los demás documentos.

1.2. Se tenga un soporte documental del desarrollo de la propuesta del PEI sobre los propósitos y la finalidad de las prácticas evaluativas en otros documentos, lo que debe involucrarse en las metas de los Planes de Mejoramiento.

1.3 Se implemente en los documentos institucionales lo relacionado con instrumentos, estrategias, frecuencia y formas de evaluar a los estudiantes. Para el caso de las actas de Consejo Académico, en ellas debe evidenciarse la revisión y constante ajuste.

2. A partir de las percepciones y la contrastación que caracterizó las prácticas evaluativas es necesario que en la IEERE:

2.1 Se generen espacios de discusión académica en la que se unifiquen concepciones respecto a las prácticas evaluativas.

2.2 Se informe y mantenga contacto con los padres de familia respecto a las prácticas evaluativas y sus respectivas orientaciones.

2.3 Se involucre a los estudiantes en dinámicas de prácticas evaluativas desde los criterios de democratización y horizontalidad, esto es, se generen espacios de concertación para la construcción conjunta de una realidad en la que el profesor no sea un determinador y los estudiantes no sean considerados sujetos pasivos.

Referencias

- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Artiles, L., Mendosa, A. y Tandrón, E. (2008). Las prácticas evaluativas en el modelo de la universidad cubana: estrategia metodológica para su implementación. *Educación y Futuro*. Recuperado de <http://www.cesdonbosco.com/revista/TEMATICAS/articulos2008/mayo08/ilianaartiles.pdf>
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Bordas, M, y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218 (LIX), 25-48. Universidad de Barcelona,

- Departamento de Didáctica y Organización Educativa.
- Corbin, J. y Strauss, A. (1990). *Grounded Theory Research - Procedures, Canons and Evaluative Criteria Qualitative Sociology*, 13(1).
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Contreras, G. (2004). *Prácticas y concepciones de evaluación del aprendizaje en profesores de Física. Un estudio sobre las prácticas de evaluación y sus fundamentos en profesores de la asignatura de Física de la V Región*. Tesis. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Contreras, G. y Prieto, M. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, XXXIV(2), 245-262.
- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12_2_04/aci11204.htm
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Hernández, R. et ál. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Muhr, T. y Friese, S. (2005). *Atlas.ti. The Knowledge Workbench. User's Guide and Reference. Visual Qualitative Data Analysis & Knowledge Management in Education, Business, Administration & Research*. V. 5.0. Long Island. Disponible en <http://www.atlasti.com/downloads/atlman.pdf>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144. Universidad Central de Venezuela.
- Quintero, M. (s.f). *La práctica evaluativa en la escuela y sus representaciones colectivas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salazar, D. y Peláez, A. (2005). Comprensión: eslabón fundamental para acercar las prácticas de estudio y las evaluativas en la educación superior. La aplicación como elemento fundante de la comprensión. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(1), 7-14. Corporación Universitaria Lasallista.
- Strauss, A. (1984). *Qualitative Analysis in Social Research. Grounded Theory Methodology*. Hagen: FB Erziehungs - und Sozialwissenschaften der Fernuniversität Hagen.