

REPRESENTACIONES ACERCA DE LA EVALUACIÓN PEDAGÓGICA EN ESCUELAS VULNERABLES DE FRONTERA

Raúl Bustos González y Elías Pizarro Pizarro

RESUMEN

La presente investigación analiza las representaciones acerca de la evaluación educativa presentes en los docentes de esta asignatura, en establecimientos de enseñanza media con altos índices de vulnerabilidad de una región fronteriza marcada por la interculturalidad. El diseño metodológico es de carácter cualitativo, utilizando como estrategia de recolección de información grupos focales y entrevistas en pro-

fundidad. La reducción de los datos se realiza atendiendo a criterios temáticos, adoptando un procedimiento mixto. Se logra identificar que las modalidades de evaluación y sus características se basan en expectativas de los docentes y encargados técnicos, acerca de las capacidades de los estudiantes y depende muchas veces del empoderamiento de estos últimos.

Introducción

Actualmente el debate por la equidad y calidad de la educación se ha posicionado como una consigna cada vez más extendida en las sociedades en vías de desarrollo. Para el caso de Chile, lo descrito se reafirma con la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845; Chile, 2019a) y la Ley de No Discriminación (Ley 20.609; Chile, 2019b).

Diversos estudios han señalado a la educación como el principal vehículo de movilidad social (Heintz, 1968; Rama, 1970; Arribas, 2001), lo cual ha llevado a reformas tendientes a reducir las desigualdades educativas. En el caso de Chile esta situación es particularmente evidente: "...la implementación de una educación de calidad se asienta en el caso chileno sobre una base social extraordinariamente compleja

de desigualdad que se manifiesta en el ámbito social, económico, cultural y finalmente en el educativo" (Donoso y Sánchez, 2009: 48).

Un análisis de la vulnerabilidad en la educación de América Latina señala que algunos colectivos vulnerables, "ante ...riesgos, eventos críticos o situaciones estructurales ...poseen una menor capacidad de respuesta, al no disponer de activos o recursos ni acceder a una adecuada estructura de oportunidades de tipo social e institucional. El capital humano, social y físico, los ingresos y el trabajo son algunos de los activos que pueden no estar disponibles para estos colectivos" (Gairín y Suárez, 2012: 47). En torno a la heterogeneidad de los colectivos vulnerables: Tolosana (2014: 25) plantea que "el rasgo compartido sea el carácter involuntario de su situación".

En el caso de la región de Arica y Parinacota, región fronteriza con Perú y Bolivia, se presentan características particulares que tensionan las estructuras con las que se han asumido las políticas públicas. Entre las esferas más desafiadas se encuentra lo relativo al sistema educativo. Las razones socioculturales de esta tensión se encuentran en los siguientes elementos: 1) La región absorbe un número importante de población migrante, entre las que se incluye niños y jóvenes en edad escolar de nacionalidades diversas (Pérez *et al.*, 2015). 2) Según la encuesta CASEN 2013 (Mindes, 2014), un porcentaje importante de la población urbana y rural de la región pertenece a un pueblo originario (aimara, quechua), situación de diversidad cultural que plantea importantes desafíos de inclusión social, cultural y educacional. 3) Durante

los últimos 40 años, la región ha sido considerada como una zona deprimida económicamente, y aunque en los últimos cinco años esa situación muestra señales de revertirse, desde el punto de vista social las huellas dejadas por estas dificultades aún son evidentes, lo que se refleja en los índices de vulnerabilidad escolar que presentan la mayoría de los establecimientos municipales de la región. El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) promedio en Educación Básica y Enseñanza Media de la región es de 79,3% de acuerdo al Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE) – (<https://www.junaeb.cl/ive>). 4) La raíz histórica de la incorporación de la región de Arica y Parinacota al Estado chileno, como resultado de un conflicto bélico, ha dejado su impronta en el territorio. En este contexto, la

PALABRAS CLAVE / Escuelas Vulnerables / Evaluación / Frontera / Representación Social /

Recibido: 15/07/2020. Modificado: 24/11/2020. Aceptado: 30/11/2020.

Raúl Bustos González. Doctor en Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, España. Doctor en Cultura y Educación en América Latina, Universidad Arcis, Chile. Académico, Universidad de

Tarapacá, Chile. Dirección: Departamento de Ciencias Históricas y Geográficas, Facultad de Educación y Humanidades. Avenida 18 de septiembre N° 2222. e-mail: rbgonzalez@academicos.uta.cl.

Elías Pizarro Pizarro. Doctor en Historia. Pontificia Universidad Católica Valparaíso, Chile. Académico, Universidad de Tarapacá, Chile. Dirección: Departamento de Ciencias

Históricas y Geográficas, Facultad de Educación y Humanidades. 18 de septiembre 2222, Arica-Chile. e-mail: epizarro@uta.cl.

REPRESENTATIONS ABOUT PEDAGOGICAL EVALUATION IN VULNERABLE BORDER SCHOOLS

Raúl Bustos González and Elías Pizarro Pizarro

SUMMARY

The paper analyzes the representations about the educational evaluation present in the teachers of this subject, in the secondary educational establishments with high vulnerability indexes of a border region marked by interculturality. The methodological design of the study is qualitative, using focus groups and in-depth interviews as a strategy for collecting information.

Data reduction is carried out according to thematic criteria, adopting a mixed procedure. It is possible to identify that the evaluation modalities and their characteristics are based on the expectations of the teachers and technical managers, about the abilities of the students and often depends on the empowerment of the latter.

REPRESENTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS FRONTEIRIÇAS VULNERÁVEIS

Raúl Bustos González e Elías Pizarro Pizarro

RESUMO

A presente investigação analisa as representações sobre a avaliação educacional presentes nos professores desta disciplina, nos estabelecimentos de ensino médio com altos índices de vulnerabilidade de uma região fronteira marcada pela interculturalidade. O desenho metodológico da pesquisa é qualitativo, utilizando grupos focais e entrevistas em profundidade

como estratégia de coleta de informações. A redução dos dados é realizada de acordo com critérios temáticos, adotando um procedimento misto. É possível identificar que as modalidades de avaliação e suas características se baseiam nas expectativas dos professores e gerentes técnicos, sobre as habilidades dos alunos e, muitas vezes, dependem do empoderamento destes.

labor educativa del Estado se ha manifestado como un mecanismo de construcción de identidad nacional en esta nueva región de frontera, por sobre su particular situación multicultural.

Por otro lado, desde el punto de vista educativo, en la región de Arica y Parinacota se presentan características particulares que cabe señalar, en relación a los resultados de la evaluación docente (Marín, 2016) rendida por los profesores que se desempeñan en establecimientos públicos (entre

los que se concentran los establecimientos vulnerables), en particular lo referente al portafolio docente. En este contexto, en todas las comunas de la región, el ítem 'Análisis de las actividades de las clases' no pasa del 20% de profesores en el estándar esperado. En 'Calidad de la evaluación de la unidad' solo el 25% de los docentes de Putre alcanza el estándar, mientras que en Camarones el logro desciende a 16%. En ambos casos se trata de comunas rurales de la región. En cuanto al ítem

'Reflexión a partir de los resultados de la evaluación', el resultado es aún más crítico, presentándose una comuna (Camarones) en la que ningún docente logra lo esperado (Tabla I). Lo señalado alude a la manera en que los docentes de la región enfrentan al desafío de evaluar la marcha del proceso educativo de sus estudiantes.

Por su parte, los tipos de ítems empleados para evaluar orientan el aprendizaje de los estudiantes, pues indican la manera en la que deben

estudiar. En consecuencia, los estudiantes identifican los estilos de evaluación de sus profesores y dirigen sus desempeños a dicha exigencia, lo que se traduce en la forma en que los estudiantes preparan sus exámenes (Quiroga, 2011).

Se propone reconocer las representaciones acerca de la evaluación educativa presentes en los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de los establecimientos de enseñanza media con altos índices de vulnerabilidad de la región de Arica y Parinacota y

TABLA I
DISTRIBUCIÓN DE LA DOCENCIA MUNICIPAL EN EL ESTÁNDAR ESPERADO DEL PORTAFOLIO

Comuna	Organización de los elementos de la unidad	Análisis de las actividades de las clases	Calidad de la evaluación de la unidad	Reflexión a partir de los resultados de la evaluación	Ambiente de la clase	Estructura de la clase	Interacción pedagógica	Promedio Portafolio
Putre	50,0%	10,0%	25,0%	20,0%	100,0%	65,0%	10,0%	40,0%
Arica	42,0%	20,8%	24,5%	13,3%	92,0%	57,7%	15,2%	37,9%
General Lagos	40,0%	20,0%	20,0%	20,0%	100,0%	40,0%	20,0%	37,1%
Camarones	33,3%	16,7%	16,7%	0,0%	100,0%	66,7%	16,7%	35,7%

Fuente: Resultados Dotación Docente en Evaluación Docente al año, 2015 (Marín, 2016).

explorar como operan estas representaciones en los mecanismos evaluativos de los docentes.

El diseño metodológico de la presente investigación es cualitativo, combinando grupos focales y entrevistas en profundidad a profesores de historia y geografía, y a jefes de unidad técnica pedagógica de los establecimientos en estudio, con el fin de reconocer en los participantes, patrones identificables en la representación del proceso evaluativo. La reducción de los datos se realiza por fragmentación en singularidades, atendiendo a criterios temáticos. Posteriormente estos datos se codifican adoptando un procedimiento mixto.

Marco Teórico

La estructura social contemporánea se desarrolla en base a la imposición de patrones dominantes, integrando lo idéntico al modelo propuesto por la 'sociedad normalizada', y excluyendo lo diferente (Sauquillo, 1987). De esta manera, se originan los procesos de 'integración', interpretados como el movimiento de los individuos excluidos en dirección a la estructura de la sociedad dominante, como un medio para aliviar las tensiones sociales y estableciendo una relación de causalidad que permita argumentar el origen y permanencia de la marginalidad. Es decir, las limitaciones personales se interpretan como determinantes de la situación de exclusión. En este contexto, la exclusión de grupos particulares tiende a ser catalogada como 'normal' (Sánchez y Gil, 2015).

La educación ha sido históricamente uno de los principales mecanismos de consecución y preservación de la uniformidad. Este hecho ha sido reconocido históricamente en una serie de procesos de construcción de la identidad nacional, como lo vivido en la zona de estudio, en virtud de la anexión de dicho territorio por

el Estado de Chile al finalizar la Guerra del Pacífico (Pizarro y Bustos, 2015). El reconocimiento de este rol histórico de la educación ha generado un desinterés de los profesores en atender la diferencia, actitud que promueve barreras para el aprendizaje (Jimenez y Fardella, 2015).

No obstante, en los últimos años el término 'inclusión' ha desplazado al de 'integración', pues este último concepto parte del supuesto de que es necesario integrar al alumno 'diferente' (Dovigo, 2014). Por su parte, según Booth y Ainscow (2002: 9) "la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado".

Sin embargo, recientemente Macaraño y Carvajal (2015) han evidenciado que la inclusión es un fenómeno aún más complejo, conformado por una serie de interpretaciones y niveles híbridos como la sub-inclusión, inclusión en la exclusión, o incluso autoexclusión.

Uno de los componentes del proceso educativo más sensible para la inclusión es la evaluación de aprendizajes. Conocer las representaciones en torno a la evaluación, presentes en docentes y jefes de unidades técnico-pedagógicas, clarificará la imposibilidad de explicar sus resultados atendiendo solo a las características del estudiante (San Martí, 2007). Hoy es claro que la evaluación no solo registra la marcha del proceso educativo, sino que además orienta su sentido. Un ejemplo de lo aquí señalado se experimenta cuando evaluaciones orientadas hacia la mecanización y la repetición señalan al estudiante que debe privilegiar aprendizajes memorísticos.

Hernández (2007) subraya que los procesos evaluativos deben promover un 'clima de aprendizaje consciente', que facilite una efectiva autorregulación del aprendizaje y

termine con la concepción de este proceso como un evento separado del proceso de aprendizaje. Revisar en profundidad las modalidades y prácticas evaluativas promueve la mejora en los resultados de aprendizaje (Black y William, 1998; Sanmartí y Sardà, 2007), especialmente en aquellos estudiantes que tienen más dificultades para aprender.

Por otro lado, aparece una tensión externa dada por la tendencia a asociar la calidad de los establecimientos educativos, en función de los resultados que obtienen sus estudiantes en mediciones estandarizadas que, en definitiva, no dan cuenta de sus diferencias de entrada, ni de los procesos formativos desarrollados o las barreras que muchos de estos estudiantes enfrentan para alcanzar los aprendizajes esperados. La idea es acercarse a los postulados de la educación 'culturalmente relevante', para lo que se requiere del compromiso del docente (Rodríguez y González, 2021). Como una paradoja preconcebida, los malos resultados permiten sustentar la argumentación que legitima las prácticas excluyentes (Riedemann y Stefoni, 2015).

Es necesario explorar hasta qué punto nuestros docentes están preparados para dejar de lado prácticas fuertemente internalizadas, tendientes a la homogeneización y la discriminación (Matus y Rojas, 2015). Según Himmel (2016) la gran mayoría de los docentes no poseen propiamente estrategias evaluativas, principalmente porque no miden el grado de confiabilidad de los instrumentos evaluativos que emplean, previamente a su aplicación.

El análisis de las representaciones acerca de la evaluación presente en los docentes es una tarea necesaria para conocer las posibles tensiones entre los principios declarados y el ejercicio pedagógico (Fernandes y Gomes, 2020). Más aún, si este análisis se

sitúa en contextos de vulnerabilidad en que el estudio de este fenómeno puede arrojar sensibles posibilidades de mejora.

El concepto de 'representaciones sociales' fue formulado originalmente por Moscovici (1979) a partir de un conjunto de hipótesis esgrimidas para distinguir el conocimiento científico de aquel basado en el sentido común, y que aspira a una mejor comprensión entre los sujetos. Según Farr (1986) las representaciones conforman un sistema de valores, ideas y prácticas complejas en los sujetos, configurando un conocimiento de la realidad y disposiciones para relacionarse e interactuar con ella. En definitiva, "el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funciones socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social" (Jodelet 1986: 474).

Las representaciones sociales son producidas colectivamente como resultado de la interacción entre los individuos que comparten un mismo espacio social (Moscovici, 1979). Desde esta perspectiva, dotan a los individuos de un sistema de valores, conocimientos y prácticas que le permiten comprender y actuar de una manera particular en su contexto social, simbólico y material. Por otro lado, Rubira y Puebla (2018) identifican cuatro vertientes o escuelas teóricas en torno a la investigación acerca de las representaciones sociales, que han llevado a su enfoque ya sea desde la práctica cuantitativa o cualitativa, o bien centrando el análisis en el objeto o en el proceso.

El presente trabajo explora y presenta resultados sobre la información y la actitud, expresadas en juicios valorativos, que poseen en torno a la evaluación los docentes y jefes técnicos, como colectivo particular. El rol de la

evaluación en la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales demanda cada vez más protagonismo en la investigación pedagógica contemporánea. Si a este escenario sumamos el desafío que la creciente interculturalidad impone a la educación nacional, no podemos eludir el compromiso de desentrañar la representación y creencias implícitas en las prácticas evaluativas y la manera en que condicionan los aprendizajes de quienes requieren más apoyo, transformándose en el espacio de enfrentamiento entre la diversidad y la uniformidad. Es necesario conocer hasta qué punto muchas de estas prácticas son fomentadas por el desarrollo de una cultura 'del desempeño y del cumplimiento de logros', que desvía el centro de la atención de los docentes en desmedro del desarrollo y crecimiento personal de los estudiantes y, por sobre todo, el grado en que estas prácticas siguen tributando a un ideal homogeneizante.

Los objetivos son, entonces, reconocer las representaciones acerca de la evaluación educativa presentes en los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los establecimientos de enseñanza media con altos índices de vulnerabilidad y diversidad cultural de la región de Arica y Parinacota, y explorar como operan estas representaciones en los mecanismos evaluativos de los docentes frente a las necesidades de sus estudiantes.

Metodología

El diseño metodológico es de carácter cualitativo, lo que permitirá dar cuenta de la complejidad del fenómeno abordado (Morin, 1995) y facilitará su comprensión desde su propia lógica interna. Se combinaron los grupos focales y las entrevistas en profundidad a profesores y jefes de unidad técnica pedagógica.

Instrumento, población y muestra

Los establecimientos seleccionados para participar en la investigación propuesta, son aquellos que presentan los indicadores más altos de vulnerabilidad escolar en la región en estudio, de acuerdo al Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de cada establecimiento. Este índice es un indicador utilizado en el marco de los Programas de Alimentación Escolar (PAE) de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), que se aproxima a medir el riesgo de deserción escolar de un establecimiento escolar, a través de una evaluación socioeconómica de sus estudiantes (<https://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/>). Para el caso de la presente investigación, se seleccionaron establecimientos que superen el IVE promedio regional. Lo anterior, en virtud de la relevancia del análisis de las prácticas evaluativas en dichos contextos, donde la educación puede impactar sensiblemente para la movilidad social. Al mismo tiempo, los establecimientos seleccionados dan cuenta de la diversidad geográfica de esta región, al considerar un establecimiento ubicado en valle y otro en la pre cordillera, además de establecimientos urbanos.

Los establecimientos con un mayor IVE corresponden a liceos técnico-profesionales, por lo que se optó por integrar además a dos establecimientos científico-humanistas, con IVE cercano al de los demás establecimientos. Considerando los siete establecimientos incorporados al estudio, el IVE promedio es de 90,9%.

Se desarrollaron tres grupos focales, con docentes de establecimientos urbanos, y tres entrevistas en profundidad con docentes de establecimientos rurales de la región, conformando en total 18 docentes. La siguiente etapa consideró el desarrollo de entrevistas en

profundidad a cinco jefes de unidades técnicas pedagógicas, a partir de muestras no aleatorias, privilegiando la calidad y el potencial nivel de profundidad de la información a obtener. Las razones de la elección de esta estrategia se encuentran en la posibilidad de acceder a elementos no observables por el investigador, desde los mismos conceptos y estructuras discursivas del protagonista de la acción.

Los guiones de entrevistas y grupos focales fueron desarrollados a partir de macro-dimensiones iniciales: concepto, planificación/preparación, ejecución y resultados, y fueron validados mediante juicio de expertos y aplicación piloto. En el mismo ejercicio de levantamiento de información, emergieron otros nodos de relevancia, como por ejemplo el rol de la unidad técnico-pedagógica y las normas asociadas al proceso.

Análisis de datos

La reducción de los datos se realizó por separación en unidades, mediante un análisis por fragmentación en singularidades, atendiendo a criterios temáticos. Posteriormente estos datos se codificaron adoptando un procedimiento mixto, a partir de transcripciones escritas de las entrevistas y grupos focales. En términos del análisis preliminar de los datos, se optó por el uso de matrices de doble entrada que alojan la información verbal de acuerdo a códigos especificados en columnas y las fuentes en filas (Miles y Huberman, 1994).

Por otro lado, mediante la triangulación entre los resultados de las entrevistas y grupos focales, se podrá reconocer patrones identificables en la representación del proceso evaluativo de los participantes, cautelando a su vez su validez mediante la convergencia de resultados (Jiménez, 2007).

La intención es enfrentar la investigación desde una dinámica inspirada en la Teoría

Fundamentada, en que la re-orientación permanente entre teoría y trabajo de campo y la exploración de 'universales concretos' permita la generación de propuestas que puedan aportar hipótesis a posteriores estudios en condiciones de semejanza (Jiménez, 2007).

La presentación de resultados se realiza de acuerdo a las categorías generales emergentes en el trabajo de campo y resguardando la identidad de los informantes a través de códigos elaborados por el investigador. Estos códigos se inician con las letras UTP, en el caso de tratarse de un jefe de Unidad Técnico-Pedagógica, o P en el caso de tratarse de un profesor. Luego de estas letras iniciales se incluyen datos de identificación de la fuente en la base de datos de investigación.

Resultados

De acuerdo a lo señalado por las fuentes, la evaluación se percibe como un proceso de revisión del nivel de aprendizaje de contenidos impartidos por el profesor. Para los jefes de unidad técnica pedagógica (UTP) la evaluación se identifica con la idea de medición: "Es tomar una radiografía, una medición para constatar los aprendizajes y en qué nivel están las prácticas docentes" (UTPLBJN). Además, el contenido mantiene una relevancia fundamental como eje del currículum: "Las pruebas no deben estar hechas antes de saber hasta donde pasaron los contenidos" (UTPLBJNF).

Si bien destaca la autonomía docente para gestionar el proceso evaluativo, hay algunos aspectos regulados, como el número mínimo de calificaciones a registrar en la asignatura. En cuanto al diseño de evaluación, además de los requerimientos del currículum oficial, se consideran dos elementos básicos: el perfil del grupo curso y las directrices de la jefatura técnica del establecimiento.

1- Perfil del grupo-curso: Los docentes reconocen la tendencia general a considerar las características de ‘la mayoría’ del curso, para planificar y diseñar la evaluación. Sin embargo, la necesidad de conocer dicho perfil antes de diseñar las evaluaciones, contradice la norma de presentar a comienzo de año las planificaciones. Ello obliga a planificar en base a expectativas o prejuicios.

Un jefe técnico de colegio rural, alude a las dificultades comunicativas de parte de sus estudiantes, en general: “Tenemos hartos niños que tienen dificultades de expresión oral. Acá tenemos niños que son extremadamente tímidos y que les cuesta” (UTPLVC). No obstante, en un colegio urbano vulnerable, el panorama no difiere mucho a lo descrito en el mundo rural: “muchas veces no saben cómo explicar, no encuentran las palabras correspondientes” (P2LPN).

Sin embargo, el estudiante urbano es más empoderado y denuncia situaciones que consideran injustas o inapropiadas: “El actual alumno reclama y pregunta los indicadores... ..Nosotros debemos señalar cuantas preguntas de procedimiento o de contenido incluimos” (P2LBJNF). En este contexto existe una mayor participación de los estudiantes en la construcción de los instrumentos, estrategias o procedimientos de evaluación: “A veces incluso consensuamos con el alumno la elaboración del instrumento” (P2LBJNF). Muchas veces, cuando los estudiantes señalan que hay contenidos que no se trabajaron en clases, se tiende a eliminar dicho contenido de la evaluación.

2- Directrices de las jefaturas técnicas: Los docentes en general reconocen una labor de ‘control’ de la UTP; sin embargo, en general no existe revisión de los instrumentos de evaluación, aunque sí hay revisión del avance curricular: “La unidad técnica pedagógica

debería ayudar a ver cómo están planteadas las preguntas, lo más técnico si lo logra entender bien, ... si estamos acorde o si lo que estás haciendo está dando cuenta con ese objetivo de aprendizaje, ... no hacemos informes, generalmente el UTP va viendo en el libro de clases como van las notas” (PILVC).

En cuanto a la validez y representatividad del instrumento, las responsabilidades y estrategias de su ponderación son difusos. Lo más común es una revisión posterior a la obtención de los resultados: “vemos que tanto UTP como el Departamento que utiliza el instrumento dan cuenta de la validez, de acuerdo a los resultados, y crítica que pueden tener los alumnos, del instrumento” (UTPLJNF). Como puede apreciarse, en el contexto urbano, el criterio central es el rol ‘fiscalizador’ cumplido por los estudiantes y los contenidos ‘pasados’ en clases: “Para que sea confiable debe ser coherente con lo trabajado en el aula, con lo expuesto y entregado por el docente y, en lo posible que sea un instrumento que responda a los resultados obtenidos en una evaluación previa, escrita o no, pero que sea formativa” (UTPLJNF).

En esta última cita se hace referencia a la evaluación formativa, como manera en que los profesores legitiman su instrumento de evaluación, y de paso responsabilizan de una mala calificación al estudiante: “Lo que yo hago a veces es comparar la prueba formativa con la prueba final, entonces cuando establecemos y nos damos cuenta que hay preguntas con bastante similitud, ahí deja en evidencia quien no estudió” (P2LC).

Si bien la mayoría de los docentes y jefes de UTP reconocen la importancia de la evaluación formativa, para estos últimos esta evaluación escapa de la lógica del ‘certamen’. Así, la evaluación formativa es vista como una actividad propia de la docencia, a

diferencia de las evaluaciones sumativas. Este hecho, además, indica que las evaluaciones sumativas son consideradas como un ‘control de calidad’ externo. De esta manera, es la evaluación sumativa la que consideran representativa en cuanto al aprendizaje del estudiante: “especialmente la sumativa va digamos orientando y va evaluando los procesos... ..si están o no están aprendiendo, quizás soy yo el que está enseñando bien o mal” (PILGP).

Lo anterior lleva a desplazar la autoevaluación y la coevaluación en dicha instancia: “... depende del tipo de evaluación que esté haciendo, por ejemplo, si obviamente es una prueba sumativa escrita normal, ahí no voy a pedir autoevaluación ni coevaluación... pero que si en esos tipos de situaciones quizás debates, incluso las mismas exposiciones a veces, bueno realmente no es una práctica muy generalizada” (PILGP).

Hay cierta conciencia en el rol que debiera cumplir la jefatura técnica y de la imposibilidad de ejecutar tal función: “... pero uno da una mirada no tan a fondo” (UTPLAVDB). Un jefe técnico de establecimiento rural señala que “no hay una instancia previa de revisión ...muchas veces pasa que los instrumentos de evaluación son diseñados como muy a la ligera, a veces para cumplir con la fecha de evaluaciones de la prueba” (UTPLVC).

Modalidades

El uso de modalidades tradicionales es interpretado por los docentes como el resultado de las exigencias programáticas: “...los contenidos mínimos no son tan mínimos y hay veces que hay que avanzar harto y hay que leer harto, entonces uno puede ir avanzando más rápido con técnicas octogenarias...” (PILVC). Sin embargo, otra razón es el aparente mayor trabajo que prácticas

innovadoras exigen del docente: “requiere harto tiempo y paciencia, o sea es un trabajo largo y desgastante” (UTPLPN). Además, el uso de modalidades de evaluación diferentes a las tradicionales depende del perfil del estudiante; es decir, existe la representación que el instrumento tradicional ‘examen escrito’ presenta mayores exigencias académicas, y en cambio, otras modalidades otorgan más facilidades a los estudiantes. Se relaciona entonces la modalidad de evaluación empleada y la expectativa que el docente tiene de sus estudiantes: “...como en nuestros alumnos la parte teórica y la parte escrita no es el fuerte que desarrollan, entonces nos hemos enfocado o por lo menos yo me enfoco harto en lo práctico, entonces me alejo de la evaluación formal y tradicional muchas veces” (P2LC).

Según lo que señalan los docentes, los estudiantes consideran que con otras modalidades de evaluación no sería necesario estudiar: “...en el horario de clases trabajan bien, te piden ayuda, avanzan, pero cuando se enfrentan a un instrumento evaluativo más estandarizado, que sería una prueba con alternativa, ahí una nota que los estudiantes en el fondo no han estudiado ...cuesta que los niños entiendan, que se den cuenta que si no estudian aun cuando hagan todo los trabajos y las tareas no les va a alcanzar para responder una evaluación...” (P1LVC)

Ante la presencia de mayor dificultad en ciertas modalidades de evaluación, la opción es descartarla: “... si sabes que le vas a entregar un texto de lectura comprensiva, ahí el curso no tiene la comprensión lectora, eliminaste esa.” (P3LC). En este sentido, el instrumento de evaluación debe ser ... “el más práctico posible, porque nosotros atendemos a un tipo de alumno que... no tiene apoyo en las casas... no tiene el hábito de estudio” (UTPLC).

En general, la norma tácita es entregar los resultados de la evaluación antes que se efectúe otra. En los establecimientos en que se cuenta con apoyo informático, se puede dedicar más tiempo a su análisis, antes de la entrega final de estos al estudiante. En los casos en que no se cuenta con la herramienta tecnológica, solamente se dispondrá de informes de evaluación cuando los resultados son notoriamente deficitarios: “Tenemos una modalidad frente a las pruebas escritas, en que una máquina nos entrega los puntajes por eje y habilidad. Esto es en las pruebas institucionales que son de selección múltiple. En otras instancias de evaluación, el informe lo entregan los profesores a la Unidad Técnica, y el informe generalmente se da a conocer cuando los resultados tienen más dificultades. Cuando les va bien, no es necesario” (UTPLBJNF).

En otros casos, la presencia de análisis e informe depende del interés del docente por mejorar sus resultados: “... cuando el profesor considera que los resultados estuvieron muy bajos, a veces lo vienen a informar acá y lo conversamos, pero informe así aparte de lo que consignamos en la columna del libro, no hay” (UTPLPN).

A partir de los resultados de las evaluaciones los docentes declaran que se inicia un proceso de recapitulación de aspectos aparentemente poco comprendidos por los estudiantes. En algunos establecimientos esto se encuentra regulado, estandarizando los porcentajes requeridos de aprobación y reprobación: “está en el reglamento de evaluación que si tiene más del 20% de alumnos insuficientes, se debe repetir el objetivo, volverlo a trabajar y volver a evaluar. Puede buscar otra instancia o volver a crear otro instrumento de evaluación” (UTPLAVDB).

Discusión

Los resultados expuestos permiten identificar representaciones consolidadas en los docentes en torno al concepto y acto de evaluar, fuertemente vinculadas a la normalización y exclusión de la diferencia (Sauquillo, 1987). Particularmente evidente es la idea de que la condición de vulnerabilidad de los estudiantes sería el hecho que explicaría cierta laxitud y falta de expectativas acerca del rendimiento del estudiante, catalogando como ‘normal’ una suerte de exclusión solapada (Sanchez y Gil, 2015) en la inclusión académica, o sub inclusión (Mascareño y Carvajal, 2015).

Lo anterior daría forma no solo a un ‘conocimiento’ acerca de la labor docente, sino que una actitud y valoración en torno a su rol y el de los estudiantes (Farr, 1986).

Tal como señala Dovigo (2014), se privilegia la ‘integración’ formal del estudiante vulnerable, descartando la ineludible tarea de comprender y subsanar las barreras al logro de aprendizajes de calidad (Booth y Ainscow, 2009). De esta manera se consolida la explicación tradicional de que los resultados del proceso educativo dependen del estudiante (San Martí, 2007) o de su familia (Jiménez, 2007). Este hecho genera una profecía autocumplida, si se considera que los propios estudiantes adecúan su conducta a la representación de los docentes, generando su propia representación ante el proceso (Quiroga, 2011).

Por otro lado, se confirma lo señalado por Himmel (2016) en cuanto a que la mayoría de los profesores no aplican estrategias evaluativas, al carecer de herramientas y apoyos para el análisis de sus procesos e instrumentos. La actitud generalizada se desenvuelve en la lógica que Gil (2016) llama ‘de producción y rendimiento’, poniendo en el centro de sus acciones, el cumplimiento del currículum,

desde una perspectiva del contenido.

Lo descrito es fuertemente influenciado por la tendencia institucionalizada de catalogar a los establecimientos de acuerdo a los resultados en evaluaciones estandarizadas, que por su propia naturaleza son excluyentes al eludir la diferencia (Riedemann y Stefoni, 2015). Estas tendencias son rotas solo por algunos docentes que, desde su propia iniciativa individual, se esfuerzan por generar estrategias particulares, con una actitud casi ‘heroica’, como lo señaló en su momento Valero (2000).

Conclusiones

A partir de la información expuesta se pueden identificar representaciones consolidadas en docentes y jefes de unidades técnicas pedagógicas que intervienen y condicionan los procesos de evaluación en establecimientos vulnerables en contexto de frontera. Particularmente relevante es el hecho de que la evaluación sumativa es considerada la más fiel herramienta para conocer el desarrollo del proceso educativo y las prácticas de enseñanza de los docentes; no obstante, esta instancia se concibe como un proceso casi ajeno al proceso educativo mismo, bajo la forma de una ‘medición’ del nivel de logro alcanzado en relación a los contenidos ‘pasados’ en clases. Si bien la evaluación formativa se considera consustancial al proceso educativo mismo, su importancia se ve minimizada por el poco valor y formalidad que se le otorga.

En relación con lo anterior, la forma que adquiere la evaluación sumativa se traduce en modalidades tradicionales tipo ‘lápiz y papel’ como respuesta a la necesidad de cubrir el avance curricular requerido institucionalmente, y fuertemente vinculado a los contenidos. Por otro lado, existe autonomía en el diseño de los instrumentos evaluativos de parte de los docentes, circunscri-

biendo la labor de la UTP a aspectos de carácter administrativo, de control del avance curricular o de propuesta de remediales posterior a la entrega de resultados.

En general, la planificación de la evaluación asume un modelo asimilacionista, en virtud del cual es la ‘mayoría’ el criterio central, salvo en el caso de las obligaciones legales asociadas a la ley de inclusión, lo que en la práctica deja fuera a quienes son parte de grupos étnicos u origen diferente. En este sentido, la forma y procedimientos que asume la evaluación está fuertemente ligada al perfil del estudiante, por lo que su vulnerabilidad marca el proceso, generando una suerte de expectativas poco ambiciosas en los docentes y condicionando la modalidad e instrumentos empleados.

La consideración del perfil genera diferencias entre la autonomía y la flexibilidad del proceso, ya sea en un establecimiento rural o en uno urbano, en virtud del diferente empoderamiento de los estudiantes, muchas veces originado en factores culturales. Es así que la evaluación aparece menos regulada en el contexto rural. El rol asumido por el estudiante urbano, en virtud de su empoderamiento, lo ha llevado a constituirse en juez validador y fiscalizador de la representatividad del instrumento, lo que profundiza el problema de la construcción de instrumentos inspirados en expectativas poco ambiciosas de los docentes.

Por otro lado, en general, los reglamentos que norman los procesos evaluativos son vulnerados por las inconsistencias entre éstos y la realidad, dando paso de hecho a una regulación fuertemente vinculada al criterio, especialmente notorio en los establecimientos rurales.

Finalmente, el análisis de resultados de las evaluaciones depende de la presencia de herramientas tecnológicas, funcionales en el caso de

pruebas objetivas del tipo 'selección múltiple', o del mayor interés presentado por el docente, pero no obedece a una política regulada desde las instituciones. El principal informe es el registro de notas en el libro de clases. Lo anterior refleja el poco interés de los involucrados en conocer las razones de los malos resultados, los que se atribuyen al perfil del estudiante, normalizando la mediocridad.

En definitiva, si asumimos el rol fundamental que la evaluación juega en los procesos educativos, debemos prestar atención a todos aquellos elementos que pudieran intervenir en la adecuada planificación, ejecución y uso de la misma. En el caso de los establecimientos vulnerables, esto adquiere mayor urgencia. El solo hecho de ser vulnerables gatilla en los agentes educativos representaciones asociadas a expectativas que tienden a generar procesos poco planificados, condescendientes y poco ambiciosos, evitando que los estudiantes en estas condiciones puedan encontrar en la educación una vía de acceso a las oportunidades que la sociedad normalizada les ha puesto fuera de su alcance inmediato.

AGRADECIMIENTOS

Esta publicación es producto del proyecto Fondecyt INI 11180044 y del proyecto UTA Mayor Código 5773-19.

REFERENCIAS

- Arribas R (2001) Enseñanza privada, enseñanza pública y movilidad social. *Rev. Esp. Pedag.* 59(220): 467-482.
- Black P, Wiliam D (1998) Assessment and classroom learning. *Assess. Educ.* 5: 7-74.
- Booth T, Ainscow M (2002) *Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Unesco-Orealc. Santiago, Chile. 129 pp.
- Chile (2019a) *Ley 20.845. De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172> (Cons. 20/07/2019).
- Chile (2019b) Ley 20.609. *Establece Medidas Contra la Discriminación*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092> (Cons. 20/07/2019).
- Donoso S, Sánchez S (2009) La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Chile. En Gairín J (Coord.) *La Gestión de Centros de Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica*. Red AGE. España.: pp. 44-59. <http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Readage.pdf>.
- Dovigo F (2014) El tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas. En Gairín J (Coord.) *Colectivos Vulnerables en la Universidad. Reflexiones y Propuestas para la Intervención*. 1ª ed. Kluwer. Madrid, España. pp. 87-118. https://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/ACCEDES%20II_2014.pdf.
- Farr R (1983) Escuelas europeas de psicología social: La investigación de representaciones sociales en Francia. *Rev. Mex. Sociol.* 45: 641-657. <https://doi.org/10.2307/3540263>
- Fernandes A, Gomes S (2020) Entre el discurso y la práctica docente: interfaces del Programa de Evaluación del Aprendizaje Escolar. *Aval. Polít. Públ. Educ.* 28(107): 386-406. <https://doi.org/10.1590/s0104-4036202002801613>
- Gairín J, Suárez C (2014) Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En Gairín J (Coord.) *Colectivos Vulnerables en la Universidad. Reflexiones y Propuestas para la Intervención*. 1ª ed. Kluwer. Madrid, España. pp. 35-61. https://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/ACCEDES%20II_2014.pdf.
- Gairín J (Coord.), Castro D, Rodríguez-Gómez D, Barrera-Corominas A (2015) Acceso, permanencia y éxito académico de colectivos vulnerables en la Educación Superior. Estrategias para la intervención. EDO-SERVEIS, Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España. pp. 117-138. https://www.researchgate.net/publication/289522083_Acceso_permanencia_y_exito_academico_de_colectivos_vulnerables_en_la_Educacion_Superior.
- Heintz P (1968) Educación, comunicación de masa y movilidad social en las áreas rurales de América Latina. *Des. Econ.* 7(28): 399-415. doi. [org/10.2307/3465838](https://doi.org/10.2307/3465838)
- Hernández M (2007) Perfeccionando los exámenes escritos: reflexiones y sugerencias metodológicas. *Rev. Iberoam. Educ.* 41(4): 1-25. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1595Nodarse.pdf>.
- Himmel E (2016) Evaluación de aprendizajes en escuelas primarias: Un desafío pendiente. *Pensam. Educ.* 33: 199-211.
- Jiménez Sedano L (2007) Cuando estudiamos pertenencias étnicas en educación ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas? EMIGRA Working Papers, 102. https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n102/emigrarp_a2007n102p1.pdf. (Cons. 20/02/2016).
- Jimenez F, Fardella C (2015) Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Rev. Mex. Inv. Educ.* 20(65): 419-441. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200005.
- Jodelet D (1986) La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales*. Paidós. Barcelona, España. pp. 469-494.
- Marín L (2016) *Informe Diagnóstico Preliminar Necesidades de Desarrollo Profesional Docente Situado Región de Arica y Parinacota*. Comité local de Arica y Parinacota. Programa de Comités Locales Área de Desarrollo Profesional Docente. CPEIP. Arica, Chile. 84 pp.
- Mascaraño A, Carvajal F (2014) Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Rev. CEPAL* 116: 131-146. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38800/RVE116Mascareno_es.pdf
- Matus C, Rojas C (2015) Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: A propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Docencia* 56: 47-56.
- Miles M, Huberman AM (1994) Data management and analysis methods. En Denzin NK, Lincoln YS (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage. Londres, RU. pp. 43-39.
- Mindes (2014) Encuesta CASEN 2013. Ministerio de Desarrollo Social, Chile. <https://doi.org/10.11565/oe.vi43.249> (Cons. 02/08/2017).
- Morin E (1995) *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa. Madrid, España. 176 pp.
- Moscovici S (1979) *El Psicoanálisis, su Imagen y su Público*. Anesa-Huemul. Buenos Aires, Argentina. 363 pp.
- Pérez C, Guizandi ML, Vicuña JT, Rojas T (2015) Del contexto fronterizo y migratorio. En Vicuña, J.; Rojas, T. (Eds.) *Migración Internacional en Arica y Parinacota: Panoramas y Tendencias de una Región Fronteriza*. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile. pp. 49-70.
- Pizarro E, Bustos R (2015) Educación y control político-social del estado: Visitadores de escuela en Tacna y Arica (1880-1900). *Hist. Educ. Latinoam.* 17(25): 125-138. <https://doi.org/10.19053/01227238.3815>
- Rodríguez-Izquierdo RM, González-Faraco JC (2021) La educación culturalmente relevante: Un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de la Educación* 33: 153-172. <https://doi.org/10.14201/teri.22990>
- Rubira-García R, Puebla-Martínez B (2018) Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia* 25(76): 147-167. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4590>
- Quiroga M (2011) Análisis de instrumentos de evaluación empleados por docentes del segundo ciclo básico. En Miralles P, Molina S, Santisteban A (Coords.) *La Evaluación en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Murcia, España. pp. 399-408. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=469511>.
- Rama G (1970) Educación universitaria y movilidad social. Reclutamiento de élites en Colombia. *Rev. Mex. Sociol.* 32: 861-891. <https://doi.org/10.2307/3539160>
- Riedemann A, Stefoni C (2015) Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la

- enseñanza secundaria chilena. *Polis* 14(42): 191-216. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682015000300010>.
- Sánchez H, Gil I (2015) Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación. Consideraciones epistemológicas. *Diálogo Andino* 47: 143-149. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812015000200015>
- Sanmartí N (2007) *10 Ideas Clave: Evaluar para Aprender*. Grao. Barcelona, España. 142 pp.
- Sanmartí N, Sardà A (2007) Luces y sombras en la evaluación de competencias: el caso PISA. *Cuad. Pedag.* 370: 60-63.
- Sauquillo J (1987) Poder político y sociedad normalizada en Michael Foucault. *Rev. Estud. Polít.* (Nva. Época) 56: 181-203.
- Tolosana C (2014) La atención a grupos vulnerables. Un reto social y universitario. En Gairín J (Coord.) *Colectivos Vulnerables en la Universidad. Reflexiones y Propuestas para la Intervención*. 1ª ed. Kluwer. Madrid, España. pp. 21-31. https://accelera.uab.cat/documents_edo/biblio/ACCEDES%20II_2014.pdf.