



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 13, 2020, pp. 121-138
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Representaciones de la evaluación en ciencias sociales en escuelas vulnerables de frontera

Representations of the evaluation in social sciences in vulnerable border schools

Raúl BUSTOS GONZÁLEZ

<https://orcid.org/0000-0002-2363-1919>

rbgonzalez@academicos.uta.cl

Universidad de Tarapacá, Chile

Eduardo VELÁSQUEZ PARRAGUEZ

<https://orcid.org/0000-0002-7434-4039>

evelasquez.uta@gmail.com

Universidad de Tarapacá, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4292716>

RESUMEN

La investigación analiza las representaciones acerca de la evaluación educativa, presente en docentes de ciencias sociales y estudiantes, de establecimientos con altos índices de vulnerabilidad, de una región fronteriza. La investigación es cualitativa y utiliza grupos focales y entrevistas en profundidad. La reducción de los datos se realiza atendiendo criterios temáticos. Se identifica que las modalidades de evaluación se basan en expectativas de los docentes y encargados técnicos, acerca de las capacidades de los estudiantes y depende del empoderamiento de estos últimos. Los estudiantes perciben al docente como un colaborador que flexibiliza los criterios institucionales de evaluación.

Palabras clave: Escuelas vulnerables, evaluación, frontera, representación social.

ABSTRACT

The research analyzes the representations about the educational evaluation, present in teachers of social sciences and students, of establishments with high indexes of vulnerability, of a border region. The research is qualitative and uses focus groups and in-depth interviews. The reduction of the data is carried out according to thematic criteria. It is identified that the evaluation modalities are based on the expectations of the teachers and technical managers, about the abilities of the students and depends on the empowerment of the latter. Students perceive the teacher as a collaborator who makes institutional assessment criteria more flexible.

Keywords: Border, evaluation, social representation, vulnerable schools.

Recibido: 17-08-2020 • Aceptado: 10-10-2020



INTRODUCCIÓN

Hoy, 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. Lo descrito se reafirma con la promulgación en Chile, de la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845), y de la Ley de No Discriminación (Ley 20.609).

Diversos estudios han señalado a la educación como el principal vehículo de movilidad social (Heintz, 1968; Rama, 1970; Arribas, 2001). Esta situación ha llevado a reformas tendentes 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: p.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: p.47)

Tolosana (2014: p.25) plantea que, en torno a la heterogeneidad de los colectivos vulnerables: "el rasgo compartido sea el carácter involuntario de su situación".

Por otro lado, la vulnerabilidad en contexto de frontera adquiere características particulares. Según Escobar et. al. (2015) el contexto de frontera

... modifica la comprensión de nociones como la de identidad y su configuración desde estructuras sociales, históricas, culturales, biológicas, en el sujeto colectivamente considerado, y que provocan la emergencia de vínculos y sentidos compartidos. Allí la frontera nos permite aproximarnos desde una doble dimensión, tanto en el carácter facilitador y provocador del encuentro como en el de obstaculización o tensión entre lo que se puede comprender como diverso: distinto o próximo de dicho(s) sujeto(s) colectivo(s) (p. 124).

Por esta razón, para Tapia (2017):

La investigación sobre el contexto de frontera presenta dificultades como la falta de contextualización que se tiene con respecto a la región por parte de las políticas públicas. Así también debe tomarse en cuenta las relaciones que se tienen en las fronteras de cada país el cual constituye un factor que influye en las relaciones académicas (Tapia, 2017: p.65).

Según Vásquez, Suárez, & Quiróz (2008) debemos tomar en cuenta que en las fronteras se presentan una serie de prácticas sociales relacionadas con el contraste entre inclusión y exclusión, por lo que es importante destacar lo difícil que es crear un currículum que atienda las necesidades de la multiculturalidad. Esto mismo puede generar un sentimiento de frustración tanto del docente como de los estudiantes, promoviendo la generación de estrategias creadas desde la práctica docente individual (Valero, 2000).

En el caso de la región de Arica y Parinacota, se presentan características particulares que tensionan las estructuras con las que se han asumido las políticas públicas, particularmente en lo relativo al sistema educativo. Las razones 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; Lube; Vicuña; Rojas, 2015).

2. 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.¹
3. Durante los últimos 40 años, la región ha sido considerada una zona deprimida económicamente, y aunque en los últimos 5 años esa situación muestra señales de revertirse, desde el punto de vista social, las huellas dejadas por estas dificultades se reflejan en los índices de vulnerabilidad escolar que presentan la mayoría de los establecimientos municipales de la región. El promedio IVE-SINAE en Educación Básica y Enseñanza Media de la región es de 79,3%.²
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 labor educativa del Estado chileno 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 interesantes de señalar, particularmente en relación a los resultados de la Evaluación Docente rendida por los profesores que se desempeñan en establecimientos públicos (donde se concentran los establecimientos vulnerables). De particular interés es lo referente al portafolio docente: En todas las comunas de la región, el ítem "Análisis de las actividades de las clases" muestra que el porcentaje de profesores en el estándar esperado, no pasa del 20 %. En "Calidad de la evaluación de la unidad" sólo 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 establecimientos rurales. 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 (Marín, 2016). 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 otro lado, 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).

Por esta razón se propone reconocer las representaciones a cerca de la evaluación educativa presente tanto en estudiantes, como en los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en los establecimientos de enseñanza media con altos índices de vulnerabilidad de la región de Arica y Parinacota y explorar como operan estas representaciones en los procesos de evaluación.

El diseño metodológico de la presente investigación es cualitativo, combinando grupos focales y entrevistas en profundidad a estudiantes, profesores de historia y geografía, y 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 atendiendo a criterios temáticos, y se codifican adoptando un procedimiento mixto.³

MARCO TEÓRICO

La estructura social contemporánea se desarrolla en base a la imposición de patrones dominantes 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

¹ La encuesta CASEN 2013, señala que el 31,5 % de la población de Arica declara pertenecer a una etnia, siendo el 88,1 % de este total, aimaras.

² Datos proporcionados por la SEREMI de Educación de la región de Arica y Parinacota.

³ El presente trabajo es un producto del proyecto Fondecyt INI 11180044.

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; Gil, 2015).

Históricamente, la educación ha sido 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 en estudio.⁴ El reconocimiento de este rol histórico de la educación ha generado un desinterés de los profesores en atender la diferencia (Jimenez; Fardella, 2015).

Según Gil (2016) la peligrosa consecuencia de lo descrito radica en que esta forma de pensar la pedagogía "se instala en medio de las categorías de lo normal/anormal, inscrito en la lógica de la gestión, en la producción de educandos a través de la implementación de una racionalidad administrativa, que regula no solo el cuerpo, la vida, sino el aprendizaje" (p. 30). Bajo esta óptica, se caracteriza la enseñanza como la transmisión unidireccional de normas de comportamiento, de actitudes, de conocimiento, la misma que se inscribe en una "lógica de la producción y el rendimiento" (Gil, 2016: p.30).

Este constreñimiento se reproduce por la necesidad de conseguir los objetivos trazados por el currículum. En definitiva, "el aprendizaje parte de la idea de un sujeto pasivo que recibe ese conocimiento, como un recipiente que memoriza, porque el conocimiento está como un objeto, fuera de él" (Gómez, 2010: p.32).

No obstante, en los últimos años en el ámbito educativo, 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: p. 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".

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, presente en docentes y jefes de unidades técnico-pedagógicas, clarificará la imposibilidad de explicar sus resultados, atendiendo sólo a las características del estudiante (San Martí, 2007). Hoy, es claro que la evaluación no sólo 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.

Desde el esquema tradicional, la enseñanza se concibe bajo una concepción del aprendizaje como producto acabado, por tanto, la evaluación se traduce en una práctica que busca la verificación de un saber instalado en el alumno por influjo de la enseñanza, la que se caracteriza como un proceso unidireccional y sujeta a la lógica de la autoridad.

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; William, 1998; Sanmartí; Sardà, 2007), especialmente en aquellos estudiantes que tienen más dificultades para aprender.

Iborra & Izquierdo (2009) sostienen que la evaluación tiene que realizarse tomando en cuenta tres fuentes: "a) el grado de construcción de los contenidos o materiales elaborados por los grupos, en función de los objetivos de aprendizaje y el contexto educativo; b) el desarrollo del propio proceso colaborativo y su desempeño por parte de los grupos y c) los resultados o productos de aprendizaje" (p.230). Para cada uno de ellos se diseñan una serie de instrumentos de evaluación. Esto ayudará a construir una visión más completa y coherente del proceso global de construcción de aprendizajes grupales colaborativos.

⁴ La frontera norte de Chile fue incorporado a dicho país, como consecuencia de la anexión de dicho territorio al finalizar la Guerra del Pacífico.

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, de los procesos formativos desarrollados, ni de las barreras que muchos de estos estudiantes enfrentan para alcanzar los aprendizajes esperados. Como una paradoja pre-concebida, los malos resultados permiten sustentar la argumentación que legitima las prácticas excluyentes (Riedemann; Stefoni, 2015).

Teniendo en consideración estos elementos, es importante reflexionar acerca de la evaluación como “un proceso de aprendizaje que implica emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o alguien, fundando dichos juicios en información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastada con un referente claramente establecido, sustentado en un marco de referencia valórico y consistente con él” (Gonzalez, 2001: p.91). Asimismo, dicha aproximación breve del paradigma de la complejidad ya que el proceso enseñanza-aprendizaje es conceptualizado “sin perder de vista los procesos subjetivos que se llevan a cabo en torno a la evaluación pedagógica y por tanto a la relación profesor-alumno en un contexto de saber institucionalizado, lo que pasa por revisar las condiciones estructurales que atraviesa la situación pedagógica” (Borjas, 2016: p.38).

Según Borjas (2016) “históricamente ha sido el profesor quien realiza esta instancia de aprendizaje, estableciendo los criterios, el momento y el tipo de instrumento evaluativo” (p.38). Sin embargo, basado en los principios de la metodología colaborativa, el estudiante es capaz de evaluarse a sí mismo y para ello existe la coevaluación y la autoevaluación.

Según Sanmartí (2007) la autoevaluación parte del concepto de “autorregulación del propio aprendizaje”, el cual supone “la apropiación de los objetivos del aprendizaje, de las estrategias u operaciones mentales y de acción necesarias para dar respuesta a las tareas propuestas y de los criterios de evaluación implícitos en dichas tareas” (p.37).

Por lo tanto, la autoevaluación es ante todo un proceso reflexivo y de mejora continua de las competencias. Es así que, según Román (2011) “la reflexión, escrita u oral, va construyendo el puente entre las experiencias y el aprendizaje”, este daría paso a los procesos de subjetivación dentro de los entornos de saber institucionalizado como la escuela. Así, “la reflexión ayuda a los estudiantes a ser más autoconscientes a medida que descubren sus procesos de pensamiento y desarrollan patrones de aprendizaje autorregulado” (Sanmartí, 2007: p.41).

Es importante que el estudiante sienta la confianza, responsabilidad y honestidad al evaluar su propio desempeño, por lo tanto, es necesario poder sensibilizar y trabajar previamente este tipo de evaluación con los estudiantes para que sea lo más reflexiva posible y objetiva.

Para Sanmartí (2007) la coevaluación o la evaluación a cargo de los compañeros es una instancia evaluativa en donde son los mismos compañeros quienes evalúan el desempeño y los aprendizajes de sus pares. De esta forma “la coevaluación o correulación es la contribución del alumnado, junto con la evaluación que realiza el profesorado, al proceso de autoevaluación o autorregulación propuesto en primer lugar, verdadero motor del aprendizaje significativo” (p.42).

De este modo, desde la perspectiva holística del proceso enseñanza-aprendizaje, se entiende la evaluación como un proceso a tres aristas en el que interactúan los vértices del triángulo formado por el profesor, el alumno y los demás compañeros.

Por otro lado, tal como señala González (2001):

La evaluación debe tener una instancia formativa y también sumativa. En el caso de la evaluación formativa considerando que el docente debe evaluar formativamente los aprendizajes para constatar la adquisición de los saberes. En relación a la sumativa, refleja una calificación numérica o concepto con el propósito de cuantificar la evaluación (p.87).

Desde el acercamiento integrativo y complejo de la evaluación se puede sostener que esta “viene atravesada por procesos subjetivos que giran en torno a representaciones acerca de la relación alumno-docente, la enseñanza y por tanto la evaluación” (Borjas, 2016, p.42). El análisis de las representaciones a cerca de la evaluación, presente en los estudiantes y docentes, es una tarea necesaria para conocer las posibles tensiones entre los principios declarados y el ejercicio pedagógico. 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), para distinguir el conocimiento científico, de aquel basado en el sentido común. 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: p.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 en su contexto social.

El presente artículo explora y presenta resultados sobre la información y la actitud, expresadas en juicios valorativos, que poseen los docentes, jefes técnicos y estudiantes, como colectivo particular, en torno a la evaluación. El desafío que la creciente interculturalidad impone a la educación nacional, nos impone 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. Es necesario conocer hasta qué punto ciertas prácticas desvían 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.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico de la presente investigación 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 combinarán los grupos focales y las entrevistas en profundidad a estudiantes, profesores y jefes de unidad técnica pedagógica.

Objetivos:

Reconocer las representaciones a cerca de la evaluación educativa presente en los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y estudiantes de establecimientos de enseñanza media con altos índices de vulnerabilidad y diversidad cultural de la región de Arica y Parinacota.

Explorar como operan estas representaciones en los mecanismos evaluativos empleados de los establecimientos vulnerables en contexto de frontera.

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, en virtud de la relevancia del análisis de las prácticas evaluativas en dichos contextos. Al mismo tiempo, se considera la diversidad geográfica de esta región, incorporando un establecimiento ubicado en valle y otro en la pre cordillera, además de establecimientos urbanos.

Por otro lado, los establecimientos con un mayor indicador de vulnerabilidad corresponden a liceos técnico-profesionales, por lo que se optó por integrar además a dos establecimientos Científicos Humanistas, con un indicador de vulnerabilidad cercano al de los citados establecimientos. Considerando los siete establecimientos incorporados al estudio, el índice de vulnerabilidad escolar promedio es de 90,9%.

Se desarrollaron siete grupos focales, uno para cada establecimiento incorporado al estudio. Cada grupo focal fue conformado por los docentes que imparten la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sumando en total 18 docentes.

La siguiente etapa considera el desarrollo de entrevistas en profundidad a 5 jefes de unidades técnicas pedagógicas, y a 9 estudiantes, 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.

Procedimiento de análisis de datos:

La reducción de los datos se realizó 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 en que se aloja la información verbal, de acuerdo a códigos especificados en columnas y las fuentes en filas (Miles; Huberman, 1994).

Por otro lado, mediante la triangulación entre los resultados de las entrevistas y grupos focales, se reconocen 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 retroalimentación 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 (Jimenez, 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.

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. Los jefes de unidad técnica pedagógica (UTP) identifican la evaluación, con la idea de medición: “Es tomar una radiografía, una medición para constatar los aprendizajes y en qué nivel están las prácticas docentes” (UTPLBJN).

En ese sentido, con respecto al nodo “planificación de la evaluación”, se puede observar que los estudiantes emiten diferentes juicios alrededor de las finalidades de la evaluación: En primer lugar, conciben los propósitos de la evaluación como un proceso en que se “evalúan”, “miden” o “demuestran” capacidades, poniendo énfasis en forma diferenciada tanto en el rol activo del docente-evaluador y en el alumno como agente-activo que “demuestra sus capacidades”.

En torno a ambas figuras se reflexiona acerca del aprendizaje como atributo que ostenta el estudiante y que es susceptible de ser medido por el docente-evaluador. Esta forma estática y unidireccional de caracterizar el aprendizaje delinearé diversas variaciones por parte de los estudiantes: “...Para evaluarme,

para ver las capacidades, lo aprendido que... que he cursado en otros colegios en los años anteriores y verme la capacidad que tengo para él pasarme la materia que tengo que aprender" (ALCP).

En segundo lugar, se representa la evaluación como proceso que va más allá de un objetivo institucional, sino más bien como un proceso que toma en cuenta una evaluación del aspecto actitudinal del alumnado. De esta forma, la evaluación del aprendizaje también encarnaría una forma de evaluar la actitud del alumno hacia el aprendizaje y por tanto hacia la relación docente-alumno: "Para ver si, si es que se me quedo algo de lo que él dijo en clases, si tomo atención..." (ALCP)

Una tercera forma de caracterizar el objetivo de la evaluación es como proceso de focalización, lo que supone a posteriori, la nivelación de las habilidades de los que poseen un rendimiento inferior al promedio: "...Ehhh... yo sinceramente creo que una razón es saber el conocimiento del niño, otra es saber por ejemplo yo me saco una mala nota en una prueba, a ese alumno sirve para darle apoyo o si se saca buena nota así como darle más... así como darle como más... así como apoyarlo más para que sepa..." (ALC)

Por otro lado, para los jefes técnicos de los establecimientos, aparentemente 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).

No obstante, se destaca la autonomía docente para gestionar el proceso evaluativo, aunque hay algunos aspectos regulados, como el número mínimo de calificaciones en relación a las horas de la asignatura. En cuanto al diseño de la evaluación, además de los requerimientos del currículum oficial, se consideran dos elementos básicos:

1. El perfil del grupo curso.
2. Directrices de la jefatura técnica del establecimiento.

1.- Perfil del grupo-curso: En el momento de enfrentar la evaluación, los docentes reconocen la tendencia general a considerar las características de "la mayoría" del curso, para planificar y diseñar las instancias e instrumentos de 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. Lo anterior, obliga a planificar las evaluaciones, en base a expectativas o prejuicios.

En general, para los profesores, especialmente de establecimientos rurales, la presencia de estudiantes migrantes es un desafío:

...tenemos varias dificultades en esos aspectos, como... "pucha" a ver una palabra que no sea fea... como el perfil del estudiante que llega acá, el perfil que acá generalmente viene del extranjero. Con esto no quiero decir que el extranjero es mejor o peor que los de acá, sino que son currículums diferentes, entonces cuando vienen acá los cursos, más que nada los colocan en niveles por edad, por edad más que por su conocimiento, entonces a veces hay ese... desequilibrio... en los currículums porque claramente no es lo mismo acá el chileno que el boliviano o el peruano, entonces... eso lo hace como algo complicado para trabajar con ellos porque no los puedo dejar atrás (P1LGP).

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). Lo mismo es descrito por un docente, aludiendo a elementos de carácter cultural: "nosotros tenemos estudiantes aimaras, de lengua aimara, en que ciertas letras no existen...cuando llego a vivir acá me doy cuenta que escriben con falta ortográfica..." (P1LVC). Los docentes rurales reconocen críticas al avance curricular en estos establecimientos, sin embargo, señalan que la situación mencionada obedece a las circunstancias del contexto familiar de sus estudiantes:

En general en la ciudad se tiene el sentido de que acá en Putre o en las escolitas rurales los niños se atrasan, como que no se alcanzan las coberturas curriculares y en realidad nunca ha pasado eso, al menos yo siempre he cumplido la cobertura y mis colegas también. Como todo colegio vulnerable que existe en el país, a gran parte de los niños también les cuesta aprender, por circunstancias quizás algo familiar, algo también personal porque también acá varias personas tienen situaciones con problemáticas en las casas...pero bueno también aceptar el desafío, de que también se quite el estigma de que en la ruralidad se enseña mal o están atrasados, porque siempre se ha dicho eso. (P1 LGP)

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). Incluso, los estudiantes asumen un rol en la determinación de la representatividad del propio instrumento: "Si ellos ven que no era de acuerdo con lo tratado en clases. En ese caso no sería representativa" (UTPLBJNF).

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" (P2 LBJNF). Muchas veces, cuando los estudiantes señalan que hay contenidos que no se trabajaron en clases, se tiende a eliminar dicho contenido de la evaluación. En consecuencia, la consideración del perfil del estudiante ha llevado probablemente a una mayor regulación en torno a la planificación y programación de evaluaciones en los establecimientos urbanos: "... ellos reclaman si uno hace una prueba sin informar" (P2LBJNF). Este empoderamiento, es menos evidente en los establecimientos rurales: "este es el cuarto año trabajando aquí, ... en general yo siento que los niños tienen como una personalidad mucho más retraída, mucho más introvertida, que cuesta digamos, que confíen incluso en uno" (PLGP).

En función a ello, los estudiantes consideran que la evaluación en base a las características de cada alumno lleva a que el docente invierta mayores recursos temporales e intelectuales, pues también involucra un saber acerca las condiciones psicológicas en las que estos pueden desempeñarse adecuadamente con la finalidad de restar error al instrumento de evaluación: "...Ahh la profesora que me hace clase a mí yo creo que ve la manera en que estamos relajados y que de verdad demostramos lo que sabemos, porque cuando son muy difíciles las pruebas o se pone muy nervioso uno se bloquea" (ALPN).

Podemos observar que en cuanto a la representación de los estudiantes acerca de la evaluación, es que esta lleva impresa un sentido realista de lo que se pretende medir. En otras palabras, la evaluación refleja en forma fidedigna el aprendizaje y, por tanto, la evaluación es pensada como un instrumento confiable de corroboración de contenidos dictados. No obstante, lo único que restaría efectividad a la evaluación son errores adjudicables al docente-evaluador, quien por equivocación podría errar en la calificación de los exámenes, lo que se encuentra previsto y cuya ocurrencia se disminuye por medio de la etapa de la retroalimentación. De esta forma, el nodo acerca de si la evaluación refleja lo aprendido, nos insta a reflexionar acerca del sentido de realidad que posee la evaluación y cómo se relaciona a la agencia del alumno, la cual se piensa desde la lógica del rendimiento: "...Sí, porque a mí me encanta Historia y cuando a mí me toca Historia, yo estoy como bien atenta a lo que dice el profesor. (AL2).

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 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, eso debería también apoyar..., no hacemos informes, generalmente el UTP va viendo en el libro de clases como van las notas (P1LVC).

La revisión previa del instrumento generalmente es por pares: "El coordinador de asignatura, o sea el profesor elabora el instrumento, se lo envía a sus pares, de ahí se lo envían al coordinador y de ahí me llega a mí. Acá en la UTP los revisamos, a los dos días se está entregando" (UTPLAVDB). Sin embargo, UTP es considerada la responsable del logro de resultados, y a quién se dirigen las inquietudes de apoderados y estudiantes cada vez más empoderados: "Los estudiantes y los apoderados son los primeros en exigir resultados en UTP" (P2LBJNF).

En cuanto a la validez y representatividad del instrumento, las responsabilidades y estrategias de su ponderación son difusas. 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" (UTP LJNF).

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 responsabilizando 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, quien no preparó un trabajo" (P2LC).

Para algunos docentes rurales, es un indicador en torno a si se efectúa o no la posterior evaluación:

(...) uno trata de colocar quizás cosas más capciosas, como para ver yo a la hora de revisar si están aprendiendo o no están aprendiendo o si es prudente o no es prudente realizar por ejemplo, la prueba sumativa a los días o la próxima semana y yo me doy cuenta "si sabes que están aprendiendo, entonces démosle", y si no están aprendiendo ..., simplemente se posterga, hasta que tengamos un nivel, digamos de conocimiento aceptable aunque sea, porque igual la idea como le dije a un comienzo no es perjudicarlos (PLGP).

Hay cierta conciencia en el rol que debiera cumplir la jefatura técnica, y de la imposibilidad de ejecutar tal función: "... revisamos cuando llega el instrumento, que tenga una determinada cantidad mínima de preguntas, que el objetivo que está propuesto por lo menos este considerado, que no pregunten otra cosa que no sea el objetivo, pero uno da una mirada no tan a fondo" (UTP LAVDB).

Un Jefe técnico de establecimiento rural señala "no hay una instancia previa de revisión y ... 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 de evaluación:

En cuanto a la modalidad de evaluación más usada, los estudiantes la caracterizan preponderantemente como escrita y, en ocasiones, a través de actividades como la disertación y la elaboración de mapas conceptuales.

Asimismo, en búsqueda de la caracterización del medio más representativo de los fines de la evaluación, los entrevistados distinguen entre a) la prueba escrita, la cual estaría motivada por la comodidad de su

aplicación como por la economía del tiempo, y, b) la disertación o elaboración de mapas conceptuales, las cuales son descritas como más completa y profundas, ya que revelaría con menor margen de error la preparación del alumno respecto del tema evaluado. De esta forma, los entrevistados instan a dos representaciones que van ligadas a cada metodología de trabajo, pues la forma escrita de evaluación se describe como aquella labor que requiere por parte del estudiante un acto mecánico de respuesta, y por tanto, bajo la lógica del rendimiento, mientras que los otros tipos de evaluación como la disertación o la elaboración de mapas conceptuales reportan un mayor esfuerzo intelectual y mayor preparación previa: "...Le gusta hacer más pruebas, ¿Por qué?... Porque es más fácil no más lo escribe en el computador". (ALCP).

Por tanto, para los estudiantes, se asociaría el uso de tipos de evaluación tradicionales con motivaciones centradas en la comodidad y conveniencia del profesor y la escasa significatividad desde la óptica del esfuerzo del estudiante. Por otra parte, el uso de otros tipos de evaluación se asociaría con la intención de realizar una evaluación en profundidad, por tanto, desde esta perspectiva, el alumno precisa de constancia y habilidades de argumentación lo que se encuentra más cerca de una evaluación eficaz: "...Porque... no se la verdad, quizás... porque tenemos que argumentar algunas cosas, entonces para ver si de verdad manejamos el tema bien todas esas cosas" (ALC).

Por su parte, 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..." (P1LVC). Sin embargo, una razón que llevaría a la poca variedad en el uso de modalidades de evaluación, 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 en los docentes que el instrumento tradicional "examen escrito" presenta mayores exigencias académicas, y en cambio, otras modalidades de evaluación más prácticas o menos tradicionales, 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).

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": "Desde la observación directa, interrogación diaria, aplicación de cuestionarios e instrumentos escritos. Generalmente se hace previo a la evaluación que se calificará" (UTPLJNF). 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” (P1LGP). Lo anterior lleva a desplazar la auto y la co-evaluación 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 auto-evaluación ni co-evaluación... pero que si en esos tipos de situaciones quizás debates, incluso las mismas exposiciones a veces, bueno realmente no es una práctica muy generalizada (P1LGP).

RESULTADOS Y REMEDIALES:

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:

Hay un sistema informático que nos entrega los porcentajes deficientes, las preguntas más problemáticas y eso nos lleva a pensar de acuerdo a los resultados obtenidos, si la pregunta fue bien planteada, o los conocimientos mal pasados. Por eso el profesor no puede colocar la nota recién teniendo resultados. Se analiza con el docente y si es necesario con otro docente de la asignatura. (UTPLBJNF)

En los casos en que no se cuenta con la herramienta tecnológica, solamente se dispondrá de informes de evaluaciones 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 a parte de lo que consignan ellos 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” (UTP LAVDB).

La representación que los estudiantes poseen acerca de las actividades remediales, tiene dos particularidades: primero, es flexible, ya que se permite a los alumnos poder mejorar las notas obtenidas en el examen; segundo, los mecanismos de nivelación se basan en una evaluación a nivel individual o nivel grupal de las habilidades adquiridas: “Si a veces si son como un niño o dos, los pesca ahí personalmente y son más de como cinco lo hace con la clase completa” (ALUMNOLC, pp. 15).

Las actividades remediales incluyen la retroalimentación y reforzamientos de aprendizajes claves, estos deben ser elaborados a partir de una evaluación previa de las habilidades de los alumnos. De esta forma,

algunas estrategias para remediar los resultados más bajos, se producen a partir de la asignación de trabajos o reforzamientos en clase. La asunción de un criterio individualizador es variable y no se presenta en todos los casos, más aún cuando la remedial se debe ejecutar a nivel grupal.

En cuanto a aquellos estudiantes que destacan por sus buenos resultados, se tiende a asignarles más actividades o profundizar la complejidad de la tarea, lo que genera que el estudiante opte por demorar más en la entrega de la evaluación, para evitar sobrecarga: "... los niños obviamente entre más tareas les den, no van a querer, al fin de cuenta entienden cuando pasa eso de que mejor termina las cosas a los tiempos" (P1LGP).

La entrega anticipada es percibida por los entrevistados como la confirmación satisfactoria de la evaluación, se realiza bajo la asunción de que el alumno ha concluido antes de tiempo el examen producto de su buen desempeño: "Nos dice que nos sentemos y si nos preguntan que no respondamos" (AL2, pp. 9).

Esta dinámica nos insta a pensar en el desempeño y su posterior gratificación, ya que una vez concluido el examen y entregado en forma anticipada, el alumno dispone de un tiempo-gratificación, lo que se traduce en tiempo libre dentro del ambiente institucionalizado del establecimiento. Es decir, el alumno puede invertir el tiempo entre la culminación de la prueba y el cambio de hora en actividades que no tienen una función determinada dentro de la rutina institucionalizada, sino más bien una función lúdica. Desde este punto de vista, el permitirles salir de la sala es percibido como una prerrogativa: "Lo deja salir de la sala, afuera, pasear, ir al baño". (ALCP).

Al contrario, la falta de tiempo al momento desarrollar la prueba es percibido como una falta de preparación del alumno, lo que motiva el retiro de la prueba apenas cumplido el tiempo. No obstante, los entrevistados perciben que la potestad de ejecutar esta medida-sanción, en ocasiones, se flexibiliza, hecho que queda supeditado a la evaluación actitudinal que el docente realiza sobre el alumno: "Mmm... es que ahí ya depende del estudiante yo diría, porque el profesor ve que el estudiante se está esforzando y queda corto de tiempo y hace un hincapié en el estudiante y le da otro tiempo después..." (ALPN).

Los incentivos extra-aula, parecen ser los más utilizados, aunque los docentes, tienen plena libertad para la generación de estímulos: "... aquel estudiante que participa mucho en mi clase puedo, por decisión propia, eximirlo de una prueba" (P1LPN). No obstante, muchos docentes señalan que el mejor premio está en el libro de clases, haciendo alusión a la calificación.

CONCLUSIONES

A partir de la información expuesta, se pueden identificar representaciones consolidadas en estudiantes, 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.

Con respecto a las representaciones acerca de la planificación de la evaluación, estas giran en torno al aprendizaje como un atributo susceptible de medición, estático y acumulativo. No obstante, se observa que dicha percepción no es monolítica, pues se reflexiona acerca de la evaluación como un indicio de la dimensión actitudinal del acto de aprendizaje, lo que nos da luces acerca de una concepción más dinámica y subjetiva del momento pedagógico. Dicho elemento puede observarse también en cuanto a los criterios de diseño de la evaluación, pues si por una parte se representa la evaluación como una corroboración de contenidos, dichas percepciones también se enlazan con criterios extra-institucionales, los cuales hacen referencia a la actitud de los docentes y variables afectivas producto de la interacción profesor-alumno. Por tanto, es el

aspecto actitudinal el cual da luz acerca de la subjetivación de los procesos de evaluación de los aprendizajes. Asimismo, la evaluación posee un fuerte sentido de realidad toda vez que refleja en forma fidedigna el aprendizaje.

Por otro lado, existe autonomía en el diseño de los instrumentos evaluativos de parte de los docentes, circunscribiendo 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.

Con respecto a las representaciones de los estudiantes acerca de la ejecución de la instancia educativa se puede concluir que estas son, por un lado, el de un agente-sancionador, preocupado por el mantenimiento del orden dentro de la sala de clase, así como de sancionar conductas que puedan sabotear los objetivos del proceso de evaluación de los aprendizajes. Por otra parte, existe además la representación del docente como agente-colaborador que se encuentra dispuesto a resolver las dudas a fin de reducir el margen de error de la evaluación. Con respecto a la potestad sancionadora, la representación subyacente la caracteriza como un poder flexible que toma en cuenta criterios actitudinales. Asimismo, la entrega antes de tiempo se asocia con un buen desempeño y la salida de la sala es percibida como una prerrogativa, y aquella constituye una conducta que no tiene un fin determinado dentro de la institución.

Con respecto a las representaciones acerca de los resultados de la evaluación, podemos observar que los estudiantes perciben que estos son susceptibles de cambio, toda vez que el docente flexibiliza los mecanismos de evaluación, a fin de que se les asigne trabajos, acorde a sus habilidades. 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 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 su construcción, 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.

A su vez, se concibe la subsanación de los resultados bajo la óptica de una metodología sumativa, de la misma que forma que la evaluación principal. Sin embargo, es una evaluación flexible que toma en cuenta criterios, tanto actitudinales como de grupo. Se puede observar que el remedio de los resultados se representa como la corroboración de los aprendizajes obtenidos lo que refuerza el sentido realidad que los alumnos le atribuyen a la evaluación, preponderantemente escrita.

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.

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.

BIBLIOGRAFÍA

ARRIBAS, R. (2001). "Enseñanza privada, enseñanza pública y movilidad social. Revista Española de Pedagogía", Vol. 59, n° 220, Universidad Internacional de La Rioja, España, pp.467-482. Disponible en <http://www.jstor.org.ezproxy.biblio.uta.cl:2048/stable/23765893>. Recuperado el 30 de enero de 2017.

BLACK, P.; WILLIAM, D. (1998). "Assessment and classroom learning". *Assessment in Education*, Vol.5, n° 1, Taylor & Francis Group, pp.7-74.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002). Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Unesco-Orealc, Santiago de Chile.

DONOSO S.; SÁNCHEZ S. (2009). "La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Chile", en: GAIRÍN, J. (Coordinador) *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica. Serie Informes. Red AGE, España*. pp.44-59. Disponible en <https://doi.org/10.14201/et20173413963>. Recuperado el 2 de febrero de 2018.

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 Edición) Wolters Kluwer. Madrid*. pp. 87-118. Disponible en <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.152.57612>. Recuperado el 25 de marzo de 2019.

ESCOBAR, J.; ACOSTA, F., TALERO, L. y PEÑA, J. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de educación media. CLACSO, Bogotá*.

FARR, R. (1983). "Escuelas europeas de Psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia". *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. XLV, n°2 Abril – Junio, UNAM, México, pp. 641-657. Disponible en <https://doi.org/10.2307/3540263>. Recuperado el 12 de diciembre de 2019.

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 Edición) Madrid: Wolters Kluwer*. pp.35-61. Disponible en <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.152.57612>. Recuperado el 22 de noviembre de 2018.

GAIRÍN, J. (Coordinador) (2015). CASTRO, D.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D.; BARRERA-COROMINAS, A. *Acceso, permanencia y éxito académico de colectivos vulnerables en la Educación Superior. Estrategias para la intervención. EDO-SERVEIS, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona*. Disponible en <https://doi.org/10.15581/004.28.117-138>. Recuperado el 20 de octubre de 2017.

HEINTZ, P. (1968). "Educación, comunicación de masa y movilidad social en las áreas rurales de América Latina." *Desarrollo Económico*, Vol.7, n° 28, enero - marzo, Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires, pp. 399-415. Disponible en <https://doi.org/10.2307/3465838>. Recuperado el 3 de marzo de 2017.

HERNÁNDEZ, M. (2007). "Perfeccionando los exámenes escritos: reflexiones y sugerencias metodológicas". *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol.41, n° 4, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 1-25. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/2444>. Recuperado el 27 de abril de 2018.

JIMÉNEZ SEDANO, L. (2007). Cuando estudiamos pertenencias étnicas en educación ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas? *EMIGRA Working Papers*, 102. Barcelona. Disponible en www.emigra.org.es. Recuperado el 20 de febrero de 2016.

JIMENEZ, F.; FARDELLA, C. (2015). "Diversidad y Rol de la Escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria." *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, Vol. 20, n°. 65, Universidad de Granada, Granada, pp. 419-441. Disponible en <https://doi.org/10.30827/modulema.v2i0.6919>. Recuperado en 10 de mayo de 2017.

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. pp. 469-494. Disponible en <https://doi.org/10.1174/021347409786922998>. Recuperado el 30 de junio de 2019.

CHILE. 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 educacionales que reciben aportes del estado. Disponible en <https://doi.org/10.15332/tg.mae.2018.00404>. Recuperado el 20 de julio de 2019.

CHILE. Ley 20.609. Establece medidas contra la discriminación. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>. Recuperado el 20 de julio de 2019.

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.

MILES, M.; HUBERMAN, A.M. (1994). "Data management and analysis methods", en: DENZIN; LINCOLN (eds.), *Handbook of cualitative research*, Sage Publication, Londres. Pp.43-39.

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL (2014) Encuesta CASEN 2013. Disponible en <https://doi.org/10.11565/oe.vi43.249>. Recuperado el 3 de agosto de 2017.

MORIN, E. (1995). *El pensamiento complejo*. Gedisa, Madrid.

MOSCOVICI S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Anesa-Huemul, Buenos Aires-Argentina.

PÉREZ, C. et al. (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*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago. pp.49-70.

QUIROGA, M. (2011). "Análisis de instrumentos de evaluación empleados por docentes del segundo ciclo básico", en: P. MIRALLES, S. et al. (Eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia. pp. 399-408. Disponible en <https://doi.org/10.7203/dces.29.3891>. Recuperado el 2 de octubre de 2019.

RAMA, G. (1970). "Educación universitaria y movilidad social. Reclutamiento de élites en Colombia". *Revista Mexicana De Sociología*, Vol. 32, n° 4, Instituto de Investigaciones Sociales, México, pp. 861-891. Disponible en <https://doi.org/10.2307/3539160>. Recuperado el 3 de noviembre de 2018.

IEDEMANN, A.; STEFONI, C. (2015). "Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena". *Polis Revista Latinoamericana*, Vol.42. CEDER, Santiago, pp.191-216. Disponible en <https://doi.org/10.4067/s0718-65682015000300010>. Recuperado el 4 de octubre de 2019.

SÁNCHEZ, H.; GIL, I. (2015). "Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación. Consideraciones epistemológicas". *Diálogo Andino*, Vol.47, Universidad de Tarapacá, Arica, pp. 143-149. Disponible en <https://doi.org/10.4067/s0719-26812015000200015>. Recuperado el 5 de septiembre de 2018.

SANMARTÍ, N. (2007). *10 Ideas clave: Evaluar para aprender*. Grao, Barcelona.

SANMARTÍ, N.; SARDÀ, A. (2007). "Luces y sombras en la evaluación de competencias: el caso PISA", *Cuadernos de Pedagogía*, Vol.370, julio-agosto, Wolters Kluwer, pp. 60-63.

SAUQUILLO, J. (1987). "Poder político y sociedad normalizada en Michael Foucault". *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, Vol.56, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, España, pp.181-203.

APIA, M. (2017). "Las fronteras, la movilidad y lo transfronterizo: reflexiones para un debate". *Estudios Fronterizos*, Vol.18, n°37, Universidad Autónoma de Baja California, México, pp.61-80. Recuperado el 05 de 04 de 2020, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/estfro/v18n37/2395-9134-estfro-18-37-00061>

TOLOSANA, C. (2014). "La atención a grupos vulnerables. Un reto social y universitario", en: J. GAIRÍN, (Coord.) *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. (1ª Edición) Wolters Kluwer. Madrid, pp. 21-31. Disponible en <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.152.57612>. Recuperado el 28 de agosto de 2016.

VALERO, M. (2000). "Innovación, desarrollo y medio local: Dimensiones sociales y espaciales de la innovación". *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.*, Vol.69, n°52. Universidad de Barcelona, España, sp. Recuperado el 05 de 04 de 2020, de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-69-52.html>

VÁSQUEZ, F., SUÁREZ, C., & QUIRÓZ, P. (2008). *Gestión de la calidad de la educación en zonas de frontera*. Instituto Andrés Bello, La Paz.

BIODATA

Raúl BUSTOS GONZÁLEZ: Profesor de historia y geografía de la Universidad de Tarapacá, Magíster en desarrollo subregional de la Universidad Arturo Prat y Doctor en Educación y Cultura en América Latina de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales y Doctor en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente se desempeña como académico del Departamento de Educación de la Universidad de Tarapacá y Coordinador de Desarrollo Académico de la Vicerrectoría Académica de la misma institución. Sus últimos artículos publicados son: 2020 Díaz, A. y Bustos, R. "Crisis en la frontera: percepción de abandono en Tacna y Arica luego del tratado de 1929" Revista Diálogo Andino 61, 153-160. 2019 Díaz A. y Bustos R. "Efectos políticos y económicos del tratado de 1929 entre Chile y Perú en la ciudad de Arica (1930-1952)" Revista Interciencia, 44 (11) Caracas. WOS

Eduardo VELÁSQUEZ PARRAGUÉZ: Máster en Gestión y Liderazgo Educacional en la Universidad Central, Santiago de Chile. Master en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos en la Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile. Académico, investigador Coordinador de Prácticas Pedagógicas Pedagogía en Historia y Geografía Universidad de Tarapacá y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica en el sistema escolar, Arica-Chile. Actualmente está cursando la tesis doctoral sobre La Formación Inicial del Docente y El Trabajo Pedagógico Colaborativo en las Prácticas Pedagógicas.