



Magallania

ISSN: 0718-0209

fmorello@aoniken.fc.umag.cl

Universidad de Magallanes

Chile

SCHUCK, NAIARA C.

¿El éxito del viejo o del nuevo hacer? Las prácticas evaluativas en tres escuelas municipales de educación básica de Coyaique, región de Aysén, Chile

Magallania, vol. 40, núm. 2, 2012, pp. 101-111

Universidad de Magallanes

Punta Arenas, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50625399005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿EL ÉXITO DEL VIEJO O DEL NUEVO HACER?
LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN TRES ESCUELAS MUNICIPALES DE
EDUCACIÓN BÁSICA DE COYHAIQUE, REGION DE AYSÉN, CHILE

NAIARA C. SCHUCK*

RESUMEN

Se entiende que la Evaluación Educacional es tema de discusión en todos los países de América Latina, y en este marco se ha buscado analizar las características que presentan las evaluaciones realizadas en tres escuelas municipales de educación básica (EMEB) de la comuna de Coyhaique, Región de Aysén - Chile, y en especial, si las mismas promocionan lo que es planteado por el Ministerio de Educación en lo que se refiere a la evaluación escolar.

PALABRAS CLAVE: evaluación, educación, innovación, tradición.

SUCCESS IN THE OLD OR NEW WAY OF DOING?
ASSESSMENT PRACTICES IN THREE BASIC LEVEL PUBLIC EDUCATION
SCHOOLS OF COYHAIQUE, AYSÉN REGION, CHILE

ABSTRACT

Educational Evaluation is subject to discussion in all Latin-American countries, and in this consideration we have sought to analyze the characteristics shown by the assessment systems used in three public schools of basic level education (EMEB) of the city of Coyhaique, Aysén Region – Chile, and especially if they promote what is proposed by the Ministry of Education in regard to school evaluation.

KEY WORDS: evaluation, education, innovation, tradition.

* Profesora de Lengua Portuguesa y Español, Brasil. Magíster en Educación con mención en Evaluación Educacional, Chile. nanaschuck@gmail.com.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la evaluación del aprendizaje escolar se ha constituido en un tema de constantes discusiones y estudios en el área de la educación, despertando intereses que van más allá de los espacios pedagógicos (Zanchet, 2003).

La evaluación como práctica está totalmente desvinculada, independiente del proceso de enseñanza-aprendizaje, visto que muchas acciones pedagógicas se fueron estructurando en función de los listados de contenidos sugeridos para la evaluación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), y del Proceso de Selección de las Universidades (PSU), y en otros procesos selectivos, transformándose en el único estímulo y el más importante para el aprendizaje.

En este contexto la evaluación es: selectiva, excluyente, cuantitativa y sumativa, valorando el resultado final y no el proceso, mientras debería ser de inclusión, priorizar la calidad, desarrollarse a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo parte de la organización curricular de la escuela y ayudando a coleccionar informaciones para la investigación de las prácticas pedagógicas y de las fallas y de los puntos positivos en el aprendizaje del alumno.

De acuerdo a García (1998) se debe tener el objetivo de propiciar condiciones para que los resultados de la evaluación sirvan de subsidios para la investigación y para posteriores mejoras en este proceso. La alternativa entonces no es separar la escuela de los problemas, pero si transformar el conocimiento escolar, cambiar la metodología de la enseñanza y las interacciones sociales que pasan en la sala de clase.

Entonces qué se requiere enseñar a nuestros alumnos, ¿informaciones científicas y formar futuros científicos o formar personas con capacidad de crítica ante el desarrollo científico y tecnológico?

Para contestar esta pregunta, se propuso observar el modo como se va implementando el proceso de evaluación de la enseñanza y del aprendizaje en tres escuelas de enseñanza básica en la ciudad de Coyhaique, XI Región de Chile, denominadas de aquí adelante Escuela A, Escuela B y Escuela C. Estas escuelas han presentado diferentes puntajes en el SIMCE de 2008 en el 4° año básico, siendo ésta una evaluación aplicada cada año y vista por

la comunidad local escolar como un termómetro para analizar la calidad de la enseñanza practicada en los establecimientos educacionales de Coyhaique y del país.

A partir de esta caracterización surge como problema a ser investigado ¿cuáles son las características de las prácticas evaluativas desarrolladas en el 4° año básico en el subsector de lenguaje de tres escuelas municipales de educación básica (EMEB) de Coyhaique y su relación con lo planteado por el Ministerio de Educación chileno? De esta manera se busca una mejor comprensión sobre las prácticas evaluativas desarrolladas en las EMEB A, B y C y si están de acuerdo a lo planteado por el ministerio. Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación, para una mejor orientación es:

Contribuir al establecimiento de parámetros para las prácticas evaluativas actuales desarrolladas en la asignatura de lenguaje de las tres escuelas municipales de educación básica de Coyhaique, en especial, en el 4° año básico.

Los objetivos específicos

Para definir las actividades que serán desarrolladas para alcanzar el objetivo, se establecen los objetivos específicos.

- Identificar las actividades de evaluación desempeñadas en las prácticas pedagógicas desarrolladas en las escuelas municipales de educación básica.

- Verificar cómo se articulan las propuestas evaluativas en la unidad escolar, las orientaciones para la evaluación presentadas por el equipo directivo a la comunidad escolar y las actividades de evaluación desarrolladas por el profesor.

- Identificar las características que presentan los instrumentos de evaluación utilizados por los profesores en el desarrollo de las competencias, de las habilidades y de las actitudes de los alumnos.

- Identificar las condiciones de apoyo efectivo que la escuela ofrece a los profesores que buscan superar lo tradicional, promoviendo innovaciones en sus prácticas evaluativas.

- Establecer una comparación entre las prácticas evaluativas encontradas en las escuelas municipales de educación básica de Coyhaique con lo exigido por el Ministerio de Educación en el campo de la evaluación del aprendizaje.

Caminos Metodológicos

Esta investigación se inserta en el paradigma cualitativo, con carácter descriptivo comparativo, pues es el más apropiado ya que se busca contribuir con el establecimiento de características de las prácticas evaluativas desarrolladas en los 4° años básicos de las escuelas de educación básica A, B y C de la comuna de Coyhaique y su relación con lo planteado por el Ministerio de Educación, a partir de diferentes formas de interacción entre los individuos y el medio. Es un estudio de caso descriptivo, pues según Ruiz, *et al.* (2008) la particularidad más característica de este método es el estudio intensivo y profundo de uno o varios casos o una situación con cierta intensidad, entendido éste como un sistema “acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce y también por intentar describir lo que pasa en un caso particular. Y corrobora Zapata (2004: 22) *estudio del fenómeno en escenarios individuales, para descubrir relaciones y conceptos importantes, más que verificar o comprobar proposiciones previamente establecidas*. Para ello se sirve de la *observación directa, la experiencia e información aportada por los informantes y la interacción social del investigador con éstos*. (Deledicque, *et. al.* 2005), Stake (1998: 17) agrega que *es un instrumento para aprender sobre los efectos de las normas de calificación*. En cuanto su modalidad, se define por estudio instrumental, ya que pretende obtener una mayor claridad sobre el tema en cuestión gracias al análisis del mismo.

En relación a las características propias de esta investigación, se describe como holística por estudiar la realidad en un sentido global e inductivo, ya que la recogida de informaciones es el requisito inicial para el levantamiento de categorías e interpretaciones. Su diseño es *no experimental*, pues en él, *el investigador observa los fenómenos tal y como ocurren naturalmente, sin intervenir en su desarrollo* y también de carácter transversal por implicar en la recolección de los datos en un determinado corte de tiempo (García y Martínez, 2008: 01).

ANÁLISIS DE LAS INFORMACIONES RECOLECTADAS

El proceso de análisis considera la afirmación de Stake (1998:67) *Análisis e interpretación consisten en dar sentido a todo esto. ¿Qué relación existe entre esta parte y la otra? refiriéndose que no es posible analizar los datos recolectados sin hacer sentido entre ellos en el contexto trabajado y argumenta nuevamente Ni siquiera el investigador cualitativo debe considerar el análisis como algo separado de los esfuerzos permanentes por dar sentido a las cosas*.

La recolección de información se basó en recoger datos a través de instrumentos como las entrevistas, observaciones y el examen detallado de los documentos institucionales y leyes nacionales. Después se clasificó en proporciones de palabras, oraciones y párrafos, originando así las categorías, que quedaron más explícitas a través de matrices. Se ha optado por definir categorías a fin de organizar las informaciones y hacer que los datos “hablen” para que a partir de estos elementos y de los análisis de los documentos, se obtengan informaciones que vendrán a aportar respuestas las interrogantes planteadas y el problema de investigación propuesto.

Con la muestra elegida, se espera lograr una descripción del contexto de cada escuela, desde dónde está ubicada hasta el tipo de evaluación que promueve y cómo funciona. Se espera caracterizar las evaluaciones del aprendizaje practicadas en estas escuelas y lo que contemplan los documentos que en ellas se encuentran; para esto fue importante considerar la validez *es el grado en el cual el test mide aquello que quiere medir* (Litwin y Fernández, 1977), de la confiabilidad *que se las preguntas, ítems, aspectos a evaluar sean entendidos por todos los sujetos que se les aplique el instrumento, lo que se representa en la consistencia de los resultados* (Barría, 2010) y de la objetividad *que la valoración de respuestas sean las mismas independientemente del evaluador* (Barría, 2008) en los instrumentos aplicados en la recolección de los datos.

Criterios Reguladores de la Investigación

Los criterios utilizados están dentro del paradigma constructivista crítico, citados por LaTorre *et al.* (1996) que son Credibilidad, donde se utilizará

la estrategia de triangulación, con: las técnicas que ayudarán en la recolección de datos: entrevista semi-estructurada, análisis de documentos y observación de clase. La Transferibilidad, explícita en las descripciones y recogida abundante de información. La Dependencia, utilizada en el establecimiento de pistas de revisión (como se revisan los datos y se interpretan) y en la réplica paso a paso (revisión de procedimientos con las circunstancias concretas que rodean la investigación) y, por último, la Confirmación, donde se transcribe, libre de juicios de valor, la información.

Datos recolectados

Se entienden por fuentes de información diversos espacios, por lo tanto se ha definido algunas características:

a) Sujetos de esta investigación, muestra las escuelas municipales de enseñanza básica A, B y C.

b) Muestreo intencionado por *ser importante que en la muestra haya representación de todos cada uno de los estratos considerados* (Gil, 2010:01), en este caso, los diferentes puntajes SIMCE 2008.

Se consideraron 3 profesores de la asignatura de lenguaje de los 3 cursos de 4° años básicos y sus respectivos jefes de la Unidad Técnico Pedagógico (UTP).

c) Documentos para la investigación: documentos escolares, tales como Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Reglamentos Escolares; planificaciones y materiales de evaluación; y resoluciones y normativas emitidas por el Ministerio de Educación referentes a la evaluación del aprendizaje en la educación básica.

A partir de la descripción y análisis de los datos recolectados a través de entrevistas semi-estructuradas con los profesores de lenguaje de los 4° años básicos y jefes de UTP, de una pauta de los documentos institucionales y también de la observación de clases, fue posible entender la realidad de las tres escuelas municipales de educación básica de Coyhaique, enfocando el rol de la evaluación en los establecimientos de enseñanza.

De acuerdo a los objetivos y los criterios establecidos para la recolección y el análisis de la información, se ha cuestionado los procesos evaluativos del aprendizaje escolar. Esto significa, observar

la concepción que la escuela mantiene acerca de la enseñanza y del aprendizaje y sobre todo, las concepciones de quienes son los sujetos que están en la sala de clase y con qué objetivos e intenciones nutre esta relación la escuela. La evaluación está enmarañada en el proceso de escolarización, haciendo parte del todo. El cuestionamiento del sentido de la práctica de la evaluación del aprendizaje desestabiliza las verdades establecidas sobre el *hacer pedagógico*. Las certezas van perdiendo su lugar fijo y dan espacio para la emergencia de las incertezas.

Al recavar lo que plantea el Mineduc sobre la evaluación y el aprendizaje en la educación básica se han encontrado criterios poco específicos. El documento Decreto 511 de 1997 que contempla la evaluación en la enseñanza básica destaca puntos importantes como *otorga un periodo de dos años para el logro de los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio de 1° a 4° año de enseñanza*, lo que se ha considerado como un atraso que genera complicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los alumnos serán aprobados sin dominar habilidades y competencias donde no podrán acompañar algo más complejo. Esta situación se ha constatado en las tres escuelas observadas y también en el habla de los profesores *si el niño no sabe inferir, que es un tema de comprensión lectora que se empieza desde el primero básico y tu lo tomas en cuarto, se hace muy complejo* (Prof. 1-EMEB A) y en la entrevista con el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP 3 -EMEB C) *uno de los grandes problemas que tiene Chile hoy es aprobar los alumnos en el primer ciclo sin el desarrollo efectivo de habilidades como lectura y comprensión*. El Mineduc también aumenta la responsabilidad pedagógica de los establecimientos educacionales, facultando la elaboración del reglamento interno de evaluación, sus planes y programas de acuerdo a las características y necesidades de sus alumnos. Así se ha encontrado en dos de las tres escuelas investigadas reglamentos internos de evaluación que incluyen la evaluación diferenciada, los que contemplan la promoción del alumno con un 85% de asistencia y observa promedios distintos para la promoción, contemplan auto, hetero y coevaluación, y la evaluación de proceso y producto; estos criterios se establecen en el decreto citado anteriormente en sus artículos n° 7°, 10° y 11°. Es decir, los establecimientos de enseñanza no

hicieron uso de esta “libertad” para confeccionar sus propios reglamentos. Una de las profesoras comenta *Estábamos conversando la otra vez de adecuación curricular, o sea, no se puede evaluar a todos iguales y no se puede hacer la misma cantidad de preguntas a los niños, porque no todos tienen la misma capacidad...* (Prof.2 - EMEB B) Y uno de los jefes de U.T.P. afirma *damos la misma importancia al proceso que a una evaluación de resultado* (UTP 2 - EMEB B).

De esta manera se ha observado que los reglamentos internos de evaluación de las escuelas municipales están tal cual describe el Mineduc en su Decreto de 1997, ninguna de ellas ha contemplado más criterios o situaciones diferentes a partir de este marco regulatorio. En el material distribuido por el Mineduc se defiende una evaluación de proceso, una evaluación cualitativa, de retroalimentación:

En contraste con las evaluaciones cuya finalidad es acreditar, promover o calificar, su objetivo primordial es fomentar el aprendizaje: se observa lo que producen los alumnos y alumnas con el fin de hacer sugerencias concretas sobre cómo mejorar su desempeño independiente del nivel en que se encuentran. Evaluación Para el Aprendizaje se logra cuando los estudiantes saben en qué consisten las metas del aprendizaje, cuando en forma anticipada saben con qué “ojos” o bajo qué prisma se mirarán sus trabajos, cuando tienen modelos de lo que constituye un buen trabajo y, quizás lo más clave de todo, cuando reciben retroalimentación para que mejoren su desempeño a partir del trabajo realizado. El profesor o profesora retroalimenta su enseñanza, considerando las fortalezas y debilidades observadas de los alumnos y alumnas del curso (Mineduc, 2006:10).

En cambio el decreto de 1997 en su artículo n°4 describe: *Los alumnos deberán ser evaluados en todos los subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje del plan de estudio, ya sea períodos bimestrales, trimestrales o semestrales, con un número determinado de calificaciones, según lo determine el Reglamento de Evaluación del establecimiento.* En ningún momento el decreto hace alusión a una evaluación de proceso, es más, afirma que debe haber un número determinado de calificaciones, lo que deja a los establecimientos a merced de una evaluación cuantitativa, sumatoria y clasificatoria.

Los reglamentos internos de evaluación de las escuelas municipales deberían contemplar la evaluación docente periódicamente y un reforzamiento paralelo para los alumnos con dificultades, situación que ya ocurre con la aplicación de la Ley SEP, pero que los reglamentos no contemplan.

Más allá del reglamento interno de evaluación, cada escuela debe tener su PEI actualizado y al alcance de todos. Un PEI de acuerdo a Geiler (1997) es un proceso que se construye entre los distintos actores y entre éstos con el contexto escolar, con miras a la consecución de logros y resultados educativos, que requieren inicialmente de una identificación colectiva articulada siempre a la política educativa del país. Para Kremenutzky (1994) el proyecto institucional es una tarea que se construye, a la manera de un trabajo de autoreflexión colectiva que permite aumentar el conocimiento sobre las dificultades y posibilidades de la escuela. Y complementa Maddoni (1992) el PEI implica una situación de aprendizaje colectivo donde se establece un diálogo constante y sistemático entre los diferentes actores de la institución, a través de sus conocimientos y del análisis de sus prácticas, con el fin de lograr un cambio.

El PEI es lo que guía la escuela, es hacia donde ella camina y una suerte de plan de navegación. El problema encontrado es que las escuelas se olvidan del PEI, no lo evalúan y no lo retroalimentan. De las tres escuelas visitadas, una tenía un PEI válido y vigente mientras que en la otra estaba en fase de reconstrucción y reestructuración, o sea en pre-proyecto. Y en la tercera escuela, el PEI estaba desfasado, o sea, la escuela no tenía una dirección cierta, estaba desorientada. Según la UTP de la misma: *con la llegada de la ley SEP todo ha cambiado, y nosotros tenemos que modificarlos, pero nuestra visión siempre fue la misma, formar individuos integradores en la sociedad* (UTP 3 - EMEB C). Lo que se resume en que escuela está sin identidad clara. Muchos autores describen cómo elaborar un buen PEI y qué elementos deben ser contemplados en él, así por ejemplo, Barrera (2002) presenta a través de matrices los pasos a desarrollar para construir un PEI y el contenido que debe mencionar caracterizando la escuela. Se valora el considerar características relevantes como: ser funcional, eficaz y eficiente, involucrar la evaluación que se aplicará en la institución considerando el entorno, presentar un perfil docente y del alumno, demostrar modelos

para evaluar programas del colegio y también debe describir las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, que deberían ser indispensables para realizar este proceso educativo.

De esta manera se aclara que a las escuelas les falta orientación para caracterizar su identidad, pues casi todo lo que está descrito en los PEI está contemplado como objetivos o metas a lograr en un determinado plazo, pero no es concreto, ni se condice con lo que ocurre en realidad. Sobre la evaluación del aprendizaje, punto discutido en esta investigación, se ha observado que los PEI las contemplan de la siguiente manera *Lograr que todos los docentes apliquen una evaluación formativa, utilicen diferentes fuentes de información y adecuar las normas internas sobre evaluación y promoción escolar a las características del establecimiento*. Muchos son los pasos a dar para que el PEI contemple un verdadero y concreto rol para la evaluación del aprendizaje. La segunda cita habla sobre el Reglamento Interno que está directamente relacionado al decreto de 1997 creado por el Mineduc.

En el material evaluativo recogido de los profesores participantes en esta investigación están las pruebas escritas de desarrollo y de selección múltiple, que evalúan en su mayoría los contenidos conceptuales y procedimentales, dejando de lado el actitudinal y el valorativo, contemplándolo solamente en pautas de observación, auto y coevaluación. En relación a estos instrumentos utilizados por las profesoras, cabe destacar una clara finalidad de calificación, incluso en las evaluaciones diferenciadas. Según Santos (1996) no sólo importa qué es lo que se ha conseguido, sino cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuántos esfuerzos, a qué costa, para qué fines. De acuerdo a Aguilar, citado por Abril y Zamudio (1996:91): *La cuantificación permite legitimar el ejercicio de la autoridad sobre el alumno, asignando a éste un número que lo clasifica como superior o inferior a otros, desconociéndose a su vez una serie de elementos tanto internos (procesos afectivo-cognitivos) como externos (ambiente sociocultural) que han influido directamente en el proceso de aprendizaje* (Aguilar, en: Abril y Zamudio 1996:91).

Se observan muchos hechos contradictorios, los profesores dicen realizar un trabajo de evaluación de proceso con sus alumnos y esto se afirma en una de las respuestas de la entrevista *la evaluación es*

un proceso que se va dando durante el período de clase, durante el período de estudios de los alumnos, entonces tu vas evaluando en este momento (Prof.2 - EMEB B) y de acuerdo a Pérez citado por Abril y Zamudio (1996: 14) *en todos los momentos educativos se evalúa, se reorienta, se reflexiona, por lo tanto es denominada proceso y no puede ocurrir sola, la evaluación es un componente más del proceso educativo global, proceso complejo en el que ningún elemento es funcional en forma aislada*. En el material recolectado, se ha observado que solamente uno de los profesores realiza evaluación por conceptos aunque no constantemente, pero la incluye en su planificación de clase.

En relación a la evaluación diferenciada, criterio observado en sala de clase y también en los instrumentos de recolección, fue posible darse cuenta que en el discurso de dos de los profesores esto ocurre y que el reglamento interno de sus escuelas igual la contempla, pero en la práctica lamentablemente aún no es incorporada. La única escuela que contempla la evaluación diferenciada en su PEI y en su reglamento interno de evaluación, junto a la planificación del profesor, el material recolectado y también el aporte de la comunidad escolar es la EMEB-C, al ser una de las primeras escuelas de educación básica en la región en implantar el proceso de inclusión de alumnos con necesidades especiales, aclarando el concepto utilizado en esta investigación: *Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes comunes en su edad (bien por causas internas o por un planteamiento educativo inadecuado), y necesita, para compensar dichas dificultades, unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria, así como la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos* (Warnock, 1981).

De esta manera se observó que en el curso de 4° año básico estaban alumnos hipoacúsico, niños con dificultades mentales y otras dificultades y discapacidades. Para este profesor el trabajo es complicado, *me demanda más tiempo, más esfuerzo, el hecho de que hay que estar pendiente de toda la sala y dentro de ella hay toda una diversidad* (Prof. 3 - EMEB C). En las otras escuelas el discurso de los profesores y de UTP fue de contemplar la

diversidad, pero los instrumentos eran aplicados en igualdad dentro de la sala, no respetando los límites de los alumnos con necesidades especiales.

En referencia a los cambios implementados en las escuelas sobre la evaluación, se le asigna el reconocimiento de una evaluación de procesos UTP1 *Tenemos diferentes evaluaciones, pero en general, la evaluación la consideramos nosotros como un instrumento, como un proceso... UTP 2 ...es mejorar el aprendizaje del alumno, valorando su proceso...* que surge como un cambio complejo. En su entrevista, UTP 2 comenta, *Nosotros hemos ido avanzando poco a poco, tú sabes, que la evaluación ha sido un problema dentro de todo lo que es aprendizaje.* En este aspecto se observa que la conciencia que existe en relación a la evaluación de proceso es poca, que ella permite mejorar las deficiencias y fortalecer los éxitos. Por ejemplo, nos comenta el Prof. 1 *yo me rijo también por las evaluaciones que trae el ministerio, son evaluaciones que trae el texto escolar, por lo tanto...yo terminando mi unidad, hago la evaluación a los alumnos, y con esta medición me doy cuenta si el niño aprendió y tuvo un aprendizaje significativo, con lo que se pasó en la unidad.*

Interesante es mencionar la indagación acerca de la planificación diaria y el apoyo de UTP a los profesores. La metodología considerada clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje es desarrollada en las escuelas “libremente”, o sea, cada profesor elige como quiere trabajar con sus alumnos, pero las respuestas en las entrevistas fueron otras y dejaron claro que la metodología utilizada es la estipulada y definida por la escuela, como el uso de las TIC que en ningún momento está contemplada en los PEI y tampoco en los Reglamentos Internos de Evaluación, y el uso del método conductivista mezclado con el constructivista, los cuáles muchas veces no son dominados por los profesores.

Lo que fue muy visible en esta investigación es el “apego” que los profesores demostraron por el libro texto trabajado en sala de clase y la afirmación que a través de él se logra trabajar los contenidos mínimos que establece el Mineduc. La Prof.1 afirma, *Trabajo de acuerdo a los programas del ministerio,* la Prof. 2 *trato de aplicar todo lo que me piden, lo que me exigen.* En este caso, las exigencias son por parte de UTP y los contenidos mínimos del Mineduc.

Las observaciones realizadas en las salas de

clases de los 4° años básicos demostraron que trabajar con el libro de texto es posible siempre que el objetivo sea relacionado con la realidad del alumno, para que este aprendizaje sea significativo, pero no entendemos si es por comodidad o no, muchas clases de lenguaje que podrían ser exitosas no lo fueron debido al trabajo desarrollado especialmente con el libro texto.

Los criterios contemplados en las observaciones en sala de clase fueron seis: normalización de la clase; metodología-apoyo-recursos; evaluación en sala de clase; afectividad; apoyo cognitivo verbal y características generales del curso (dentro de ellos fueron contemplados variados indicadores). Se ha destacado con el mayor número de porcentajes positivos la Escuela A, destacada entre las tres escuelas con mayor puntaje en el SIMCE 2008, pues el trabajo desarrollado en esta escuela es muy diferente a las otras dos. Se registra que para esto incidieron varios factores, desde la metodología y recursos hasta la afectividad entre alumnos y profesor.

La escuela que obtuvo un segundo lugar con más porcentaje positivo en los indicadores de la observación en clase fue la Escuela B, ya que solamente un criterio de los seis quedó con porcentaje inferior a 50%. Los datos indican que esta escuela obtuvo déficit en lo que dice respecto al uso de metodología, apoyo y recursos en el trabajo en sala de clase. La misma obtuvo en el SIMCE 2008 un puntaje entre las dos anteriores.

En relación a la Escuela C, su déficit se observó en dos de los seis criterios analizados, ellos son metodología, apoyo y recursos, y también evaluación en sala de clase. Por lo cual, se puede afirmar que el trabajo desarrollado en esta escuela está truncado, no hay relación entre el discurso de los entrevistados con lo que se ha observado. De las tres escuelas, esta obtuvo un puntaje SIMCE 2008 inferior, lo que puede respaldarse con la práctica pedagógica equivocada, entre otros factores.

Sobre el indicador observado y analizado SIMCE, tenemos una preocupación con esta evaluación estandarizada y por mejorar el trabajo, y como consecuencia mejorar los puntajes.

Al realizar un cuestionamiento de si la escuela planifica su trabajo para el SIMCE, las respuestas de la Unidad Técnico Pedagógico y profesores fueron parecidas: *Nosotros no trabajamos para el SIMCE, nosotros trabajamos para el aprendizaje de los*

alumnos. Pero se ha observado una preocupación con esta evaluación estandarizada, de acuerdo al habla de UTP 2 (EMEB B) *La encuentro bien válida y aporta con una información importante y valiosa, las escuelas deben aprovechar esto.* UTP 1 (EMEB A, *lógico que también tenemos que pensar en el SIMCE porque es una evaluación externa que nos hacen a nosotros.* Y la UTP 3 (EMEB C) *debe haber una evaluación, para saber a nivel nacional en qué condiciones estas.*

De esta manera se ha observado que el desarrollo del trabajo de enseñanza y aprendizaje en las escuelas observadas es orientado a la evaluación SIMCE, abarcando todos los contenidos o trabajando con ejercicios de acuerdo a la prueba nacional.

COMENTARIOS FINALES

Aún que utilizase muchos instrumentos de evaluación, aún que preparase instrumentos reflexivos, y operatorios, aún que se acabase con la semana de prueba, aún que no usase más la nota ni hubieran reprobaciones, si no cambiase la postura, si no asegure que en otro mundo – donde todos tengan un lugar – es posible, si no estuviera profundamente convencido de que todo ser humano es capaz de aprender, si no me comprometiera con el aprendizaje efectivo (y desarrollarlo) de todos, yo nada sería como educador! – Celso Vasconcelos (2000).

La evaluación es la parte más importante de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, Benvenuti (2002) afirma que evaluar es mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es ofrecer recuperación inmediata, es promover cada ser humano, es vibrar junto a cada alumno en sus lentos o rápidos progresos.

Se acredita que el gran desafío para la construcción de nuevos caminos, según Ramos (2001), es una evaluación con criterios de entendimiento reflexivo, conectado, compartido y autónomo en el proceso. Solamente así se forman ciudadanos conscientes, solidarios, creativos, críticos y autónomos.

Se espera así una evaluación de los aprendizajes más allá de contenidos desarrollados en la sala de clase, que las innovaciones sean consistentes en su proceso, demostrando la aceptación, la instalación y la utilización de los cambios.

Cambiar la concepción actual sobre evaluación del aprendizaje se hace urgente y necesario.

Terminar con patrones establecidos por la historia de una sociedad elitista y desigual. En este sentido Perrenoud (1993) señala que cambiar la evaluación significa probablemente cambiar la escuela. Automáticamente cambiar la práctica evaluativa nos lleva a modificar prácticas habituales, generando inseguridad y angustias en la comunidad escolar. La meta debe ser una educación de calidad y transformación social, desarrollar alternativas para una nueva manera de evaluar y construir una nueva escuela realizando un trabajo en conjunto UTP, Director y profesores. Disminuir la burocracia y aumentar la ayuda mutua; más consejos pedagógicos y menos administrativos. Estas acciones pueden colaborar en mejorar las deficiencias detectadas.

Para Santos Guerra (2000:117) *no se debe entender la evaluación como un juicio amenazador ya que esto llevaría a la artificialización de las prácticas, a la falsificación de los informes y la cerrazón ante los mismos.*

Los cambios profundos en el proceso de evaluación implican la transformación de todo el contexto pedagógico, es decir, como los objetivos educacionales son establecidos como términos de conocimiento, en la propia concepción de aprendizaje con el cual trabajan los profesores y la manera de concebir la planificación, en general, todo el trabajo pedagógico. La práctica también demuestra que el cambio no depende solamente de la concientización del profesor, sino, principalmente, del apoyo técnico-pedagógico-administrativo de la escuela.

Una de las metas en todo el proceso evaluativo es cambiar la manera de evaluar sin criterios y desorientada por una evaluación orientada y criteriosa, detallada y preocupada con el ser. Es un cambio de paradigma muy fuerte que debe desarrollarse desde dentro, pues no ayuda mucho que el profesor haga su parecer destacando sólo los puntos débiles del alumno. Este proceso es lento pero instalado claramente se obtienen mejoras satisfactorias. Además, el énfasis en el número tiende a perder todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas.

La manera de evaluar y exponer los resultados evaluativos a quién les interesa es un hecho importante y que está directamente ligado a la vida del alumno, pudiendo generar así problemas de autoestima, familiares y personales o todo lo contrario. Se ha visto la dependencia que los alumnos tienen de la nota, el peso de lo sumativo en su vida. Esto

debe cambiar, ya que en el siglo XXI estamos siendo evaluados a cada minuto, por cada cosa realizada y genera un miedo a la evaluación. Es la hora de ser más críticos, de usar descripciones en los trabajos de los alumnos, de rehacer los trabajos junto a ellos, orientándolos, de hacer evaluaciones con el uso de ayuda de memorias, de realizar teatros, multimedia, etc. Al principio puede parecer difícil modificar lo que ha sido instaurado y trabajado por años, pero esta concepción va cambiando con el pasar del tiempo, y una cultura de conocimiento y aprendizaje puede instalarse en la escuela, así los logros serán mayores en todos los sentidos, en todos los aspectos.

Se concluye que tanto trabajo burocrático sobre los profesores no les da la libertad de hacer clases entretenidas y diferentes. El proceso de evaluación docente debería ser transparente e instaurado en todas las escuelas, para que así el docente trabaje siempre en pro de los alumnos, mejorando su metodología para obtener mejores aprendizajes. Hemos visto que la Ley SEP vino a apoyar las escuelas para que sea posible la contratación de especialistas que podrán acompañar a los profesores y alumnos para la mejora de los aprendizajes, lo que es un punto positivo a favor del Mineduc. Hemos observado que el trabajo de UTP debería ser más directo con los profesores para ayudarles y orientarlos hacia la visión y misión de la escuela, o mucho más que eso, a un aprendizaje significativo para los alumnos.

En cuanto a las evaluaciones realizadas en las diferentes escuelas, se afirma que son mayoritariamente tradicionalistas, mediante el uso de instrumentos formales que están relacionados directamente con los libros de texto que el Mineduc ofrece. También se ha constatado que el discurso de la “evaluación diferenciada” está en todas las escuelas, pero el trabajo diferenciado se realiza poco, lo que demuestra una evaluación real nada constructiva y que iguala a los alumnos sin respetar sus diferencias, faltando mucho para llegar al aprendizaje significativo, o sea, que del punto de vista administrativo se incorpore la atención a la diversidad a través de proyectos de integración. Pero a nivel de aula no se ha observado un trabajo congruente con las necesidades que presentan los alumnos. Por lo tanto, podría señalarse que en este aspecto existe un manifiesto divorcio entre el discurso y la praxis que se lleva a cabo en el aula.

Los contenidos evaluados siguen perteneciendo en su mayoría a la dimensión de conocimientos y procedimientos, no contemplando la dimensión de actitudes, también conocidas como Saber, Saber Hacer y Ser según Delors (1996). Se ha notificado que no había una preocupación con el SIMCE en las escuelas, pero una de ellas contempla en su PEI un programa para mejorar el puntaje SIMCE. Fue posible observar también que los docentes están midiendo y calificando el logro del aprendizaje de los alumnos.

La investigación ha mostrado que es muy relevante controlar la evaluación realizada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación a los instrumentos utilizados por los profesores, se observó que la mayoría de ellos no contemplan la dimensión de actitudes y tampoco contemplan pautas de corrección, dejando así el proceso evaluativo sobre cualquier juicio. La Ley General de Educación cita en su artículo n° 2 el derecho de dar a conocer a los alumnos las pautas de evaluación antes de la evaluación, pero eso tampoco se cumple, porque la evaluación observada no es criteriosa, no ofrece indicadores que la orienten.

Se enfatiza que el SIMCE es una evaluación estandarizada, donde no se considera la realidad de las escuelas municipalizadas y que actualmente sirve para hacer comparaciones entre instituciones que son calificadas como “malas o buenas”. Idealmente no se debiera trabajar para el SIMCE y sí desarrollar habilidades y competencias en los niños para que vayan bien en la vida. Igual se ha observado que esta prueba estandarizada nada más que la evaluación de los contenidos mínimos obligatorios desarrollados durante los años, lo que torna la fundamentación teórica contradictoria, ya que hay que obtener aprendizajes significativos y esto no es posible con contenidos estandarizados. Corrobora Benvenuti (2002), que la evaluación debe estar comprometida con la escuela y esta deberá contribuir en el proceso de construcción del carácter, de la conciencia y de la ciudadanía, pasando por la producción del conocimiento, haciendo que el alumno comprenda el mundo en que vive, para aprovecharlo, pero sobre todo que esté preparado para cambiarlo. Para esto es necesario que los profesores estén motivados, pues *un trabajo sólo es placentero y fuente de crecimiento si es realizado como medio de autoconocimiento y autodesarrollo* (Luckesi, 1998).

Considerando que el proceso de evaluación es fundamental para la mejora educacional, lo planteado por el Mineduc referente al tema es muy amplio y vago, lo que no ayuda a una orientación más focalizada en las instituciones.

El dicho *una golondrina sola no hace verano*. Es necesario que una empiece el trabajo para servir de estímulo a las otras, y no se debe olvidar, en nuestra práctica cotidiana de profesor crítico-reflexivo el verso antológico de Fernando Pessoa *todo vale la pena, si el alma no es pequeña*. Es en saber presentar al alumno sus dificultades y sus logros que dejamos nuestra verdadera imagen de profesor.

Considerando las proyecciones que pudiera tener esta investigación sería de interés hacer una comparación del tema en escuelas municipales rurales que obtuvieron un puntaje en el SIMCE 2008, en algunos casos, superiores a éstas, o hacer una comparación de escuelas de otras ciudades e incluir también las particulares subvencionadas. Se podría crear material para apoyar más a los profesores sobre Evaluación del Aprendizaje, desarrollando puntos positivos sobre la implementación de la evaluación escolar en diferentes contextos, en caso de ampliar la muestra.

Quizás de esta manera lograremos avanzar en la educación, facilitando la vida del educador y del educando.

Estamos convencidos de que el momento histórico de América Latina exige de sus profesionales una seria reflexión sobre su realidad, que se transforma rápidamente, de la cual resulte su inserción en ella. Inserción que, siendo crítica, es compromiso verdadero. Compromiso con el destino del país. Compromiso con su pueblo. Con el hombre concreto. Compromiso con el ser más de este hombre. Paulo Freire.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL, M. Y ZAMUDIO, G. 1996. *Evaluación Escolar ¿Resultados o Procesos?* Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.
- BARRERA, S. 2002. *Proyecto Educativo Institucional: marco legal y estructura básica*. Mineduc, Santiago.
- BARRÍA, C. 2008. *Metodología de enseñanza de las ciencias basada en modelamiento socio-cognitivo y evaluación tridimensional de los aprendizajes*. FONIDE, Santiago.
- BARRÍA, C. 2010. *Requisitos de los instrumentos de evaluación y procedimientos para cautelarlos*. UDEC, Concepción.
- BENVENUTTI, D. B. 2002. Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos. *Pedagogia: Revista do Curso. Brasileira de Contabilidade* 1(1):47-51.
- DELEDICQUE, L.; M. FÉLIZ Y J. MOSER. 2005. Recuperación de empresas por sus trabajadores y autogestión obrera. Un estudio de caso de una empresa en Argentina. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa* 51:51-76.
- DELORS, J. 1996. *Los cuatro pilares de la educación*. Santillana/ UNESCO, Madrid.
- GARCIA, J. Y MARTINEZ, M. 2008. Metodología de la Investigación. Consultado en el 10 de enero de 2010 en http://perso.wenadoo.es/aniorte_nic/apunt_metod_investigac4_4.htm.
- GARCÍA, J.E. 1998. El conocimiento escolar u las relaciones entre el conocimiento científico y el cotidiano. En: *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Colección: Investigación y Enseñanza, Serie Fundamentos, n°8, pp.27-42. Diada Editora S.L., Sevilla.
- GEILER, S. 1997. Aportes para construir el proyecto educativo institucional. *Lecturas: Educación Física y Deporte* 2(5): s/n. Revista en línea <http://www.efdeportes.com>. Consulta: 2012, noviembre.
- GIL, M. 2010. *Población y Muestra. Muestreo*. Mar de Alborán, Estepona.
- KREMENCHUTZKY, S. 1994. *Gestión Institucional*. MCYE, Santiago.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN Y D. ARNAL, J. 1996. *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Hurtado, Barcelona.
- LITWIN, J., FERNANDEZ, G. 1977. *Evaluación y estadísticas aplicadas a la educación física y el deporte*. Stadium, Buenos Aires.
- LUCKESI, C. 1998. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. Cortez, São Paulo.
- MADDONNI, P. 1992. *La escuela un lugar posible para el perfeccionamiento de los docentes*. DCPAD, Proyectos institucionales, Buenos Aires.
- GARCIA, J. MARTINEZ y M. RUIZ, O. 2008. *Metodología de la Investigación*. Consultado en 10 de enero de 2010 en http://perso.wenadoo.es/aniorte_nic/apunt_metod_investigac4_4.htm.
- MINEDUC. 1997. *Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Niñas y Niños de Enseñanza Básica*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. 2006. *Evaluación para el Aprendizaje*. Litografía Valente, Santiago.

- PEREZ ABRIL, M. y BUSTAMANTE ZAMUDIO, G. 1996. *Evaluación Escolar ¿Resultados o Procesos?* Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.
- PERRENOUD, P. 1993. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: *Avaliação em educação: novas perspectivas*, Nóvoa, A. editor. Porto Editora, Porto.
- POZO, J. I. 1994. Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Antonio Machado Libros, Madrid.
- RAMOS, P. 2001. *Os pilares para educação e avaliação*. Acadêmica, Blumenau /SC.
- SANTOS GUERRA, M.A. 1996. *Evaluación educativa I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- SANTOS GUERRA, M.A. 2000. *La escuela que aprende*. Ediciones Morata, Madrid.
- STAKE, R.E. 1998. *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, Madrid.
- WARNOCK, M. 1981. *Meeting Special Educational Needs*. Her Britannic Majesty's Stationary Office, Londres.
- ZANCHET, B. 2003. O exame nacional do ensino médio – o ENEM uma auto-avaliação para quem? *RAIES - Revista da rede de avaliação institucional da educação superior* 8(3):247-269.
- ZAPATA, L. 2004. Los determinantes de la generación y la transferencia del conocimiento en pequeñas y medianas empresas de tecnologías de la información de Barcelona. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. MS.