

INVESTIGACIONES

## Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1° Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué

Social representations of the evaluation process from the perspective of 1st grade teachers belonging to urban municipal schools of Quilpué

*Representações sociais do processo de avaliação a partir da perspectiva dos professores de 1º ano Básico, pertencentes a escolas municipalizadas urbanas do município de Quilpué*

Ana María Torres

Secretaría Regional Ministerial de Educación Valparaíso. Correo electrónico: anamariatd@vtr.net. Telf.: 32-2467556.

### RESUMEN

El presente estudio consiste en una investigación cualitativa a partir del discurso de un grupo de docentes de 1° Año Básico sobre las creencias y representaciones sociales en las que basan sus prácticas evaluativas. Los resultados evidenciaron que, a la base de las decisiones tomadas sobre los procedimientos evaluativos, existen elementos estructurales y organizacionales de la escuela y del sistema educativo, aspectos de la formación docente y elementos de la cultura escolar y familiar que limitan el abordaje de la diversidad y la inclusión. Se identificaron factores emocionales de las docentes que favorecen el proceso evaluación-logros de aprendizajes y otros que involucran riesgo de un desgaste profesional. Se constató que la decisión de repitencia es tomada a partir de concepciones que van más allá de los bajos logros de aprendizaje. Finalmente, se concluyen condiciones para mejorar procedimientos de evaluación en 1° Año Básico.

*Palabras clave:* evaluación, educación, primero básico, investigación cualitativa.

### ABSTRACT

This study is a qualitative research on the speech of a group of 1st grade teachers and the social representations and beliefs in which their assessment is based. The results showed that decisions on evaluative procedures are based on structural and organizational elements from the school and the educational system, as well as some aspects belonging to the teachers training process, and the school and family culture which restrict the approaching of diversity and inclusion. Some emotional factors which favor the assessment – learning achievement were identified on the teachers, but also some factors which might involve a risk of professional strain. It was confirmed that the decision of school repetition is founded on conceptions that exceed the low learning achievements. Finally, we present some conditions to improve assessment processes in 1st grade.

*Key words:* assessment, education, first grade, qualitative research.

### RESUMO

A partir do discurso de um grupo de professores de 1º ano Básico, trata-se de pesquisa qualitativa sobre as crenças e representações sociais nas quais baseias práticas avaliativas de esses professores. Resultados evidenciaram que nas bases das decisões tomadas sobre os procedimentos avaliativos, há elementos estruturais e organizacionais da escola e do sistema educativo, aspectos da formação docente e elementos da cultura escolar e familiar que limitam a abordagem da diversidade e da inclusão. Foram identificados fatores emocionais das professoras que favorecem o processo avaliativo – conquistas de a aprendizagens e outros que envolvem risco de desgaste profissional. Verificou-se que a decisão de repetência é tomada a partir das concepções que vão além do rendimento escolar baixo. Finalmente, conclue-se sobre condições para melhorar procedimentos avaliativos no 1º ano Básico.

*Palavras chave:* avaliação, educação, primeiro ano Básico, pesquisa qualitativa.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio, desarrollado a fines del año 2008, año de inicio de los Planes de Mejora en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, describe y analiza las creencias y representaciones sociales de un grupo de docentes de 1º Básico de escuelas municipales urbanas respecto a los procesos de evaluación e identifica oportunidades de mejora.

Investigar en las creencias y representaciones sociales en torno a los procedimientos evaluación de aprendizajes es hoy en día relevante, dado el conocimiento que se tiene de la propia evaluación docente, que indica dentro de las mayores debilidades, precisamente, las asociadas a los procedimientos de evaluación (MINEDUC, 2010). A su vez, la evaluación constituye un aspecto relevante para la toma de decisiones en la mejora de resultados, de modo que los avances en la calidad de la misma podría contribuir a elevar los bajos resultados, incluidos los obtenidos por Chile en las evaluaciones internacionales (PISA y TIMMS), y los propios resultados nacionales SIMCE de un número importante de escuelas municipales.

Especial importancia cobra para este estudio el análisis de estos procedimientos al ser aplicados en estudiantes de 1º básico, los cuales suelen mostrar diferencias madurativas en lo cognitivo propias de la edad y donde se espera logren aprendizajes claves en la lectoescritura y habilidades de base en las matemáticas. Se profundizará, a su vez, en el análisis de la toma de decisiones respecto a los procedimientos evaluativos aplicados a los estudiantes que terminan con fracaso escolar en este curso.

Los estudios en esta línea indican que bajos resultados académicos con repetencia de curso afectan más a varones que a mujeres y a estudiantes de minorías étnicas y de bajo nivel socioeconómico (OECD, 2006). Este último punto es una realidad en las escuelas municipales. La mayoría de los estudios han encontrado efectos negativos de la repetición en aspectos como resultados académicos y ajuste social, especialmente cuando los estudios se realizan a largo plazo; y existencia de una fuerte asociación entre repetición y abandono escolar (Jimerson *et al.*, 2002).

Estudios longitudinales muestran que las posibles mejoras de los alumnos se disipan con el tiempo. Según Anderson y colaboradores (2002), “los resultados en las pruebas de los estudiantes que repiten puede aumentar durante un par de años y luego bajan por debajo de aquellos que tenían resultados académicos igualmente bajos, pero que fueron promocionados”.

Por otro lado, económicamente, cuando los/as estudiante repiten un curso, los costos se duplican. En Chile, desde el año 2008 los establecimientos subvencionados adscritos por convenio a la Ley de Subvención Escolar Preferencial reciben un monto mayor de subvención por estudiante en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica situados en el tercio más pobres de la población. Como requisito para recibir estos dineros deben elaborar Planes de Mejora con énfasis en la atención a estos/as a estudiantes y los de bajo rendimiento, con el fin de mejorar logros académicos.

Las cifras nacionales de fracaso escolar indican que para el año 2008 la tasa total de reprobación en la enseñanza básica fue del 4,5%, similar a lo ocurrido en los 5 años anteriores, pero cercano al doble de lo que ocurría a comienzos de siglo. Las niñas poseen menores tasas de reprobación en comparación a los niños (5,6% los niños y 3,4% las niñas). En la V Región, el año 2008, 1185 estudiantes urbanos repitieron 1º Básico (699 hombres

y 486 mujeres). En la comuna de Quilpué en su área urbana, 94 estudiantes repitieron este curso (56 hombres y 38 mujeres). Dentro de los colegios municipales urbanos de esta comuna, 46 estudiantes repitieron este curso (27 hombres y 19 mujeres). Existe un 8,6% de niños y niñas de 1º Básico de los establecimientos municipales que reprobaban este curso (MINEDUC, 2009). Mejorar el análisis y la retroalimentación de los resultados obtenidos por los instrumentos evaluativos podría permitir prevenir el fracaso escolar y mejorar resultados.

Específicamente, en los establecimientos seleccionados para este estudio, durante el año 2008, 22 estudiantes repiten el año escolar. De ellos, 15 presentan un porcentaje importante de inasistencia (mayor al 15%), 8 presentan una asistencia inferior al 70% (MINEDUC, 2009). Los registros de observaciones disponibles en los libros de clases, en general, no especifican claramente la problemática que está detrás de ellas. Cabe señalar que de los 22 estudiantes, 13 son alumnos prioritarios (59%).

## 2. ANTECEDENTES TEÓRICOS – REFERENCIALES

### 2.1. LUGAR DE LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Aun cuando la evaluación representa un proceso sustantivo del proceso educativo, no ha alcanzado el mismo rango de centralidad que han tenido los aspectos curriculares. Las prácticas evaluativas habrían privilegiado la reproducción y control del conocimiento de los estudiantes, en desmedro de su producción o construcción y/o del desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores, correspondiendo las concepciones que orientan las prácticas evaluativas a enfoques mayoritariamente instrumentales y memorísticos que priorizan los resultados alcanzados en términos del rendimiento, la capacidad reproductiva y esfuerzo individual. La evaluación sigue siendo considerada, mayoritariamente, como un proceso desvinculado de la enseñanza y destinado simplemente a medir, acreditar o certificar resultados de aprendizajes (Celman, 2005).

La mirada más inclusiva establece que la evaluación no sólo proporciona información respecto del nivel de aprendizaje de los estudiantes, sino que suministra también indicios empíricos acerca de la eficacia de la enseñanza. Permitiría no sólo visualizar la evolución de cada niño con respecto a su aprendizaje, identificar sus necesidades y detectar sus dificultades sino que, a su vez, le permitiría establecer relaciones entre estas dificultades y las concepciones y prácticas docentes a partir de las cuales se enseñaron (Jackson, 2002).

### 2.2. FUNCIONES Y DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

De acuerdo a Santos Guerra (2005), la evaluación se puede entender desde dos funciones, que responde a dos dimensiones distintas: la evaluación como medición (dimensión tecnológica positivista) y la evaluación como comprensión (dimensión crítica/reflexiva). La dimensión Positivista encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución. Quien tiene capacidad de evaluar, establece los criterios, los aplica de esa forma e interpreta y atribuye causas y decide cuáles han de ser los cambios. Se lleva a cabo por pruebas estandarizadas, para todos iguales, convirtiéndose en una comprobación de aprendizajes y en un medio de control social. La práctica de esta dimensión positivista-tecnológica ha traído

consecuencias culturales, como son la cultura del individualismo, de la competitividad, de la cuantificación, de la simplificación, de la inmediatez, entre otras, favoreciendo prácticas pedagógicas y evaluativas poco democráticas (Santos Guerra, 2005).

La evaluación, desde la dimensión crítico-reflexiva, señala Santos Guerra (2005), está entendida como un proceso y no como un momento final y se constituye en un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencia de todo tipo. La diversidad de los medios a través de los cuales se evalúa permite atender a aspectos de la realidad y del proceso que va viviendo el alumno y la alumna. La evaluación se constituye en un proceso de retroalimentación que facilita la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje, no solo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza; la evaluación permite al profesor saber si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos.

### 2.3. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

Desde el modelo curricular, Ander-Egg (1996) plantea que la evaluación debería responder a las siguientes características:

**Ser integral:** tiene en cuenta las diferentes capacidades y cada una de ellas, considerando lo conceptual, procedimental y actitudinal. Refleja la globalidad de una formación que tiene un carácter comprensivo e integrado de las diferentes capacidades.

**Continua:** se estima y registra de una manera permanente el progreso de aprendizaje de cada alumno/a, quien constituye el punto de referencia para evaluar los cambios producidos en cuanto a conocimientos, destrezas, entendimiento, actitudes, entre otros. Ello no significa hacerles pasar exámenes cada dos o tres días.

**Formativa y formadora:** nunca tendrá un sentido de transformar la evaluación en un juicio o veredicto que consagra a unos y condena a otros, ni inquisitivo (profesor preocupado de detectar errores). Al contrario, debe ser una ayuda para que los alumnos progresen en su aprendizaje y en su maduración humana. Y también para que los profesores evalúen su propia manera de enseñar.

**Cooperativa:** procura que participen todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza /aprendizaje. Los alumnos también deben participar en el control y valoración de su propio aprendizaje. Para ello deben apropiarse de los criterios de evaluación, a fin de que puedan detectar errores, saber si han comprendido conceptos, si dominan determinados procedimientos, técnicas y métodos y cuáles son las actitudes y conductas esperadas. Puede realizarse a través de la autoevaluación y co-evaluación.

**Flexible:** para hacerse cargo de circunstancias vividas en el establecimiento educativo o en el contexto y situación en que se desarrolla la vida de cada estudiante.

### 2.4. EFECTOS PSICOLÓGICOS DE LA EVALUACIÓN SOBRE LOS Y LAS ESTUDIANTES

La evaluación constituye para los estudiantes no sólo una actividad administrativa que acredita el nivel de sus conocimientos, sino que representa una experiencia personal y emocional de efectos substanciales y de largo alcance, dado que condicionarán el desarrollo de sus habilidades necesarias para progresar debidamente en el itinerario escolar, determinarán su futuro escolar e incidirán fuertemente en la construcción de sus identidades (Litwin, 2005). Se sabe que la identidad y autoestima de estos/as se ven afectadas en gran medida por sus éxitos y fracasos escolares (objetivados en los resultados de las

evaluaciones), pues estos se constituyen como nutrientes relevantes en el desarrollo de su personalidad (Litwin, 2005).

## 2.5. LA SUBJETIVIDAD DEL/LA EVALUADOR/A

No es posible considerar la enseñanza y ni la evaluación como procesos neutros o inocuos, dado son actividades esencialmente subjetiva y valorativa, constituyen un reflejo de las concepciones de los profesores/as.

Dichas concepciones abarcan tanto sus conocimientos profesionales como sus creencias, los que se constituyen en los referentes a los que acude para organizar y tomar las consiguientes decisiones respecto de su trabajo profesional, las que demuestran tener gran incidencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Marceló, 2002). Las creencias representan construcciones realizadas por los sujetos que les facilitan la comprensión del mundo en el que viven, que incide en sus comportamientos y median su comprensión (Martínez Padrós, 2003).

Desde un punto de vista grupal, aparece el concepto de “representaciones colectivas” de Durkheim, concepto que luego es reformulado por Moscovici (1984) con el nombre de “representaciones sociales”. Este indica la manera en que los sujetos sociales aprenden los acontecimientos de la vida diaria. En ellas lo que cuenta son las interacciones, los procesos de intercambio a partir de los cuales se elaboran dichas representaciones confiriéndoles su carácter social. Las representaciones sociales serían sistemas cognitivos con una lógica y un lenguaje propio. Su función es preservar los nexos entre los miembros de un grupo preparándolos para pensar y actuar uniformemente.

En esta línea, Hewson y Hewson (1987) señalan que las concepciones de los docentes tienden a consolidarse y ser difíciles de modificar, pues en ocasiones les servirían para explicar la realidad y, en algunos casos, justificar modelos de supervivencia que se desarrollan en la docencia. Estudios sobre las creencias de algunos profesores referidas a los estudiantes provenientes de los sectores de mayor vulnerabilidad, que carecerían de bienes materiales y simbólicos, indican que ello les induce a bajar sus expectativas respecto de sus posibilidades de éxito, lo que incide poderosamente en su rendimiento (Duschatsky, 1999).

En Chile, estudios del CIDE (2008) confirman una tendencia histórica de las percepciones docentes referidas al bajo rendimiento escolar, que desplaza la responsabilidad del fracaso escolar hacia la familia y a los mismos estudiantes. Así, entre los primeros factores que se mencionan como explicativos del fracaso escolar desde la escuela (directores y docentes) están: falta de apoyo familiar (especialmente de los padres), el desinterés de los alumnos por los estudios y las desigualdades sociales.

Esto último es preocupante, toda vez que la investigación muestra que los factores propios del que enseña, como el proceso del aula, también tienen un peso importante (Murillo, 2007; Roman, 2008).

De esta manera la pregunta de investigación quedaría de la siguiente manera: ¿Cuáles son las creencias y representaciones sociales que tiene un grupo de docentes de 1º básico sobre la evaluación de aprendizajes, y cuáles son las necesidades y requerimientos de mejora que ellas perciben?

### 3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

#### 3.1. OBJETIVO GENERAL

Describir y analizar las creencias y representaciones sociales de un grupo de docentes de 1º Básico en relación al proceso de evaluación, sus necesidades y requerimientos de mejora.

#### 3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.- Describir y analizar la propia evaluación de las competencias profesionales para ejercer en este curso.

2.- Describir y analizar las creencias que orientan las prácticas evaluativas de las docentes de 1º básico.

3.- Explorar la forma en que las docentes analizan y utilizan la información proveniente del proceso de evaluación.

4.- Describir percepciones y emociones de las docentes frente a estudiantes que presentan fracaso escolar en este curso.

5.- Conocer desde su visión, las condiciones ideales de evaluación de aprendizajes en este curso, las limitaciones y fortalezas para lograr esas condiciones.

### 4. OPCIÓN METODOLÓGICA

La investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, adoptando un diseño exploratorio con una perspectiva descriptiva–interpretativa. Se utilizó una metodología cualitativa, adscrita a la tradición fenomenológica y de generación de teoría, la cual permite producir datos descriptivos (Teylor y Bodgan, 1986), poner énfasis en la interacción de los individuos y en la interpretación que ellos hacen de estos procesos de interacción (Schutter, 1986); permite captar la realidad subjetiva; cómo las personas la interpretan, comprenden y defienden el mundo que los rodea, qué es lo que definen como problemático en la vida (Valdés, 1998).

#### 4.1. CRITERIO DE SELECCIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS

Las unidades de análisis que constituyeron la muestra fueron seis docentes que ejercen en 1º Básico durante el año 2008. La muestra fue seleccionada al azar entre los establecimientos municipales de la comuna de Quilpué. Se solicitó consentimiento informado a las participantes y voluntaria fue su participación. El grupo definitivo quedó configurado por profesoras de diversas edades, desde una que iniciaba su proceso laboral, otras en diferentes periodos de más de 10 años de experiencia, hasta una que se encontraba en el cierre de su proceso laboral.

#### 4.2. RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE LA INFORMACIÓN

La técnica utilizada fue la de grupo focal que se basa en una conversación grupal, conformada por sujetos seleccionados por la investigadora, en torno al tema que es el objetivo de la investigación. Es por tanto una técnica que trabaja con el habla y se basa en la interacción, discusión y elaboración de ciertos acuerdos, dentro del grupo que conversa,

obteniéndose como resultado una visión general de los conocimientos, percepciones, significados, actitudes y comportamientos sociales de un colectivo social. Tiene como objetivo fundamental lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida.

Las entrevistas fueron realizadas en base a una pauta semiestructurada, que señaló tópicos a conversar, cuidando de no definir conceptos o categorías a priori. Fueron 2 entrevistas grupales, de una duración de 3 horas cada una.

Las técnicas de registro utilizadas consistieron en grabaciones magnetofónicas de las entrevistas a fin de contar con un registro más preciso de las palabras y expresiones de los sujetos de investigación; notas de campo; memos a cerca de los pensamientos de las investigadoras.

## 5. SISTEMATIZACIÓN Y DISEÑO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se utilizó el análisis de contenido, donde el interés es mayor por el contenido de las categorías y su interpretación que por la frecuencia de los códigos. El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas, que puedan aplicarse a un contexto (Krippendorff, 1990) y responder al problema de investigación.

### 5.1. CONTROL DE LOS RESULTADOS

Se utilizó la observación persistente y concentrada, el análisis de los datos negativos, el chequeo con las informantes y la triangulación con observador.

## 6. RESULTADOS

Los hallazgos obtenidos en la investigación se presentarán mediante niveles de análisis descriptivos, en categorías y subcategorías y relacionales interpretativos. Los resultados son los siguientes:

### 6.1. CATEGORÍA 1: AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PARA TRABAJAR EN EL 1° AÑO BÁSICO

Existió consenso en cuanto a las competencias profesionales que debería tener una docente que ejerce en 1° Básico; así la autoevaluación fue referida a cada una de estas competencias, las cuales se describen a continuación:

a. Competencias emocionales como cercanía afectiva y empatía para trabajar con niños y niñas de este curso y sus apoderados:

*“Considero que es muy importante la parte afectiva, tener una empatía con el alumno, bueno, en general, pero principalmente con los más pequeños eso ayuda mucho”.*

*“En 1° los niños son súper afectivos, entonces yo solía tener a raya a los niños de 5° a 8°, pocas veces la tocan a una, los más patudos la abrazan, pero estos chiquititos besos y abrazos y me tocan”.*

*“En las reuniones de 1° a 4° hay ese acercamiento en que el apoderado es capaz de quedarse al final de la reunión y decirle al profesor tengo este problema.”*

Sin embargo, en los casos de niños con problemas familiares y de aprendizaje, les dificulta colocar límites para el propio autocuidado emocional:

*“El 1º básico es estresante cuando el curso es diverso, por ejemplo, yo con 4 niños integrados que son como guaguas, de 2 a 3 años, 6 de TEL, de educación diferencial otros tantos y no son más que 23 niños, este año estuve casi 40 días con licencia, un estrés laboral que me vino. La directora se dio cuenta que había sido producto del trabajo, porque ni siquiera tenía tiempo de ir a la sala de profesores, uno se aísla de la escuela, termina el recreo y no he terminado de revisar los cuadernos de la actividad que hice y tienen la otra y hay que ir cambiando, porque también el niño se aburre con lo mismo. Si la cosa no resulta, por mucho que haya preparado la actividad, hay que cambiarla”.*

*“Cuando es primero es peor porque son chiquititos. Niños que le pegan, que son violados”.*

*“A mí me afecta en mi relación con mi marido, con mis hijas. Porque todos conocen tu trabajo y ‘cómo está tal niño’, así”.*

**b. Habilidades para trabajar en equipo; se requeriría utilización de la crítica constructiva:**

*“Normalmente hay mucho temor a que te critiquen y a que conozcan tus debilidades. No se da mucho que tú digas necesito ayuda en esto, que es lo ideal, porque todos tenemos debilidades y fortalezas, pero para eso se tiene que dar un buen grupo de colegas, para que se pueda dar esa crítica constructiva y no que vaya aportando a menoscabar al docente”.*

*“Considero importantísimo trabajar en equipo, teniendo una buena relación, un colega del mismo nivel para trabajar. En mi caso lo hago, planificar los mismos tipos de evaluación”.*

**c. Experiencia y la capacitación específica para NB1. Si no existe experiencia profesional, se requeriría un acompañamiento de experto en este nivel y de profesionales de Educación Especial:**

*“Es importante que 1º Básico no lo haga cualquier persona o que tenga la experiencia o un acompañamiento de alguien que sabe, porque lo que te pasó a ti o a mí o lo que le pasa a un profesor novel que viene recién saliendo de la universidad, con todas las teorías, pero que no sabe cómo tratar”.*

*“Una mentoría, no necesariamente dentro de la sala, sino que tú puedas confiar y decirle tengo este problema. Además, que las expectativas sobre el primero son muy grandes”.*

**d. Conocimiento de procesos cognitivos y emocionales en niños y niñas de 6 a 7 años:**

*“Yo tengo la experiencia de trabajar con segundo ciclo y creo que los tiempos de concentración y los intereses son distintos, por ende la forma de motivarlos es distinta”.*

*“Con los niños pequeños, los tiempos que les he dado para dar instrucciones entre 15 a 20 minutos, se da la actividad, luego la aplicamos, luego un tiempo de descanso”.*

**e. Creatividad y habilidades artísticas:**

*“Uno en 1º año tiene que obligatoriamente ser creativo”.*

*“Los niños pequeños de 1º son mucho más activos, tienen mayor imaginación, participan, no hay como hacerlos callar y todos quieren participar”.*

**f. Altas expectativas de sus estudiantes. La forma de transmitir las altas expectativas pareciera no siempre estar ajustada, en su lenguaje, a la edad de los niños y niñas de 1º básico y a sus necesidades específicas:**

*“Yo siempre les digo: trata de ser el mejor y luego creértelo y se lo digo incluso a mis niños chicos”.*

*“En mi caso en 1° yo predico el que todos somos capaces de salir adelante, de llegar lejos”.*

*“Hay otros casos en que a mí me encantaría poder decir si el 100% va a llegar y yo sé que no. Los que muestran serios problemas de aprendizajes, son los que tengo convicción de que no van a llegar, como los niños integrados, con hidrocefalia, los DM, cuesta un mundo sacarlos adelante, puedes estar toda la semana con ellos y llega el lunes y se les olvidó, y es partir de cero”.*

**g. Capacitación específica en necesidades educativas especiales y problemas psicosociales que afectan los aprendizajes:**

*“Yo tenía una niña que era límite, iba todos los días a clases, la mamá superpreocupada, le mandaba trabajo especial, estaba con psicopedagoga. Y a pesar de ello la niña no avanzó. Y marcar una vez y otra vez el cuaderno, y ustedes saben lo que es eso, es casi personalizado, mientras todo el resto trabajaba en su módulo, estaba con ella todo el tiempo, ‘ya tía, si ya aprendí’, y al otro día llegaba en cero”.*

*“Fue un curso muy complejo, porque tuve 9 niños con deficiencia mental integrados, 12 niños que los atendía la psicopedagoga de la escuela y millones de dramas familiares. Y trabajaba y trabajaba, pero más no podía, porque eran demasiado diferentes los grupos, entonces tuve que trabajar con niveles de conceptualización diferente. Tuve muy buena relación con la colega de integración, apoyaba en la sala, trabajábamos juntas”.*

**h. Dedicación en la preparación de la enseñanza. La preparación de la enseñanza es percibida como la tarea de mayor demanda de tiempos para este curso en comparación con otros, restando a los procesos evaluativos y hasta a los tiempos familiares:**

*“Tienes que marcar cuadernos, yo me llevo chorrocientos cuadernos todos los días, es no tener vida, hasta mis hijas me ayudaban a marcar, tenía que preparar mucho material, pero, además, como eran chiquititos: ‘profesora, el acto de septiembre’, ¡ah! el acto del 21 de mayo y para fin de año. Más, hay que escribir comunicaciones uno por uno”.*

*“‘Mamá vamos al cine’, ‘es que no puedo tener que trabajar’, ‘mamá vamos a dar una vuelta a la playa’. Y ellas ayudándome, porque si no, no iba a sacar la tarea”.*

**i. Experiencia y capacitación para trabajar con niños y niñas que llegan a 1° Básico provenientes de sectores con mayor vulnerabilidad social:**

*“La estructura familiar no es la misma con la que nosotros partimos hace 29 años, entonces, yo pienso en mis colegas que vienen saliendo y que les queda 20 ó 25 años más. Y el problema que siguen siendo educados para ejercer docencia a la antigua”.*

*“Ellos copian los modelos, entonces si no hay en el hogar una persona que sea autoridad, el niño va a llegar al colegio y no nos va a ver como autoridad, porque no está acostumbrado”.*

*“Los niños ya no son los mismos. Tenemos niños que están deprivados de cariño, socialmente estigmatizados, metidos en la droga, en el alcoholismo, etc., etc.”.*

## 6.2. CATEGORÍA 2: COMPONENTES ESTRUCTURALES PARA LA MEJORA DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS Y LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Para que dichas competencias se evidencien efectivamente en sus prácticas, incluidas las de evaluación, se requeriría de 6 condiciones del contexto escolar:

a. Un/a líder, director/a, que conozca y esté sensibilizado con la necesidad de tener docentes con competencias académicas y emocionales apropiadas para este nivel de curso. Las docentes perciben que no existe sintonía entre las competencias profesionales que ellas valoran para ejercer en ese nivel de curso y las de los equipos directivos:

*“El año pasado era recién mi segundo año trabajando y me llamaron de la escuela por un cupo, bueno les hablé en la entrevista cuales eran mis aspiraciones. Finalmente resultó y me dicen, ya tu curso es un primero básico, casi me desmayé, porque mis prácticas siempre fueron de 5º a 8º y el primer año trabajé en segundo ciclo. Yo le dije tengo un solo problema, yo sé perfectamente cómo enseñarle ecuaciones de segundo grado a un niño o matrices a un niño de 8º, pero no sé enseñar a leer.”*

*“Me preparé, hice todos los Crisol que hubo, todos los LEM, todo orientado hacia 1º, pero ya me avisaron que me cambiara a 8º. Yo de trato soy como súper suave, no es porque lo diga yo, sino también me lo dicen mis colegas, y para 8º hay que hablar fuerte, colocarse firme, también sé con los apoderados cambia el trato, esto sin que nadie me preguntara”.*

b. Un ayudante de aula, con requisitos específicos que aseguren su mejor funcionamiento. Existe consenso en las entrevistadas de la importancia de contar con ayudante de aula, que les libere algunos espacios para la planificación y reflexión de los procedimientos evaluativos:

*“Una de las cosas que hemos luchado es que si o si el profesor de 1º debiera tener una asistente que lo apoye, lo ayude a marcar cuadernos, en la lectura individualizada, en la forma de tomar el lápiz, muchos niños no lo saben, porque no están maduros, a veces la madurez visual tampoco está, son pequeños detalles, que si uno no los capturó en un momento de la clase, el alumno se quedó atrasado y ya perdió el hilo de la clase, si para la derecha para la izquierda, la b la d, la p, la q”.*

Se recogen elementos relevantes en cuanto a las competencias que evalúan importantes para quienes asumen este rol. Lo ideal es que la ayudante sea una docente con el perfil para este curso:

*“No es lo mismo que una escuche al alumno leer a que sea la asistente, porque uno sabe que partes hay que corregir, lo ideal es que sea una profesora”.*

*“El profesor de 1º básico necesita a alguien con uno. Porque se cansa a mitad de mañana y es hasta las 4 de la tarde.”*

De lo contrario una asistente con las siguientes competencias:

Buena caligrafía y conocimientos básicos de aprendizajes esperados para este curso.:

*“Ocasionalmente iba un colega de Media a ayudarme, de muy buena voluntad, pero no tenía las competencias, la letra no lo acompañaba. Iniciativa para 1º básico, son cosas que una no más sabe, o alguien que haya sido mamá”.*

*“Que te ayude a hacer esa parte ingrata que es marcar y también para corregir, para lo cual debe tener buena letra y conocimientos de los aprendizajes de 1º básico”.*

Habilidades artísticas y creativas:

*“Es una colega y nos turnamos, tiene habilidades artísticas, es poeta, canta, toca la guitarra y tiene ese don de hacer teatro con los niños, veo que los aprendizajes de esos niños con todos esos problemas, han ido así como floreciendo”.*

*“Me acuerdo que el año pasado había en el colegio una ayudanta, hacía títeres, a mí no me tocó, le tocó a otra colega, es que ese curso subió como espuma y el mío, como yo estaba sola, se fue quedando abajo”.*

**Manejo de grupo, respeto al liderazgo de la docente titular y permanencia anual.**

*“La asistente que tuve, tanta experiencia que tomaba mi rol y ella no sabe de pedagogía, los niños ante una orden, quedaban a quién le hago caso”.*

*“Los apoderados, como ayudantes de aula, se toman atribuciones que no les corresponden, como controlar notas, por qué si mi hijo se sacó un 6, y él se sacó un 6,5 y yo estuve en esa prueba y él no la hizo. Claro que ese niño con problemas le tomaba la prueba oral o en otro horario o en la sala de profesores”.*

*“Yo tuve el año pasado una ayudante de aula, de las que proporciona el Ministerio, tenía 37 niños, no estuvo todo el año, llegó muy tarde y se fue muy temprano”.*

**c. Organización interna, tanto de la reflexión pedagógica, como de la articulación entre niveles, entre docentes de subsectores específicos y de educación especial, para mejorar la toma de decisiones en evaluación.**

*“Podemos estar en una escuela y conversar, pero somos islas. Eso lo habla la cabeza de arriba, que hace que esto salga bien y cuando esto de arriba es distante del profesor, las cosas son cada uno hace lo que puede”.*

*“En mi escuela los talleres de reflexión no se dan tan administrativos, pero hay tanto tema que ver, todos queremos decir algo, es que yo tengo un caso y ese tema se alarga”.*

*“En relación a la articulación de kínder con primero, yo el único tiempo que tengo es el recreo y es un tema importante. Y qué hacer con lo relacionado a la profesora de educación diferencial y la profesora del taller de integración o el profesor de otra asignatura”.*

**Relevan la importancia de agruparse por nivel para profundizar en los problemas más complejos de su nivel, incluidos los procedimientos evaluativos:**

*“No hay espacio como por nivel, estamos todos juntos”.*

*“Nosotros lo tenemos diferenciado, pero no siempre se respeta”.*

*“La semana pasada hubo un momento en el taller del LEM que nos juntamos por nivel, y ese momento fue rico”.*

**d. Aumentar los tiempos para la preparación de la evaluación, su reflexión pedagógica y retroalimentación:**

*“Sería exquisito que dijeran, tenemos 5 horas para planificar y reflexionar ó 10 horas”.*

**e. Reglamento de evaluación del establecimiento acorde a las necesidades del nivel:**

*“Los reglamentos de evaluación generalmente están elaborados de manera homogénea, cantidad de horas semanales del subsector y cantidad de notas”.*

*“Cada 3 semanas te exigen una nota. Yo las llevaba en mi cuaderno y cuando ya se acercaba el final del semestre, ahí sacaba un promedio por niño”.*

*“Pero llegado el momento tienes que convertirlo a calificación, porque es la normativa Ministerial”.*

**f. Política Ministerial sobre responsabilidades de la familia en educación:**

*“Uno primero cree que el niño tiene que aprender a leer y escribir rápidamente, pero vamos al interior de ese niño. Una familia que no está ni ahí con el niño. El niño me dice: es que no pudimos estudiar, porque la mamá tuvo que salir. Y eso es seguido, porque las madres se olvidan de su parte formadora, el reforzamiento en la casa es muy importante. Por lo tanto, nuestro trabajo de evaluación se ve comprometido. Una nota no equivale a que un niño sepa o no sepa, sino que detrás de él existen muchas causales por las cuales puede sacarse un 7 y puede sacarse un 1”.*

*“Necesitamos el apoyo de la familia y todos los días y sistemático. Porque nosotras estamos haciendo nuestra parte, pero estamos viendo que nosotras somos una de las patas de mesa”.*

Las docentes perciben una asociación directa entre mayor vulneración de derechos a los/as estudiantes y mayor probabilidad de repitencia:

*“Yo tengo 5 apoderados que no conozco, de 22 apoderados, y son los que les va pésimo, es directamente proporcional, son los niños que llegan sin material, no llevan el cuaderno”.*

*“Y son los niños que más les cuesta usualmente. Los niños abandonados. Hay apoderados que hasta el día de hoy yo no los conozco. No van ni a la reunión de apoderados”.*

*“Las mamás más puntuales son las del niño que no tiene problemas de aprendizajes”.*

Existen apoderados que por diversos motivos no se encuentran en condiciones de responder al apoyo escolar que les demandan las docentes, algunas por razones de horarios laborales y otras por condiciones de salud mental y problemas sociales:

*“Algunos simplemente, porque no van a la escuela y hay mamás que son asesoras del hogar y llegan muy tarde. Quince solos y el abandono es total, porque uno empieza a mirarles la ropita, el cuerpo, las orejitas, el pelo”.*

*“Y las mamás: yo me voy a las 6 de la mañana al trabajo y después llego como a las 8, ya no alcanzo, la niña está cansada, la baño y la acuesto”.*

*“La mamá está por allá con psicólogo, psiquiatra, se droga, se cura. Llega tarde todos los días, muerto de hambre, se lava en el colegio. Cómo tu le puedes meter la a, la m, la p”.*

Aparecen percepciones asociadas a frustración en los casos que la familia no colabora:

*“Si sabes que no cuentas con los apoderados, claro, en su momento rabias. Luego llega un momento en que tú sabes que tienes que trabajar con el puro niño”.*

*“Muchas veces la mamá, por lo menos en la escuela que yo trabajo, le es una guardería. Creo que del 100%, sólo el 20% trabaja en la tarde. El 80% está en la tarde viendo la comedia. Tú se los pasas así y la mamá te lo devuelve igual, a lo mejor con la colación de hace 2 semanas podridas, sin tareas”.*

En los casos de reuniones con profesora diferencial, sucede de manera similar:

*“La retroalimentación de los niños integrados. Este viernes eran 5 los apoderados citados, llegó una para la profesora diferencial, y los llamamos por teléfono y los llama ella y los llamo yo y no llegan”.*

Destacan las resiliencia, donde las docentes juegan un rol fundamental:

*“Dentro de esa carga hay muchos niños resilientes, salen a delante, por descarte, no trabajas con los apoderados, porque no cuentas con ellos”.*

### 6.3. CATEGORÍA 3: CREENCIAS SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN 1° BÁSICO.

Para este grupo de docentes, se debería priorizar la evaluación y el desarrollo de los objetivos fundamentales transversales:

*“El año pasado tenía un alumno de pataletas, de puntapiés al que se le cruzara. Entonces, eso también es aprendizaje, porque tú vas enseñándole y llega un momento que ya has logrado mejorar una serie de conductas, y esa parte no la ve nadie, la ves tu no más en ese trayecto. Entonces esa parte también dificulta el aprendizaje y significativamente”.*

*“Para que exista aprendizaje el niño tiene que presentar ciertos hábitos, el escuchar, el estar bien sentado, colocar atención, antes de que el profesor pueda officiar su actividad”.*

Las docentes parecen no darle relevancia a la calificación en el proceso de evaluación, sin embargo por demandas administrativas y de normativa se verían obligadas a hacerlo:

*“Uno pone una nota, porque te la exigen”.*

*“La evaluación en general dice nota, calificación. Evaluación del tipo eres bueno, eres mediocre, eres malo, repites. Pero la evaluación es tan amplia”.*

*“Para mí hablar de evaluación es un tema sobre todo complejo cuando se trata de niños de 1° Básico, que tienen niveles tan distintos, algunos tan descendidos, otros tan avanzados. Yo soy enemiga de las notas”.*

*“Yo creo que habría que tomar otra dimensión, no la dimensión de la nota, algo cualitativo. Pero eso debería quedar en el reglamento de evaluación interno”.*

*“Yo evalúo igual que la colega, por proceso me es más ordenado, siempre clase a clase, en lenguaje y educación matemática, cuando comienzo una unidad parto con una evaluación diagnóstica, es una evaluación como una escala de apreciación, es harto trabajo, y también es niño a niño; y en comprensión del medio es así, como decía ella, es más por unidad”.*

*“Yo soy muy amiga de las rúbricas y las escalas de apreciación. La lista de cotejo creo haberla usado dos veces por ahí cuando evalué aspectos transversales, como ‘cumple determinada conducta en el trabajo del aula’, ‘sí o no’; ‘respeta turnos’, ‘sí, no’”.*

*“Tenía una escala de apreciación, también con guías de trabajo de clase, caligrafía, dictado, dictado de números, guías de educación matemática. Es más fácil, insisto que es en trabajo, pero tú ves claramente en qué hubo más descenso, quién está más descendido”.*

*“Para mí la evaluación es para saber si mi estrategia está bien, si el niño está aprendiendo lo que debe. Porque esa hoja en que tú le haces la evaluación es punitiva para el niño, ya te enfrenta a un temor. Pierde el gusto por estudiar, pierde el gusto por lo que está haciendo, se supone que lo estamos motivando para toda una vida. Tú con un 1, un 2, un 3, un 4, qué haces, haces que el niño retroceda y pase todo lo que está pasando en la actualidad con los niños.”*

Para las docentes la evaluación debe ser por niveles, en relación a los aprendizajes de entrada de cada estudiante, a sus ritmos de aprendizajes y un proceso que sirva al logro de los aprendizajes. Prefieren las rúbricas y escalas de apreciación a las notas:

*“Porque uno podría esperar hasta diciembre y decirle al niño: ‘te voy a tomar esta prueba que contiene casi todas las cosas que hemos visto’. Y que el niño logre las competencias; si lo hace, tiene el 7. Si en abril no era capaz, pero en diciembre lo logró. Igual los apoderados se quejan y dicen: ‘por qué si nosotros dimos a tiempo la prueba, pero a él lo evaluás ahora y le pones un 7’”.*

Tanto en el equipo directivo, como en la familia, la cultura de la nota estaría fuertemente instalada y aunque no es lo ideal para las docentes de 1º Básico, se ven presionadas por ambas instancias a tenerlas y en determinados plazos:

*“Hay un periodo en que a uno le dicen, ‘ya en mayo tiene que haber 5 notas’. Eso es como cuando la apoderada le dice a uno, ‘profesora, ¿qué hicieron hoy día? Ah, no hicieron nada’, pero uno ha estado toda la mañana con los niños conversando, hablando, porque el papá le pide el cuaderno con tareas”.*

*“Porque hay que explicarle a los niños las notas. Cuando les expliqué este año, yo decía lo que les estoy metiendo, porque ellos decían: ‘¿Y un 7 es bueno o un 6 es malo?’ Porque los apoderados te exigen también tener notas”.*

Frente a la cultura institucional y familiar de la calificación y homogenización, las docentes terminan mayormente claudicando y no aplicando, siempre que se requiere, procedimientos de evaluación diferenciada:

*“Me he visto en la necesidad de hacer 3 clases distintas, porque tengo 4 niños integrados, tengo 9 con problemas de aprendizajes, los cuales también pertenecen a habilidades para la vida. Pero cuando me piden que evalúe, ‘colóquele la nota que corresponde”.*

*“Estoy pensando en unos alumnos que llegaron verdaderos bebés, sin saber nada, y que con mucho esfuerzo, con toda su inmadurez, salieron adelante, pero nunca van a llegar al nivel del niño que está casi leyendo o está leyendo en forma casi fluida al ingresar a 1º. Lamentablemente, llega un momento en que tienes que hacer un corte, porque está toda la otra parte administrativa, ver si tiene una buena base, puedo yo pasarlo a segundo”.*

*“Como había que poner una nota; listas de cotejo, honestamente no trabajé. Todas las semanas hacía una evaluación, yo me quedé empapada de lo que fue el proyecto Crisol, era muy rápido”.*

*“En mi caso, la profesora diferencial toma los niños y los lleva a su sala, la de integración igual. De repente, cuando no resulta la prueba, los mismos objetivos, pero distintas. Ellos tienen un conocimiento más cabal del niño integrado”.*

*“Trabajamos las evaluaciones juntas, con la profesora diferencial, de estos niños. Yo antes generaba una prueba estándar para niños estándar, pero ‘Marcela’, me decía, ‘yo creo que les puede ir muy bien, pero modifica esto, de esta forma puede que entiendan mejor”.*

Sólo una docente trató el tema de la evaluación diferenciada más allá de su aplicación a los/as niños/as con diagnóstico de NEE y sólo en un determinado subsector:

*“Las pruebas globales son diferenciadas. Para el grupo que va más atrasado, hasta la letra que van y los otros con todas las letras. Cuatro pruebas globales diferentes”.*

Con las notas, los y las estudiantes que no obtienen buenas calificaciones parecen desarrollar conductas, valores y autoconceptos que no favorecerían su desarrollo integral:

*“¿Por qué los niños tienen que meterse en esto que es un lío de adultos, por qué tiene que sentirse afectado? Si tengo un 3, escondo la prueba, no le digo a mi mamá”.*

*“Al otro día mi papá me dijo que era ratón. ¿Por qué? Porque me saqué un 5”.*

No siempre los procesos de evaluación de aprendizaje están articulados con NT1, lo cual es relevante desde un punto de vista preventivo, sobre todo en estudiantes con NEE.:

*“En los casos de los niños que vienen con un problema de aprendizaje depende de la Educadora de Párvulos si ya viene con alguna evaluación”.*

*“Mientras más temprano sea la pesquisa, es mejor, porque uno sabe con quién está trabajando”.*

#### 6.4. CATEGORÍA 4. PERCEPCIONES Y EMOCIONES DE LAS DOCENTES FRENTE A ESTUDIANTES QUE NO APRUEBAN EL AÑO ESCOLAR Y DEBEN REPETIR EL CURSO

Las decisiones finales de aprobación y reprobación del curso estarían influenciadas por:

a. Continuidad de la misma docente en 2° básico:

*“Si tú no tienes la seguridad que vas a estar con esos niños en segundo año, hay que dejarlos repitiendo, porque si n,o se perjudican a la larga. Si tuviera la seguridad de que esos niños continúan conmigo no tomaría la misma decisión. Si hubiera estado 100% segura que tenía segundo, pasan conmigo”.*

b. Retraso madurativo en el niños/a:

*“A veces se trata de una cuestión maduracional del niño. Porque el niño puede tener 6 años, pero cognitivo tener 4, entonces es necesario, porque sino el niño lo va a arrastrar siempre. Ya va más allá de la familia, podemos tener una familia súper bien constituida, tener el apoyo de redes. Pero si el niño es inmaduro, no sacamos nada. Y siempre va a ir un año desfasado”.*

c. Si los niños con problemas de aprendizaje cuentan o no con apoyo de la familia.

*“Pero también sucede que a veces también pasas a un chico y la familia se preocupa y el niño da, avanza”.*

*“Pero ya llega el momento en que tú tienes que ser cruel, y hacer el corte y decir ‘ya, ¿está con los contenidos mínimos para pasar a segundo? ¿hay apoyo de la familia?’. Si no, va quedando ese desfase y cuesta muchísimo, el niño va seguir marcando el paso en 2° y en 3° y va a llegar un momento en que va a quedar repitiendo. Es más conveniente que vuelva a hacer primero, que tenga una buena base para después seguir. Pero eso es cruel, es duro, porque tú has visto los avances”.*

El grupo identifica dos sentidos de la repitencia: como “castigo” y como “una oportunidad de”.

*“Yo creo que hay que tener un criterio bien amplio, porque al final a veces uno termina dañándolos, yo soy enemiga de las repitencias, siempre siento que yo los llevo, que si en primero no logró lo que yo esperaba que lograra, lo va a lograr en 2° y yo voy a ser responsable de que lo logre. Y me cuesta mucho dejar a un niño repitiendo”.*

*“Yo siento que tú ves la repitencia como algo punitivo y yo lo veo como la necesidad de”.*

*“De hechos los 3 niños que quedaron repitiendo, están mucho mejor ahora, porque necesitaban volver a hacerlo, necesitaban una buena base, porque si yo los pasaba a 2° iban a seguir siempre con eso, bueno y aparte que tenían una serie de otras dificultades, estaban en proyecto de integración”.*

*“Es cierto que en esto hay mucha subjetividad, pero hay un momento en que tú tienes que ser objetivo por el bien del niño”.*

*“Si hay una inteligencia normal, igual hay casos y casos, para decidir la repitencia, porque igual puede haber una inteligencia normal, pero puede haber problemas emocionales”.*

## 7. CONCLUSIONES

La cercanía afectiva que les demandan los niños y niñas de 1º básico a sus docentes, pareciera hacerle más difícil claudicar completamente frente al enfoque positivista de la evaluación imperante en la escuela. En esta disyuntiva, integran durante el año escolar algunas estrategias provenientes desde una visión crítico-reflexiva; sin embargo, terminan, mayoritariamente, operando en base al modelo imperante en la escuela, centrado en la nota, los objetivos fundamentales verticales y en la mayor parte de los casos sin considerar suficientemente la diversidad. Las razones de ello las perciben fuertemente asociadas a cuatro aspectos organizacionales y culturales que se dan en la escuela:

1.- Los tiempos para la planificación de la evaluación no serían los necesarios. El grupo concuerda en que es en este curso donde los tiempos para la preparación de la enseñanza y la elaboración de material de apoyo, son de mayor exigencia, restando espacio al proceso de evaluación. De esta manera, pese a incipientes esfuerzos por la mejora y a percibir que poseen conocimientos para optimizar los procesos evaluativos, los mismos tienden finalmente a quedar relegados y la evaluación a centrarse más en el nivel de conteo de aprendizajes, en lugar promoverlos y orientar efectivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto mismo se repite frente a la necesidad de trabajar articuladamente la evaluación con la docente de educación especial u otros especialistas internos o externos a la escuela, para estudiantes con necesidades educativas especiales. Lo cual es importante, dada la escasa capacitación inicial que reconocen haber tenido en esta temática y la percepción de las docentes que en el sector municipal existiría un mayor número de estos estudiantes, varios de ellos emigrados desde el sistema particular subvencionado y donde se sumarían a los problemas de aprendizajes, los sociofamiliares.

2.- Cultura de la nota y de la homogenización, tanto por parte de la organización como de los apoderados, a quienes perciben con evidente resistencia a las propuestas de cambio que han intentado, fundadas en que la diferenciación trae consigo la injusticia, generando dificultades para la aplicación de estrategias innovadoras en evaluación por parte de algunas de las docentes que se han atrevido a incursionar en ello, frenándolas.

3.- Trabas administrativas estipuladas en los reglamentos de evaluación de los establecimientos educacionales para tener una cantidad de notas por subsector en determinado tiempo. Existe consenso en que prefieren evaluar cualitativamente y que requieren adecuarse a los tiempos madurativos de sus estudiantes, estimularlos durante el transcurso del año de manera diversa para cada uno, incluso señalan que si tienen que calificar objetivos de aprendizaje sería preferible realizarlo al final de año. Existiendo, además, consenso respecto a los efectos colaterales negativos de la evaluación centrada en la nota, especial implicancia perciben en los/as estudiantes que obtienen bajas calificaciones, en quienes han constatado el desarrollo de hábitos de mentir y ocultar el desempeño académico a su familia y descenso en su autoestima.

4.- Débil organización del trabajo por nivel en NB1, por equipos y con redes de apoyo de la comunidad. Esto es: no estaría instalada la posibilidad que las docentes continúen con el mismo grupo curso hasta 2º básico, lo que influiría en la toma de decisiones respecto a repitencia para estudiantes de bajo rendimiento, percibiendo que los cambios de docente producirían retroceso en los aprendizajes logrados, viéndose más perjudicados en el caso de ser promovidos. Por otro lado, los espacios de reflexión pedagógica no estarían diseñados para profundizar el trabajo por niveles, interdisciplinariamente e incorporar, cuando

se requiera, a profesionales de las redes de apoyo, lo cual influiría negativamente, en los casos más complejos, sobre la calidad de la planificación de la evaluación y las decisiones a tomar en base a ella.

Dichas condiciones organizacionales no sólo afectan los resultados de los/as estudiantes, sino también a las docentes, no favoreciendo la conducción de las reacciones emocionales frente en estos procesos y sus consecuencias, pudiendo constituirse en un factor de riesgo de desgaste profesional.

Además, existían elementos externos que el grupo percibe inciden en la calidad de los procedimientos evaluativos, ellos estarían asociados a:

a) La formación profesional, la cual presentaría vacíos en evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales y/o con alta vulnerabilidad social. En el discurso de algunas docentes se refleja también la necesidad de adecuar el lenguaje a las características del desarrollo evolutivo de estos niños/as, evidenciándose carencias de formación en Psicología del desarrollo.

b) La propia normativa ministerial de evaluación otorga, en la práctica, más importancia a la calificación y la misma da preponderancia a los Objetivos Fundamentales Verticales por sobre los Objetivos Fundamentales Transversales; considerando ellas a estos últimos de mayor importancia en el proceso educativo en 1° Básico, serían la base para el desarrollo de otros aprendizajes. Ello es coherente con el necesario logro de una madurez escolar para este curso.

c) No instalación a nivel de sostenedores de un perfil profesional orientador, específicamente para este nivel, existiendo alta rotación de las docentes por otros niveles de enseñanza básica de la escuela. Por lo cual las competencias desarrolladas para trabajar en evaluación y desarrollo de aprendizajes en este curso, se tienden a perder.

Partiendo desde la propia autoevaluación, las docentes destacan como importante para los resultados de aprendizajes en 1° Básico, más allá de los instrumentos evaluativos o estrategias desarrolladas, factores de base que tiene que ver con la persona de la docente. Advierten, además, que para que dichas características se desarrollen, se requieren condiciones organizacionales específicas, como las ya señaladas. En esta misma línea, se distinguen competencias y condiciones laborales deseables de la ayudante de aula.

En cuanto a la repitencia de este curso se identificaron dos concepciones contraopuestas en las docentes: parte del grupo la identifica como un “castigo” y otra parte como una “oportunidad de”. El último grupo apunta a las ventajas en el corto plazo sobre el rendimiento, sin incorporar consecuencias en el mediano y largo plazo. A la vez, perciben que los aprendizajes no logrados serán una dificultad insalvable durante el proceso educativo en 2° básico, como si la continuidad de las probables adecuaciones curriculares y la evaluación diferenciada en estudiantes con necesidades educativas especiales tuvieran fecha término al finalizar el año escolar y no hasta que el estudiante lo requiera.

Pese a esta discrepancia, existió consenso respecto a que los procedimientos por los cuales se toma la decisión que un/a estudiante, con bajo rendimiento, repita 1° Básico, no son lo suficientemente claros a nivel institucional. Esta decisión estaría influenciada fuertemente por tres elementos: uno asociado al propio estudiante, que el grupo identificó como aquellos con una importante inmadurez psicobiológica; y otros dos asociados a limitantes organizacionales de la escuela y de la familia, como lo son: la no seguridad de continuar la misma docente en 2° Básico y el escaso apoyo familiar para niños/as que presentan problemas de rendimiento.

Ausentes importantes del análisis realizado por las docentes al proceso de evaluación pueden ser:

1.- La autoevaluación y evaluación entre pares, pese a su importancia en el desarrollo de la autonomía en los/as estudiantes, su metacognición y motivación por los aprendizajes;

2.- Los efectos psicológicos que genera en los niños y niñas la repitencia, los cuales, si bien son analizados tangencialmente, no se evidencia en el relato la posibilidad de asociarlos a desarrollo problemas emocionales o de adaptación escolar, y como riesgo para logros académicos a mediano plazo;

3.- No se visualiza una perspectiva de trabajo sistémico con los estudiantes de más bajos rendimientos, que precisamente asocian más frecuentemente a alta vulnerabilidad social. La escuela no pareciera vincularse efectivamente para ello con la comunidad en la que se inserta. Lo cual, además de incidir en los logros académicos de los y las estudiantes, pareciera aumentar sentimientos de soledad de las profesoras que trabajan en sectores de mayor vulnerabilidad social, donde se requiere indispensablemente interdisciplinariedad y trabajo intersectorial. El no realizar esta vinculación podría constituirse en un factor de riesgo de desgaste profesional o *burnout*;

4.- No aparece en el discurso la posibilidad de integrar, a través de los Planes de Mejora SEP, acciones que les permitan intervenir en la asociación frecuente que identifican entre bajos resultados académicos y escasa participación de la familia para este curso; tampoco aquellas tendientes al cambio en las percepciones de la familia sobre la evaluación;

5.- No se evidenció en el discurso la relevancia de la asociación entre inasistencia a clases y bajo rendimiento escolar, condición significativa en los casos de repitencia evidenciados en la comuna.

Como sugerencia, se estima que, para lograr cambios hacia una función comprensiva de la evaluación, no se requeriría, fundamentalmente, más capacitación teórica, sino un trabajo que apunte con mayor énfasis a elementos organizacionales de los establecimientos, de la cultura institucional y familiar en evaluación.

En cuanto a la organización, se requeriría:

1.- Otorgar estabilidad durante todo NB1 de una misma profesor/a jefe; a la vez de implementar la utilización de perfiles de docentes de NB1 y de sus ayudantes de aula en los concursos de cargos o en la destinación a este curso.

2.- Ampliar y potenciar los espacios de planificación y reflexión docente, de colaboración entre pares y de articulación entre niveles, con especialistas y redes de apoyo en pos de mejorar los procedimientos evaluativos. Ello, en la línea de fortalecer las competencias de aplicación práctica en evaluación desde una mirada crítica-reflexiva. Además, de proveer espacios físicos para optimizar tiempos del trabajo fuera del aula.

Las docentes de 1º Básico y sus escuelas ubicadas en sectores de mayor vulnerabilidad social parecieran no poder sostenerse como sistema cerrado a los apoyos internos y comunitarios. Requieren, más allá de permitir que entren a la escuela agentes de las redes de apoyo, actuar articuladamente con estos.

3.- Adecuar criterios de la normativa de evaluación del establecimiento introduciendo, para este curso, mayor énfasis en criterios cualitativos, y utilizar la calificación con la flexibilidad que se requiera desde criterios técnicos pedagógicos para cada estudiante.

4.- Establecer evaluación diagnóstica de entrada que contemple con mayor relevancia el nivel de desarrollo de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), especialmente hábitos, niveles de atención y concentración y aspectos sociales y familiares que permitan contextualizar el trabajo. En base a ello, otorgarle un espacio de mayor importancia en la práctica pedagógica al desarrollo y logro de los OFT. Desde una mirada preventiva, las

docentes plantean la instalación de estas prácticas de evaluación e intervención en OFT desde el Nivel de Transición 2.

5.- El reforzamiento estipulado en el Decreto 107/2003, para niños y niñas de bajo rendimiento en 1° Básico, debe contemplar evaluación diagnóstica integral de las reales fortalezas y debilidades de cada estudiante, para planificar qué es lo que realmente necesita mejorar y cuál es la mejor manera de lograrlo. No es viable seguir repitiendo la estrategia de reforzar sobre los aprendizajes esperados para el nivel de curso y para todo un grupo con promedio descendido de igual forma.

6.- Establecer un Plan Desarrollo Profesional, que incorpore capacitaciones específicas en áreas referidas a: a) adaptaciones curriculares y evaluación diferenciada; b) psicología evolutiva, en cuanto permitan adecuar el discurso e intervenciones a lo que para los niños/as cobra significado y los moviliza a esa edad, en la línea del desarrollo de los OFT; c) cultura y ambiente sociofamiliar del que provienen sus estudiantes, orientado a contextualizar las intervenciones educativas y mejorar resultados. Una fuente posible de recursos para llevarlas a cabo son los provenientes de los Planes de Mejora SEP.

En cuanto a la cultura, se requeriría:

1.- Potenciar liderazgos que desarrollen estrategias para establecer una cultura de confianzas, que incorpore la valoración de la crítica constructiva y condiciones de cuidado profesional. Generar un clima organizacional propicio, que facilite la planificación y la reflexión pedagógica en el proceso de evaluación.

2.- Fortalecer estrategias comunicacionales sistemáticas para un cambio en la percepción por parte de la familia con respecto al proceso de evaluación como control homogenizante, utilizando retroalimentación de logros y dificultades de aprendizajes desde una perspectiva más cualitativa que cuantitativa, adecuando el lenguaje al receptor y enfatizando en la valoración de la diversidad.

Finalmente, también se requeriría, dentro del contexto de la política educativa: a) Fortalecer la formación docente en lo que refiere a evaluación y contextualización del trabajo en sectores de alta vulnerabilidad social; b) Repensar el diseño de los decretos de evaluación para que apunten más directamente a una valoración más integral de los distintos aspectos formativos; c) Establecer una política comunicacional de difusión de buenas prácticas evaluativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1996). *La Planificación Educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para Educadores*. Buenos Aires: Magisterio Del Río De La Plata.
- Anderson, G.; Whipple, A.; Jimerson, S. (2002). *Grade retention, achievement and mental health outcomes*. National Association of school Psychologists. En línea; disponible en <http://www.nasponline.org/communications/spawareness/Grade%20Retention.pdf>.
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En A. Camilloni *et al.* (Comp.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-36). Buenos Aires: Paidós.
- CIDE – UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO (2008). *Encuesta a actores del sistema educacional chileno*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Duschatsky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.

- Hewson, P.W. y Hewson, M.G. (1987). Science teachers conceptions of teaching. Implications for teaching education. *International Journal of Science Education*, n. 9, 425-440.
- Jackson, PH (2002). *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jimerson, S.; Anderson G.; Whipple, A.(2002). Winning the battle and losing the war: examining the relationship between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the schools*, vol. 93, n. 4, 441-457.
- Krippendorf, K.(1990). *Metodología de análisis de contenido*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni *et al.* (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11- 34). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Marceló, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis*, vol. 10, n. 35. En línea; disponible en <http://eppa.asu.edu/epaa/v10n35/>
- Martínez Padrós, O. (2003). Dominio afectivo en educación matemática. *Paradigma*, vol. 26, n. 2, 7-34.
- Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo (2010). Resultados de la Evaluación Docente 2010. En línea; disponible en [http://www.docentemas.cl/docs/2011/Resultados\\_Ev\\_Docente\\_2010\\_29032011.pdf](http://www.docentemas.cl/docs/2011/Resultados_Ev_Docente_2010_29032011.pdf)
- Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo (2009). *Indicadores de la Educación 2007-2008*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Murillo, F.J. (2007). Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. Convenio Andrés Bello. Bogotá.
- OECD (2006). *Education at a Glance, indicators 2006*. Paris: OECD Publishing.
- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz, ILEE. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 209-225). Santiago de Chile: UNESCO.
- Santos Guerra, M.A. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, vol. V, n. 1: 67-85.
- Shutter, A. (1986). Understanding wife assault: a training manual for counsellor and advocates. Family violence program. Toronto: Publications Ontario.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Valdez, J. (1998). *Las redes semánticas naturales: uso y aplicaciones en Psicología Social*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.