



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898478*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VIII Número: 2. Artículo no.:13 Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2021.

TÍTULO: Representaciones de los estudiantes sobre las prácticas evaluativas en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en establecimientos educacionales fronterizos.

AUTORES:

1. Máster. Eduardo Alejandro Velásquez Parraguez.
2. Dr. Raúl Antonio Bustos González.
3. Dra. María del Mar Durán Bellonch.

RESUMEN: El presente trabajo explora las miradas de los estudiantes sobre las modalidades y prácticas evaluativas utilizadas en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Se opta por un enfoque cualitativo empleando técnicas de corte interpretativo a fin de explorar las representaciones entorno a las prácticas de evaluación. La recolección de información se estableció a través de entrevistas en profundidad, de las cuales se extrajeron nodos de sentido y se elaboró una red semántica. Los resultados informaron que los principales temas identificados fueron una concepción dinámica de aprendizaje, una mirada compleja sobre la evaluación que incluye valores actitudinales y una representación del docente como agente que flexibiliza los criterios institucionales de evaluación en atención a los objetivos de aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: aprendizaje, conocimiento, estudiante-profesor, evaluación, contexto de frontera.

TITLE: Representations of the students on the evaluative practices in the subject of History, Geography and Social Sciences in border educational establishments.

AUTHORS:

1. Máster. Eduardo Ajenadro Velásquez Parraguez.
2. Dr. Raúl Antonio Bustos González.
3. Dr. María del Mar Durán Bellonch.

ABSTRACT: This work explores the students' views on the evaluation modalities and practices used in the subject of History, Geography and Social Sciences. A qualitative approach is chosen using interpretive cutting techniques in order to explore the representations around the evaluation practices. The collection of information was established through in-depth interviews, from which nodes of meaning were extracted and a semantic network was developed. The results reported that the main themes identified were a dynamic conception of learning, a complex view of evaluation that includes attitudinal values and a representation of the teacher as an agent that makes institutional evaluation criteria more flexible in response to learning objectives.

KEY WORDS: learning, knowledge, student-teacher, evaluation, frontier context.

INTRODUCCIÓN.

Desde el último cuarto de siglo pasado, asistimos a una serie de cambios sociales y demográficos que han tenido repercusiones en las instituciones educativas, teniendo como principales consecuencias impacto en la estructura, funciones y actores del entorno educativo, lo que ha traído una transformación de las actitudes de los agentes sociales. En ese sentido, los juicios y representaciones de docentes y alumnos reproducen cambios de primer orden dentro de la transformación social del espacio educativo.

Habiéndose producido dichos cambios no solo al nivel de las condiciones materiales sino de la metodología y epistemología, podemos afirmar que han surgido nuevas formas de pensar el trabajo en el aula y en los procesos evaluativos; por tanto, le otorga una importancia fundamental a la díada docente-alumno como capaz de construir una noción o idea de la práctica educativa. Ante esta nueva realidad, se ha producido una reestructuración de enseñanzas, renovación de las metodologías de enseñanza y cambios en los enfoques de evaluación; así, la cultura institucional deberá implementar mecanismos para hacer frente a este cambio a través de sus actores principales: el docente y el alumno, lo que abre la puerta a renovar las nuevas formas de concebir la relación del alumno con el aprendizaje y cómo aquel se apropia de este.

De esta forma, el presente artículo aborda desde el enfoque cualitativo y con la aplicación de técnica interpretativa como lo es la entrevista semiestructurada, el tópico de las evaluaciones en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y cómo éstas son representadas por los estudiantes en establecimientos públicos vulnerables de la región norte fronteriza de Arica y Parinacota.

DESARROLLO.

Comprensión compleja de la evaluación.

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

Aunado a ello, las consecuencias en la práctica educativa es que esta es percibida como servicio, la cual debe gestionarse de la mejor manera posible. Es decir, “el paradigma educativo deviene en paradigma de la gestión escolar, siendo necesaria gestionar la educación y todo lo que ella implica” (Ramiro, 2017, p. 229).

Finalmente, entendemos la evaluación es entendida como un proceso constante que implica la emisión de un juicio sobre la información pesquizada y que está al servicio de la mejora continua.

Agentes evaluadores.

En educación, se concibe por agente de la evaluación al sujeto que emite un juicio y toma una decisión según la información recabada en la evaluación llevada a cabo. Según Borjas (2016), “históricamente ha sido el profesor quien realiza esta instancia de aprendizaje, estableciendo los criterios, el momento y el tipo de instrumento evaluativo” (p.38); sin embargo, basado en los principios de la evaluación autentica, el estudiante es capaz de evaluarse a sí mismo y para ello existe la coevaluación y la autoevaluación.

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

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

Evaluación auténtica.

La evaluación auténtica es un movimiento evaluativo alternativo que tiene como bases teóricas la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría cognoscitiva de Novak y la práctica reflexiva de Schön. Entre sus principales aportes teóricos se encuentra el aprendizaje auténtico y

estrategias evaluativas centradas en la construcción de significados por parte del componente alumno-docente.

Estrategias evaluativas.

La evaluación auténtica propone nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos, partiendo de la pérdida de eficacia de los métodos tradicionales donde predomina una metodología sumativa y un aprendizaje unidireccional. Desde esta óptica, la evaluación se centra predominantemente en procesos más que en resultados, persiguiendo una finalidad ética, pues se espera que el alumno sea quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje. De esta forma, instrumentalizar la evaluación como un medio que permita lograr los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas educativas.

Evaluación auténtica y participación del alumnado.

Al entender de lo expresado por Ahumada (2005), la evaluación auténtica es una metodología de evaluación alternativa que pone énfasis en la participación del alumnado en la evaluación y denomina la evaluación como un proceso encaminado a propiciar “situaciones de aprendizaje auténticas”, es decir, “situaciones de aprendizaje significativas para el alumnado donde se prioriza la evaluación de aprendizajes contextualizados en cuestiones relevantes de la vida real” (Ahumada, 2005, pág. 12).

Condiciones de la evaluación auténtica.

Según Ahumada (2005) las condiciones para la evaluación auténtica son las siguientes:

- a) Conocimientos previos: Al entender de los autores Díaz & Barroso (2014), lo fundamental para entender las condiciones de evaluación auténtica es pensar el aprendizaje en forma contextualizada y situada.
- b) Ritmos de aprendizaje: Al entender de Córdova (2013), la evaluación auténtica parte desde una concepción ideográfica del sujeto, por tanto, de sus particularidades y diferencias.

- c) Motivación intrínseca: Hace referencia a los reforzadores de tipo introspectivo, interno y autónomo; por tanto, este tipo de reforzadores parte de la voluntad e intencionalidad del propio sujeto.
- d) Pensamiento divergente: Hace referencia a un estilo de razonamiento que busca formas no convencionales de adoptar decisiones y resolver problemas.

Prácticas evaluativas en la disciplina de Historia , Geografía y Ciencias Sociales.

Las prácticas evaluativas en Historia y Geografía y Ciencias Sociales, según Carrasco (2017), presentan dos problemas fundamentales: a) Los criterios de evaluación se siguen pensando desde parámetros de la “objetividad”, lo que trae aparejado el uso excesivo del libro de texto. Este problema se articula con la presencia de vacíos temáticos en los contenidos curriculares y la falta de innovación en metodologías de evaluación de corte formativo, b) Los contenidos evaluados mayormente han sido enseñados en forma fragmentada y descontextualizada.

En opinión de Sáez & Fernández (2009), los problemas antes descritos tornan insostenible el principio de que el aprendizaje se basa en el diálogo y comprensión de los contenidos. Sin embargo, tal como se evidencia en la investigación educativa, estos problemas distan mucho de la actitud de los docentes hacia las prácticas evaluativas, los que la describen desde una óptica más procesual y dialógica.

Para solventar la eficacia de criterios de evaluación en las clases de Historia y Geografía y Ciencias Sociales, sostiene Carrasco (2017) los profesores deben combinar la metodología cuantitativa y la cualitativa, ya que se evalúan “competencias y habilidades cognitivas complejas”.

De esta manera, Begoña & Miralles (2014) han señalado, que si bien los profesores conciben la evaluación como un proceso de diálogo-comprensión y manifiestan sentirse cómodos al explicar cómo se evalúa, existe una confrontación entre el currículo y los proyectos pedagógicos. En ese sentido, ha argumentado Carrasco (2017), que esta situación genera una ausencia de secuencia lógica en los contenidos programáticos de geografía y la historia, ya que se presentan rupturas o vacíos

temáticos lo que obstaculiza el aprendizaje significativo. Estas condicionales estructurales tienen hondas repercusiones en la práctica evaluativa; asimismo, indican los autores Begoña & Miralles (2014), “el profesorado construye sus formas de valoración y por eso se siente cómodo con las valoraciones utilizadas en la evaluación” (pág.199).

En ese sentido, señalan Sáez & Fernández (2009), “se tiene que buscar que el alumno organice los hechos secuencialmente en el tiempo y en el espacio, cada vez con mayor precisión, partiendo de los más próximos, relacionándolos con otras épocas pasadas y futuras y con otros espacios regionales, nacionales o mundiales” (pág.30). Esto se puede lograr a través de interacciones entre los diferentes contenidos brindados, precisando y refinando la noción de temporalidad y espacialidad.

Representaciones sociales y contexto transfronterizo.

Según Moscovici (2000), “la representación social es un fenómeno específico relacionado con una manera particular de comprender y comunicar (...) una manera que al mismo tiempo crea la realidad y el sentido común” (Moscovici, 2000, pág. 41); por lo tanto, podemos afirmar que se trata de una modalidad del conocimiento que toma en consideración la dimensión cognoscitiva y simbólica del sujeto y los sistemas sociales y de interacción en los cuales despliega sus acciones.

En ese sentido, las representaciones son herramientas metodológicas que permiten desentrañar el sentido de fenómenos sociales a través del conocimiento de los propios sujetos. En ese sentido, parafraseando a Jodelet (1986), podemos señalar, que las representaciones sociales hacen referencia a imágenes que condensan un conjunto de significados, un conjunto de sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede.

Estas herramientas resultan particularmente útiles en el contexto de investigación, pues tratamos con fenómenos complejos donde intervienen agentes sociales diversos con respecto al rol dentro del sistema social.

A su vez, Valero (2000) sostiene que existen condiciones del contexto de frontera que influyen en el desarrollo educativo de un país. Respecto a las condiciones que favorecen este desarrollo, se pueden mencionar el carácter fronterizo y multicultural de los intercambios humanos, el cual genera una característica que la diferencia del resto de las regiones, además de tener la posibilidad de acceder a la colaboración internacional.

En ese sentido, al entender de Tapia (2017), la investigación sobre el contexto de frontera presenta dificultades como la falta de contextualización que se tiene con respecto a la región por parte de las políticas públicas. Asimismo, es importante destacar el carácter polifuncional y complejo de la frontera, estrechamente relacionado con sus actores e intereses, lo que según Valero (2000) “implica, en el caso de las fronteras políticas, dotarlas de un contenido opuesto a la habitual defensa territorial, para caracterizarlas como espacios de encuentros, solidaridad, convergencia de culturas y con potencialidades económicas” (p.3).

Evaluaciones estandarizadas en el sistema educativo chileno.

Según Valverde, Fernández, & Fernández (2012), “el examen tiene una supremacía casi incontestada como instrumento de medición” (pág.52). En contraposición a esta supremacía, la evaluación por competencias se constituye como un proceso de recogida de evidencias y de formulación de valoraciones sobre el progreso del estudiante, a través de actividades de aprendizaje.

Los primeros mecanismos de control curricular estaban enfocados al cumplimiento de la ejecución de los contenidos sancionados por la Administración. De esta manera, se conformaba por un Inspector General y visitadores por provincia, quienes actuaban en nombre del Ministerio de Justicia, Instrucción y Culto, quien era la agencia encargada en la época para realizar la vigilancia sobre la aplicación adecuada de las políticas públicas emanadas de la administración. La aplicación de las pruebas estandarizadas tiene como antecedentes más importantes la “Prueba Nacional de Habilidad Verbal y Matemática” y la Prueba de Aptitud Académica (PAA) ambas de 1967.

Promulgación del Decreto de Evaluación N° 67.

El 20 de febrero del 2018 entró en vigor el Decreto N° 67 que norma los “Lineamientos Mínimos de Evaluación y Promoción Escolar”, fijándose como fecha de aplicación el mes de marzo del presente año. El espíritu de la norma supone la actualización de los aspectos evaluativos y de formación dentro de la aplicación del currículo nacional, la cual desde el 2010 viene siendo sometido a un proceso de reforma en forma mancomunidad con los agentes educativos. Este Decreto sintetiza los esfuerzos en los siguientes elementos:

- a) Mejorar las prácticas pedagógicas y evaluativas.
- b) Fomentar la evaluación formativa en el aula.
- c) Mejorar la evaluación sumativa dentro del aula.
- d) Reducir los índices de repitencia.

En cuanto al aspecto de evaluación, se ha puesto énfasis en conceptualizarla como un proceso encaminado al recojo de evidencias de los aprendizajes de los estudiantes, lo cual se logra a través del uso de la retroalimentación como herramienta de mayor impacto dentro de las estrategias pedagógicas, siendo la evaluación la técnica para generar aprendizajes en el educando.

El énfasis puesto sobre la reflexión pedagógica en los procesos de evaluación, tiene por objetivo permitir acordar y reflexionar sobre criterios de evaluación y evidencias evaluativas centrales en cada asignatura. Ello con la finalidad de promover la mejora continua de las prácticas docentes y tomar decisiones sobre el proceso, progreso y logro de los alumnos, basado en evidencia.

Contexto del estudio.

La Región de Arica y Parinacota se sitúa en el extremo norte de Chile y pertenece a la decimoquinta región. Tiene la particularidad de ser contexto de frontera, ya que se ubica en una zona bifronteriza con Perú y Bolivia, lo cual le otorga una dinámica diferente. Esta ubicación permite ser articuladora de la integración con los países vecinos de Perú y Bolivia.

Esta región presenta las características propias del sistema educativo chileno. Según su administración, existen establecimientos públicos municipales, particular subvencionados y establecimientos pagados, que en términos generales, se distribuyen en la región en estudio, de acuerdo a lo señalado en la Tabla 1.

Tabla 1: Número de Establecimientos educacionales por dependencia por comuna 2019.

Comunas	Municipal		P. Subven.		P.Pagada		C.A.D.		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
SLE01	64	42	82	54	5	3	0	0	151	100
Arica	39	31	82	65	5	4	0	0	126	100
Camaronês	9	100	0	0	0	0	0	0	9	100
General Lagos	9	100	0	0	0	0	0	0	9	100
Putre	7	100	0	0	0	0	0	0	7	100

Fuente: Elaboración propia, 2020.

De acuerdo a la información proporcionada, un 42% de los establecimientos del territorio son de dependencia Municipal-Públicos, mientras que un 54% son particulares subvencionados.

Diseño metodológico.

El presente artículo pretende analizar desde la perspectiva cualitativa las representaciones y juicios de los estudiantes, en torno a las modalidades y prácticas evaluativas empleadas en la asignatura de Historia y Geografía y Ciencias Sociales.

Para alcanzar dicho objetivo en general este estudio parte de la premisa de comprender los fenómenos desde su propia lógica interna, lo que fluye de un enfoque cualitativo (Noboa & Robaina, 2016).

De esta forma, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- a) Explorar las representaciones y juicios en los estudiantes en torno a la planificación de la evaluación.
- b) Explorar las representaciones y juicios en los estudiantes en torno a la ejecución de la instancia evaluativa.
- c) Explorar las representaciones y juicios en los estudiantes en torno a los resultados de la evaluación.

La recolección de información se realizó, a través de entrevistas en profundidad, la cual fue estructurada en preguntas de acuerdo a tres etapas del proceso evaluativo. La primera se refiere a la etapa de planificación de la evaluación. La segunda, a la etapa de la ejecución y la tercera, a la etapa de la entrega de resultados. En las entrevistas en profundidad participaron estudiantes de centros educativos de la región de Arica y Parinacota.

En este marco, se optó por una estructura metodológica que facilita la retroalimentación permanente entre ámbito de estudio e investigador, estableciendo una relación dialógica y de mutua implicación (Gerber, 2014), abordando el fenómeno estudiado desde el paradigma de la complejidad (Morin, 2017); de esta manera, se permite que surja inductivamente una base teórica para la comprensión de lo estudiado bajo una perspectiva situada y bajo un método interpretativo (Flick, 2007).

La técnica utilizada para explorar las representaciones objeto de estudio será la entrevista en profundidad, con el objeto de poder lograr una doble aproximación: la del investigador y la de los participantes.

El diseño metodológico es de carácter cualitativo, ya que se busca el establecimiento de patrones de sentido por medio del método interpretativo, el cual sitúa el conocimiento históricamente y toma en cuenta la implicación del investigador en el fenómeno estudiado (Flick, 2007).

La muestra fue elegida atendiendo al criterio de transferibilidad a fin de contar descripción rica y profunda de cada fenómeno en su contexto; por tanto, la muestra elegida busca lograr un conocimiento intensivo, profundo y detallado de y sobre los casos en los que tiene lugar el fenómeno de interés, generalizable para otras situaciones en las que dicho fenómeno ocurre.

Las instituciones seleccionadas son nueve (09), uno de enseñanza básica y ocho de enseñanza media, los cuales se encuentran en estado de vulnerabilidad y en zona fronteriza configurando un espacio de intercambio multicultural.

Se aplicó un muestreo no probabilístico en su variante por conveniencia, atendiendo a los objetivos de la investigación y los recursos disponibles por el investigador.

Tabla 2 : Entrevista en Profundidad.

Entrevista a estudiantes	Nivel Educativo	
	Enseñanza Básica	Enseñanza Media
9	1	8

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Resultados.

A continuación, se presentan los principales resultados del proceso de investigación. Con el propósito de mantener el anonimato de las fuentes consultadas. Se utilizó un sistema simple de codificación. En el caso de las entrevistas en profundidad a los estudiantes, se designa ESTUDIANTE y las iniciales del establecimiento al cual asiste. A modo de ejemplo: (ESTUDIANTELPN).

Representaciones en torno a la planificación de la evaluación.

Parte importante del proceso de evaluación es la planificación, la cual parte de criterios institucionales y estructurales que circundan a la relación pedagógica. En ese sentido, con respecto al nodo “planificación de la evaluación” y en base a las entrevistas realizadas, se puede observar que los

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

En torno a ambas figuras, se reflexiona acerca del aprendizaje como atributo que ostenta el estudiante y que es susceptible de ser medido por el docente-evaluador. Esta forma de pensar el proceso de aprendizaje se desprende de la respuesta que brinda el entrevistado cuando es preguntado acerca de cuáles son los objetivos de la evaluación: “...Para evaluarme, para ver las capacidades, lo aprendido que... que he cursado en otros colegios en los años anteriores y verme la capacidad que tengo para él pasarme la materia que tengo que aprende” (ALUMNOLCP, pp. 2).

Una segunda forma de caracterizar el objetivo de la evaluación es como proceso de focalización, lo que supone a posteriori, la nivelación de las habilidades de los que poseen un rendimiento inferior al promedio: “...Ehhh... yo sinceramente creo que una razón es saber el conocimiento del niño, otra es saber por ejemplo yo me saco una mala nota en una prueba, a ese alumno sirve para darle apoyo o si se saca buena nota así como darle más... así como darle como más... así como apoyarlo más para que sepa...” (ALUMNOLC, pp. 3).

Con respecto a los criterios tomados en cuenta para la elaboración de la evaluación, los entrevistados realizan una distinción entre una evaluación elaborada en base a las características de los alumnos, y por otra parte, a una evaluación basada en los materiales ofrecidos en clase.

El nodo evaluación más usada, nos insta a pensar la evaluación como un espacio de verificación del conocimiento adquirido a lo largo del periodo académico, la cual se caracteriza preponderantemente como escrita y, en ocasiones, a través de actividades como la disertación y la elaboración de mapas conceptuales: “...Le gusta hacer más pruebas, ¿Por qué?... Porque es más fácil no más lo escribe en el computador” (ALUMNOLCP, pp. 5).

Por tanto, se asociaría el uso de tipos de evaluación tradicionales con motivaciones centradas en la comodidad y conveniencia del profesor y la escasa significatividad desde la óptica del esfuerzo del estudiante. Por otra parte, el uso de otros tipos de evaluación se asociaría con la intención de realizar una evaluación en profundidad, por tanto, desde esta perspectiva el alumno precisa de constancia y habilidades de argumentación lo que se encuentra más cerca de una evaluación eficaz. “...Porque... no se la verdad, quizás... porque tenemos que argumentar algunas cosas, entonces para ver si de verdad manejamos el tema bien todas esas cosas” (ALUMNOLC, pp. 5).

Representaciones en torno a la ejecución de la evaluación.

Es en la ejecución en que se da la mayor parte de interacciones entre el evaluador y el alumno, de esta manera, de las entrevistas realizadas se pueden perfilar un estilo abierto al momento de dar las instrucciones acerca de la evaluación: “...el profesor revisa con nosotros la prueba en conjunto y va explicando, la lee primero entera y si hay algo que no entendemos le explicamos y lo vuelve a explicar” (ALUMNOLPN, pp. 7).

Las sanciones y prohibiciones están relacionadas con conductas que eventualmente podrían sabotear los objetivos de la evaluación. En ese sentido, basándonos en las entrevistas realizadas, es clara la presencia de los aparatos móviles en la dinámica escolar, es su uso lo que podría perjudicar el desenvolvimiento de los procesos evaluativos: “...manejar los celulares, hacer copia, estar hablando, levantarse a mirar para atrás...” (ALUMNOLCP, pp. 8).

Se resalta que las sanciones van desde el retiro del examen hasta la llamada a los apoderados. En base a las entrevistas, podemos señalar, la presencia de una clara distinción entre la representación del docente como autoridad-sancionadora y la de docente-colaborador. Siendo así, la primera se asocia con la de un agente vigilante del orden interno dentro del aula, mientras que la segunda se asociaría a la de un agente orientador que clarifica las dudas de los estudiantes ante un punto oscuro de la evaluación, dichas representaciones van asociadas a actitudes y movimiento corporal del evaluador

dentro del aula: “Que nos está, por ejemplo, está parado y nos está viendo así que no provoquemos desorden” (ALUMNOLPN, pp.9).

La entrega anticipada es percibida por los entrevistados como la confirmación satisfactoria de la evaluación, se realiza bajo la asunción de que el alumno ha concluido antes de tiempo el examen producto de su buen desempeño: “Nos dice que nos sentemos y si nos preguntan que no respondamos” (ALUMNOL2, pp. 9).

Esta dinámica nos insta a pensar en el desempeño y su posterior gratificación, ya que una vez concluido el examen y entregado en forma anticipada, el alumno dispone de un tiempo-gratificación, lo que se traduce en tiempo libre dentro del ambiente institucionalizado del liceo. Es decir, el alumno puede invertir el tiempo entre la culminación de la prueba y el cambio de hora en actividades que no tienen una función determinada dentro de la rutina institucionalizada, sino mas bien una función lúdica. Desde este punto de vista, el permitirles salir de la sala es percibido como una recompensa: “Lo deja salir de la sala, afuera, pasear, ir al baño” (ALUMNOLCP, pp. 11).

Al contrario, la falta de tiempo al momento desarrollar la prueba es percibido como una falta de preparación del alumno, lo que motiva el retiro de la prueba apenas cumplido el tiempo. No obstante, los entrevistados perciben que la potestad de ejecutar esta medida-sanción, en ocasiones, se flexibiliza, hecho que queda supeditado a la evaluación actitudinal que el docente realiza sobre el alumno: “Mmm... es que ahí ya depende del estudiante yo diría, porque el profesor ve que el estudiante se está esforzando y queda corto de tiempo y hace un hincapié en el estudiante y le da otro tiempo después de la...” (ALUMNOLPN, pp. 13).

Representaciones en torno a los resultados de la evaluación.

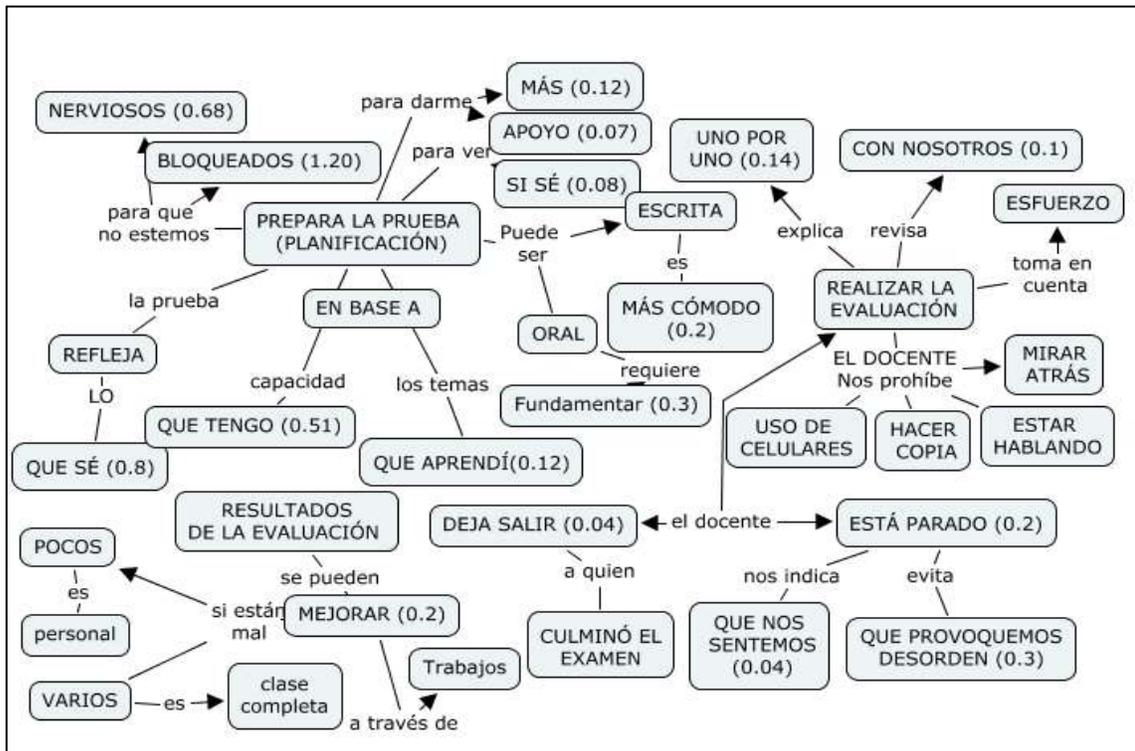
La representación que los entrevistados poseen acerca de la nivelación de los aprendizajes tiene dos particularidades: primero, es flexible, ya que se permite a los alumnos poder mejorar las notas obtenidas en el examen; segundo, los mecanismos de nivelación se basan en una evaluación a nivel

individual o nivel grupal de las habilidades adquiridas: “Si a veces si son como un niño o dos, los pesca ahí personalmente y son más de como cinco lo hace con la clase completa” (ALUMNOLC, pp. 15).

Algunas estrategias para remediar los resultados más bajos, se producen a partir de la asignación de trabajos o reforzamientos en clase. Sin embargo, es importante resaltar que, si bien existen la evaluación formativa (cualitativa) y sumativa (cuantitativa), por medio de las entrevistas se ha podido observar que se da mayor preponderancia a la evaluación sumativa, tanto para las evaluaciones principales como para los remedios posteriores a la calificación: “Les da trabajos para que hagan y de los trabajos le pone una nota” (ALUMNOL2CP, pp. 15).

Red semántica.

Figura 1. Red semántica de los procesos de evaluación.



Fuente: Elaboración propia en base a las entrevistas en profundidad.

Tal como se puede observar de la Figura 1, los estudiantes asocian la planificación de la evaluación desde el conocimiento pensado como un atributo, que se tiene y que se desea verificar. Tal como podemos ver, este nodo es coherente con “qué refleja” la evaluación “lo que sé”, lo que hace evidente la relación entre la noción de planificación y el conocimiento como atributo estático.

Con respecto al dominio ejecución de la evaluación, se ha podido observar que esta se centra más a eliminar los factores que pueden distorsionar la evaluación y su validez. Asimismo, se asocia la culminación de la prueba con la salida del aula, lo que es valorado positivamente.

En relación al dominio resultados de la evaluación, es evidente la relación con la mejora de los resultados a través de trabajos, los cuales se administrarán en función a la cantidad de alumnos con calificaciones insatisfactorias.

Discusión.

De los hallazgos obtenidos, podemos observar, que el aspecto actitudinal se encuentra latente en el aprendizaje como procesos de subjetivación en la evaluación por parte del docente. Estos hallazgos coinciden con lo presentado por Borjas (2016) y Larrosa (2016) quienes sostienen que los procesos de aprendizaje-evaluación tienen como eje la subjetividad expandida, la cual implica un acto de apropiación de los contenidos brindados por el docente. De igual forma, se reflexiona acerca del aprendizaje como proceso unidireccional y receptivo, el cual se basa en una imagen científica de mundo, actitud que se trasunta a la relación alumno-docente.

La representación acerca de los procesos de evaluación y los criterios para la nivelación han evidenciado la presencia de una dimensión actitudinal, hallazgos que coinciden con los reportados por Fonseca (2011) quien observó que el momento pedagógico se ve influido por factores extra-curriculares y actitudinales provenientes, tanto de las condiciones estructurales que atraviesan los agentes como los juicios valorativos de alumnos y docentes.

Los hallazgos apuntan a un fuerte sentido de realidad otorgado a los exámenes escritos, lo que se condice con lo presentado por Borjas (2016) y Lipman (1997) quienes sostuvieron, que dentro del esquema científico del mundo, la subjetividad del alumno es entendida como ruido, interferencia o error, por tanto, la función de la evaluación es reducir al mínimo las fuentes de perturbación; en este proceso, el docente evaluador se encargará de preservar la validez del proceso evaluativo.

A su vez, los descubrimientos señalan el remedio de los resultados de la evaluación como la corrección normativa de los aprendizajes insuficientemente obtenidos, lo que refuerza el sentido de realidad que los alumnos le atribuyen a la evaluación, preponderantemente escrita. No obstante, esta subsanación crea espacios en que la subjetividad del alumnado se entrecruza con los juicios actitudinales de los docentes dando pie a una concepción dinámica de la evaluación.

CONCLUSIONES.

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

El instrumento evaluativo más utilizado en la disciplina es la evaluación escrita, la cual es percibida por los estudiantes como la de menor agrado y a su vez, es concebida como el instrumento con el cual obtienen menor desempeño desde el punto de vista de la calificación. Por el contrario, es la modalidad

de disertaciones, la que obtiene una mayor satisfacción por parte de los estudiantes, siendo aplicada en una menor medida dentro de la evaluación en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En relación a las representaciones acerca de la ejecución de la instancia educativa, la exploración realizada apunta a que las representaciones y juicios acerca del docente son, por un lado, el de un agente-sancionador, preocupado por el mantenimiento del orden dentro de la sala de clase, así como de sancionar conductas que puedan sabotear los objetivos del proceso de evaluación de los aprendizajes.

Finalmente, en concordancia a las representaciones acerca de los resultados de la evaluación, la exploración realizada apunta a que las representaciones y juicios son cambiantes, toda vez que el docente flexibiliza los mecanismos de evaluación, a fin de que se les asigne trabajos acorde a sus habilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Rev. Perspectiva Educacional*(45), 11-24.
2. Begoña, M., & Miralles, P. (abril-junio de 2014). El profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria ante la evaluación. *Educar en Revista*(52), 193-209.
3. Borjas, M. (2016). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros*, 16(30), 35-45. doi:<http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>
4. Carrasco, C. (2017). Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación de profesorado*, 20(2), 45-61. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284631>

5. Córdova, M. (2013). *Evaluación Auténtica*. República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC).
6. Díaz, F., & Barroso, R. (Enero de 2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53(1), 36-56.
7. Fernández, A., & Sáez, M. (enero-junio de 2009). El docente de geografía e historia en los momentos actuales: retos, alternativas e ideas para el cambio. *Geoenseñanza*, 23-34.
8. Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Wahington D.C.: SAGE.
9. Fonseca, A. (2011). Metodologías participativas, subjetividades expandidas y transdisciplinariedad. *Tesis Psicológica*,(6), 52-72. Recuperado el 04 de 01 de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139022629004>
10. Gerber, M. (2014). *Complejidad: teoría y método*. Santiagod de Chile: Universidad de Chile.
11. Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
12. Larrosa, J. (2016). Experiencias (y alteridad) en educación. *Revista de Ciencias Educativas de la Universidad Los Rios de Uruguay*(XVI(3)), 32-45. Recuperado el 02 de Enero de 2020.
13. Lipman , M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
14. Morin, E. (2017). *La enseñanza viva: manifiesto por el cambio de la educación*. Paris: Domaine du possible.
15. Moscovici, S. (2000). *Representaciones sociales. Exploraciones en psicología social*. Cambrigde: Polity Press.
16. Noboa, A., & Robaina, N. (16 de noviembre de 2016). Complejidad, estrategias de investigación-acción-participación y cambio social. *Memoria académica UNLP*, 11-21. Recuperado el 05 de 04 de 2020, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8533/ev.8533

17. Ramiro, A. (2017). Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar. *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(8), 221-235. Recuperado el 08 de 04 de 2020
18. Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*(55), 107-136. Recuperado el 05 de 04 de 2020, de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a04>
19. Sáez, M., & Fernández, A. (2009). El docente de geografía e historia en los modelos actuales: retos, alternativas e ideas para el cambio. *Geoenseñanza*, 14(1), 23-35.
20. Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona, España: Graó.
21. Tapia, M. (septiembre-diciembre de 2017). Las fronteras, la movilidad y lo transfronterizo: reflexiones para un debate. *Estudios Fronterizos*, 18(37), 61-80. Recuperado el 05 de 04 de 2020, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/estfro/v18n37/2395-9134-estfro-18-37-00061>
22. Valero, M. (2000). Innovación, desarrollo y medio local: Dimensiones sociales y espaciales de la innovación. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.*, 69(52). Recuperado el 05 de 04 de 2020, de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-69-52.html>
23. Valverde, J., Fernández, M., & Fernández, M. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(60), 51-62. doi:10.35362/rie600443

BIBLIOGRAFÍA.

1. Agencia de calidad de la educación. (2018). Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. Santiago de Chile: Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes.
2. González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación*, 15(1), 85-96. Recuperado el 05 de 04 de 2020, de

http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/ext/gestion_evaluacion_actv_ext_evaluacionaprendizajetendencias

3. Weisz, C. (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. CESPsicología, 10(1), 99-108. Recuperado el 05 de 04 de 2020, de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v10n1/2011-3080-cesp-10-01-00099>

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Eduardo Alejandro Velásquez Parraguez. Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo. Magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos. Académico, Universidad de Tarapacá, Arica-Chile. Correo electrónico: evelasquez@academicos.uta.cl

2. María del Mar Duran Bellonch. Doctora en Pedagogía, profesora agregada interina en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona-España. Correo electrónico: mariadelmar.duran@uab.cat

3. Raúl Bustos González. Doctor en Educación. Doctor en Cultura y Educación en América Latina. Académico, Universidad de Tarapacá. Arica-Chile. Correo electrónico: rbgonzalez@academicos.uta.cl

RECIBIDO: 2 de noviembre del 2020.

APROBADO: 20 de noviembre del 2020.