



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Magíster en Psicología Educacional

**EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN VINCULADA AL SIMCE.
UNA APROXIMACIÓN DESDE LA VOZ DE NIÑOS Y NIÑAS DE ENSEÑANZA
BÁSICA.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Natalia Mondaca Olivares

Directores de Tesis:

Jenny Assaél

Mauricio López

Comisión Examinadora:

Valeria Herrera

Sonia Pérez

Santiago de Chile, 2017

PRÓLOGO

A modo explicativo de esta investigación compartiré algunas partes del proceso de la misma, con el afán de dar cuenta de detalles que puedan enriquecer la lectura y clarificar al lector.

Primero, señalar que la presente investigación surge como trabajo de finalización para optar al grado de Magíster de Psicología Educacional de la Universidad de Chile. A esta se le ha denominado “Experiencia de evaluación vinculada al SIMCE. Una aproximación desde la voz de los niños y niñas de enseñanza básica”. El objetivo que persiguió este estudio fue comprender los significados que los niños y niñas le atribuyen a la experiencia de evaluación vinculada al Simce.

A la luz de esta descripción general del estudio, agregaré un antecedente relevante. Esta investigación se sitúa como la primera investigación, dentro de este programa de Magíster, que intenta articular dos líneas de investigación del mismo. Por un lado, la línea de inclusión educativa y, por otra, la línea de investigación de política educativa y cultura escolar^[1]. Esto se explica por la inquietud de la estudiante de indagar una temática que incluye una política educativa como el Simce, pero a la vez desde la perspectiva de los niños y niñas. Cabe señalar que lograr esta decisión de articular dos líneas de investigación, surge como respuesta a una serie de intentos por adentrarse al tema de manera parcelada, o sea desde una línea de investigación y luego de la otra; con una sensación de no lograr abarcarla adecuada y satisfactoriamente. Es por este motivo que, en conjunto con los coordinadores de la línea de inclusión educativa y de la línea de política educativa y cultura escolar, se decide realizar este estudio al amparo de ambas y bajo la tutoría de Mauricio López y Jenny Assaél.

Esto implicó gestionar reuniones de tutoría, que se realizaron de manera conjunta e individual en algunos casos. Estas reuniones tuvieron una periodicidad semanal o quincenal, según las necesidades propias de la etapa de investigación. A su vez, es importante mencionar

que en paralelo a estas reuniones, la estudiante formó parte de un equipo de investigación de la línea de inclusión, en el cual participa Camila Rojas Abarca, estudiante del mismo programa de Magíster, quien se encuentra en su propio proceso de investigación denominada: “Justicia e injusticia en las políticas y prácticas de respuesta a la diversidad: significados de niños y niñas de cuarto básico en una escuela municipal”

En aquellas instancias de reunión de equipo, se compartieron los avances de la presente investigación, así como también los de la investigación que preside Camila. Por lo tanto, estos encuentros permitieron generar reflexiones y aprendizajes que enriquecieron el trabajo de investigación de ambas estudiantes.

[1] Proyecto Basal FB 0003 del Programa de Investigación Asociativa Conicyt y Fondecyt 1160445.
Investigadora responsable Jenny Assáel.

AGRADECIMIENTOS

A todos los Niños y Niñas participantes de esta investigación.

Por su generosidad de compartir detalles tan valiosos
de su vida y experiencias en la escuela.

A Camila, Marco y Claudio.

Por todo el apoyo, comprensión, cariño y paciencia.

Gracias por cada una de sus palabras de aliento, fueron vitales para continuar
cuando pensaba que no lograría alcanzar la meta.

A mi Madre y a mi Padre

Por sus palabras de ánimo y buenos deseos, además de ayudarme a conseguir este sueño
profesional.

A Jenny y Mauricio

Por todo el apoyo, sugerencias y orientaciones.

1. RESUMEN

En Chile se aplica el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) desde el año 1988, el que evalúa los aprendizajes de los estudiantes en algunas áreas del currículo. Además, a través de los resultados también se evalúa el desempeño de las escuelas, y según el desempeño de éstas se les ubica en una categoría determinada. Por otra parte, se ha evidenciado que la alta presión que tiene la escuela por obtener buenos resultados, repercute negativamente en las prácticas de enseñanza y de evaluación. Asimismo, estudios internacionales dan cuenta que la excesiva presión por los resultados tiene efectos dañinos para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.

Considerando los antecedentes recién mencionados, se propuso como objetivo *“Comprender los significados que los niños y niñas le atribuyen a las experiencias de evaluación vinculadas al SIMCE”*. Para responder a este objetivo se realizaron entrevistas grupales, a un curso completo de cuarto año básico, de una escuela municipal de la Región Metropolitana. La producción de información se apoyó en técnicas narrativo-visuales, a través de entrevistas episódicas grupales en combinación con foto-elicitación. El análisis de los datos se realizó en base al modelo de la Teoría Fundamentada.

Los resultados muestran que los significados que los niños y niñas le atribuyen a las experiencias de evaluación vinculadas al SIMCE, se pueden comprender desde tres ejes centrales. El primero se refiere al sentido que los niños y niñas le atribuyen, en el contexto de aprendizaje en el aula, a la normativa escolar y las metodologías de aprendizaje. El segundo eje analiza el sentido que tienen para los estudiantes las distintas actividades de preparación para el Simce, en las que participaron en su escuela. Por último, en el tercero se explicita el sentido que tiene para los niños y niñas la evaluación del Simce, esto considerando su experiencia previa y las expectativas que tienen en la actualidad.

Palabras clave: Significados, Evaluación, Evaluación Estandarizada, SIMCE.

Índice

AGRADECIMIENTOS	4
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
3. MARCO TEÓRICO	13
3.1 Evaluación del aprendizaje en el contexto escolar	13
3.2 El Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE).....	17
3.3 Construcción de significados: la mente narrativa como instrumento interpretativo de la experiencia	23
4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	26
5. METODOLOGÍA	27
5.1 Justificación de la Metodología	27
5.2 Diseño	28
5.3 Participantes	29
5.4 Técnicas y procedimiento para la producción de datos	30
5.5 Procedimiento de análisis de datos	34
5.6 Consideraciones Éticas.....	35
6. RESULTADOS	36
6.1 Sentidos atribuidos al contexto de aprendizaje en el aula	36
6.1.1 Sentidos y consecuencias de la normativa escolar, vínculo entre la escuela y el hogar ...	36
6.1.2 Sentidos atribuidos a las asignaturas y sus metodologías de enseñanza – aprendizaje ..	40
6.2 Sentidos y percepciones de las actividades de comprensión lectora y escritura, adiestramiento del instrumento y ensayos como proceso de preparación para la evaluación SIMCE.....	44
6.3 Sentidos y percepciones del SIMCE, vínculo entre la experiencia y las expectativas	52
7. DISCUSIÓN	58
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
9. ANEXOS.....	72
9.1 INFORMACIÓN DEL ESTUDIO AL ESTUDIANTE	73
9.2 INFORMACIÓN DEL ESTUDIO AL APODERADO	74
9.3 CONSENTIMIENTO	75

9.4 INFORMACIÓN DEL ESTUDIO AL DIRECTOR(A) DEL ESTABLECIMIENTO....	76
9.5 AUTORIZACIÓN.....	77

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Chile ha sido uno de los países latinoamericanos pioneros en crear un sistema nacional de medición de logros de aprendizaje: el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Sin embargo, este sistema ha empezado a ser cuestionado debido a la implementación de diversas estrategias de control desde el nivel central hacia las escuelas, las que han estimulado una presión desmedida por obtener buenos resultados. Esto ha impactado negativamente a profesores y estudiantes, además de repercutir en las prácticas de enseñanza de la escuela (Alto al SIMCE, 2013). Algunas de las estrategias que se han implementado son el aumento progresivo de los cursos a los cuales se les aplica la evaluación, se han ampliado también las asignaturas evaluadas, se crearon medidas de refuerzo o sanción para las escuelas y sus equipos profesionales, así como también se implementó un sistema de categorización de las escuelas según sus niveles de logro y su posterior ubicación en un ranking nacional, entre otras (Meckes et al., 2014).

Si miramos la investigación internacional respecto a la evaluación, en términos generales se ha definido que ésta tiene dos funcionalidades, una social y otra pedagógica. Es frecuente que la evaluación orientada a la función social utilice evaluaciones estandarizadas, focalizada en la certificación de logros académicos y en la rendición de cuentas de la labor de la escuela, dejando de lado la reflexión orientada al proceso educativo (Coll, Barberà y Onrubia, 2000).

Por otra parte, se ha planteado que el uso de instrumentos estandarizados presenta ciertas limitaciones para evaluar algunas competencias, por lo que se tiende a reducir la evaluación hacia conocimientos conceptuales como las matemáticas, ciencias de la naturaleza y comprensión lectora, dejando de lado los aprendizajes relacionados con el ámbito artístico, social, emocional o moral (Martín y Martínez, 2009). Desde esta perspectiva, al realizar la evaluación sólo en determinadas asignaturas, se entrega un mensaje pernicioso respecto al valor que tienen ciertas habilidades y conocimientos por sobre otros. Este mensaje afecta a la

importancia que los profesores le asignan a la diversidad de conocimientos, generando un consecuente desequilibrio educativo (Martín y Martínez, 2009).

Asimismo, en la continua preocupación por evaluar los logros de los estudiantes de manera neutra y objetiva, se ha propiciado una preferencia por estrategias evaluativas escritas, ya sean estandarizadas o bien elaboradas por profesores, que han fomentado una *Cultura del Test* en la escuela (Coll et al., 2000). Los instrumentos evaluativos en este contexto, además de ser escritos, son individuales y poseen un determinado tiempo de ejecución. La aplicación de instrumentos evaluativos tipo test, ha significado que se ha promovido el desarrollo de habilidades como la velocidad y eficiencia de la ejecución como prioridad, por sobre la reflexión y la comprensión (Coll et al. 2000).

Neil y Medina (1989), en un estudio realizado en Estados Unidos, hallaron que la sobreutilización de evaluaciones estandarizadas tiende a modificar las prácticas de la escuela, reduciendo y corrompiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Perold, Oswald y Swart (2012), en el contexto sudafricano encontraron que con el uso prolongado de evaluaciones estandarizadas, los profesores se focalizan más en los resultados que en el proceso de aprendizaje. Asimismo, se comprueba en una investigación realizada en Estados Unidos, que los docentes se orientan a enseñar el manejo del instrumento con mayor énfasis que a entregar los conocimientos y contenidos a sus estudiantes (Lomax, West, Harmon, Viator, y Madaus, 1995).

Por su parte en Chile, diversos estudios hacen alusión a la temática del uso de la evaluación estandarizada, y desde distintos escenarios demuestran aspectos relevantes para la discusión y reflexión del contexto educativo nacional. Es así como Bellei y Morawietz (2016), en un estudio relacionado con las políticas de enseñanza hacia las competencias del siglo XXI, señalan que existió una consecuencia en las escuelas al evidenciarse bajos resultados en las habilidades lectoras y matemáticas: la tendencia a enfatizar la enseñanza de las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, en desmedro de las demás asignaturas; lo que implicó que se limitara

para los estudiantes el desarrollo de otras habilidades necesarias para estos tiempos, como son la creatividad, el trabajo colaborativo o la comunicación asertiva.

Es así como el SIMCE, como evaluación representativa de evaluación estandarizada realizada en las escuelas de nuestro país, es percibida por los docentes como un instrumento que distorsiona sus prácticas pedagógicas, ya que los insta a centrar su atención en las áreas que evalúa la prueba por sobre las demás. Esto implica que se modifican sus prácticas evaluativas, enfatizando las habilidades y contenidos que son posibles de evaluar a través de pruebas de lápiz y papel (Flórez, 2013). Además de ello, existen antecedentes que señalan que los profesores y las escuelas destinan tiempos excesivos en preparar a los estudiantes para el SIMCE, realizando continuos ensayos de esta evaluación, alterando de este modo las prácticas de enseñanza de los docentes (Meckes et al., 2014).

Diversos estudios a nivel internacional han evidenciado que la excesiva presión por resultados tiene efectos nocivos en el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Lipsky y Gartner (1987), en un estudio realizado en Estados Unidos, indican que la utilización de evaluaciones estandarizadas y el uso de sus resultados pueden afectar la motivación y generar actitudes negativas hacia el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes. Jones, Jones, Hardin, Chapman, Yarbrough, y Davis (1999) en los resultados de su investigación realizada en el contexto estadounidense, evidencian que la utilización de evaluaciones estandarizadas, como parte del programa de rendición de cuentas de la educación pública el Estado de Carolina del Norte, tiene diversas repercusiones en los estudiantes. Por una parte, se disminuye el gusto por aprender de éstos, como también se aumentan sus niveles de estrés y se incentiva su baja autoconfianza. Por su parte, los hallazgos encontrados por otro estudio realizado en ese país, ahora en el marco de la ley No Child Left Behind (NCLB), señalan que al realizarse la aplicación de las evaluaciones propias de esta legislación a los estudiantes, estos experimentan altos grados de ansiedad (Segool, Carlson, Goforth, Von Der Embse y Barterian, 2013). Asimismo, Klima (2007) señala, en el contexto de las evaluaciones de esta misma ley (NCLB), que se acentúa la deserción escolar de los estudiantes.

En países como Australia también se ha estudiado el efecto que tiene la implementación y publicación de los resultados del National Assessment Program (NAPLAN), encontrándose que con ello se afecta el autoestima de los estudiantes y la motivación que tienen por aprender (Thompson, 2013).

Por su parte en Chile, si bien no existe vasta investigación respecto al impacto que tiene en los estudiantes la aplicación de la evaluación SIMCE, hay evidencia sugerente. Flórez (2013), en un estudio que analiza al SIMCE como instrumento, señala que existe desmotivación de los estudiantes por esta evaluación. También Becker, Contreras, y Ramírez (2014), como profesionales de la salud mental infantojuvenil indican que se ha evidenciado que se produce estrés, angustia e inseguridad en los niños, como resultado de la presión que tiene la escuela por obtener buenos resultados en el SIMCE. Los antecedentes recientemente expuestos ponen de manifiesto que los estudiantes, particularmente aquellos que cursan los niveles evaluados por el SIMCE, se ven afectados en su salud y bienestar, como consecuencia de un sistema escolar altamente exigente.

Desde otro punto de vista, es relevante preguntarse cuáles serán las opiniones e ideas de los estudiantes frente a estos temas que les atañen de manera directa, considerando que en la actualidad se observa una tendencia a invisibilizar la perspectiva de los niños y niñas. Esto se debe a que éstos son concebidos como receptores pasivos de las decisiones y proteccionismo de los adultos (Smith, Taylor y Gollop, 2010). Por lo tanto, si se promoviese la participación de los niños y niñas en temáticas que cruzan sus experiencias escolares, se les brindaría la oportunidad de visibilizarles como agentes de su propia experiencia y con ello aportar a su desarrollo como sujetos activos (Lansdown, 2005).

Asimismo, desde el conjunto de disciplinas que estudian el desarrollo y la educación (Olson y Torrence, 1996), desde hace un tiempo que se ha constatado un giro paradigmático en el sentido que se atribuye al estudio del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, el interés de la psicología y las nuevas pedagogías ha de girarse hacia un foco constituido por las creencias, las intenciones y el modo de elaboración de sentido de los propios estudiantes, respecto de su

experiencia escolar, abandonando con ello “las viejas psicologías de las habilidades, potencialidades, destrezas y conocimientos”, ya que ofrecen una comprensión demasiado restringida de los procesos implicados en el aprendizaje (Olson y Torrance, p.4). De ahí que, desde los planteamientos que ofrecen las *nuevas pedagogías* y el enfoque de derecho de los niños, aparece como crucial estudiar y comprender la perspectiva de los propios estudiantes respecto a un aspecto del proceso de aprendizaje que es la evaluación, y en particular la evaluación SIMCE, que tal como hemos mostrado tiene implicancias en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.

Es por ello que esta investigación se propuso considerar la voz de los niños y niñas, reduciendo así el sesgo que surge desde la perspectiva adulta en el ámbito de la investigación educativa (Castro, Ezquerro y Argos, 2001). Por ello, la investigación buscó conocer:

¿Qué significados le atribuyen los niños y niñas, a las experiencias de evaluación vinculadas al SIMCE, en una escuela Municipal de la Región Metropolitana?

3. MARCO TEÓRICO

Para abordar este problema de investigación, desarrollaremos un marco teórico que incluye tres ejes temáticos. El primero de ellos hace referencia a la evaluación del aprendizaje en el contexto escolar, en el cual se detallan el concepto, funciones, tipos y especificaciones de la evaluación. El segundo eje muestra antecedentes de la evaluación estandarizada SIMCE, describiendo en términos generales su historia, objetivo, estrategias de evaluación, además de las medidas que han provocado mayor presión estos últimos años. Por último, se aborda el campo de los significados, concibiendo la narración como herramienta que permite interpretar las experiencias desde el enfoque sociocultural del aprendizaje.

3.1 Evaluación del aprendizaje en el contexto escolar

Según Coll, Barbera y Onrubia (2000), la evaluación es comprendida como el juicio de valor del desempeño del estudiante frente a una determinada actividad. Esta apreciación valorativa incluye dos aspectos. Por un lado, una expectativa de logro inicial y, por otro, los indicadores que miden el grado de satisfacción de logro. Por su parte, Cullen y Pratt (2007) definen la evaluación como un proceso de recolección, análisis y valoración de las evidencias respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Más allá de su conceptualización, la evaluación es una herramienta que posee un rol primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que funciona como un eslabón que vincula el proceso de enseñar - entregado por el profesor, a partir de su acción educativa e instruccional - al proceso de aprender de los estudiantes (Coll et al. 2000). Por lo tanto, se sitúa como un instrumento de reflexión, que ayuda a estudiantes y profesores a conocer sus respectivos logros. Es así como le permite al profesor y al estudiante tomar decisiones para generar los cambios necesarios, en la búsqueda de fomentar los aprendizajes de los estudiantes (Cullen y Pratt, 2007).

Ahora bien, es necesario señalar que cuando se habla de evaluación es posible que se asocie de manera inmediata a la administración de instrumentos tipo test. Sin embargo, este término comprende una serie de diversos métodos que permiten dar cuenta del aprendizaje del alumno y la eficacia del profesor (Cullen y Pratt, 2007). Es entonces que para evaluar, la metodología puede ser tanto de índole individual como grupal, y además puede utilizarse una multiplicidad de instrumentos como: proyectos de investigación, informes, presentaciones, evaluaciones de desempeño, portafolios, pruebas y controles; o estrategias evaluativas como la creación de revistas y diarios de aprendizaje, entre otros (MINEDUC, 2017).

La evaluación, además de representar un juicio evaluativo del desempeño del estudiante, también trae consigo una dimensión comunicativa de la cual se preceden preguntas como por qué y para qué es realizada dicha evaluación. Es así como de una evaluación siempre deviene una toma de decisiones y un acto como respuesta del juicio emitido (Coll y Onrubia, 1999). Ello se circunscribe dentro de las dos funciones que posee la evaluación, siendo ellas la función pedagógica y la función social (Coll, et al. 2000).

La función pedagógica es la que permite recabar “información útil y relevante para mejorar la eficacia de la acción educativa” (Coll et al., 2000, p. 115). Por lo tanto, dependiendo del momento en que se realice la evaluación tendrá una finalidad específica. Estas evaluaciones se clasifican en tres tipos de acuerdo a sus propósitos. La primera de ellas es la evaluación inicial o predictiva, que se encuentra al comienzo de un proceso de enseñanza y aprendizaje, y tiene por objetivo realizar un diagnóstico de los conocimientos previos de los estudiantes, antes de empezar una nueva etapa. La segunda es denominada evaluación formativa o continua, siendo la que busca identificar los aprendizajes adquiridos por parte de los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta evaluación permite al profesor modificar su plan de trabajo y orientarse al aprendizaje de todos los estudiantes. Por último, la evaluación sumativa o final tiene por fin conocer los aprendizajes obtenidos por los estudiantes al término de una actividad o conjunto de actividades, pudiendo ser una unidad de aprendizaje, un semestre o un año escolar (Coll, et al. 2000).

La función social, en tanto, es la que se orienta a entregar acreditación y certificación del desempeño de los estudiantes. Es así que cuando la evaluación se utiliza al finalizar un periodo formativo escolar o en la formación profesional, se pone de manifiesto la capacidad que tendrá el estudiante de desempeñarse adecuadamente en la siguiente etapa, o incluso de incorporarse al mundo del trabajo adulto, sin presentar riesgos para la sociedad dentro de una determinada actividad (Coll, et al. 2000).

Por otra parte, se ha identificado que la evaluación desde su función social, también ha sido utilizada como estrategia para la rendición de cuentas de la escuela y los profesores ante la sociedad (Coll et al., 2009; Cullen y Pratt, 2007; Coll, Mauri y Rochera, 2012). Según Coll et al. (2000) ello responde al principio de rendición de cuentas o *accountability*, el cual actúa como herramienta de control social y como estrategia para la toma de decisiones de política y planificación educativa. Es así como el sistema de administración de la educación del Estado hace uso de la evaluación estandarizada para evaluar los logros de los estudiantes, a partir del currículo nacional que se ha propuesto, siendo el objetivo comprobar y supervisar el cumplimiento de la escuela con este currículo (Martín y Martínez, 2009).

No obstante, desde la perspectiva de la inclusión, han surgido críticas hacia la evaluación estandarizada como herramienta de evaluación de los aprendizajes. Una de estas críticas se debe a que las escuelas han presentado una tendencia a reducir la evaluación para dar cuenta del progreso del estudiante, siendo el test adoptado como método casi único (Cullen y Pratt, 2007). Al desplegarse así una *cultura del test* en la escuela, se ha mostrado énfasis en medir de manera cuantitativa, unidimensional y estática, la cual surge de un modelo de comprensión del aprendizaje apoyado en las tradiciones asociacionistas, conductistas o neoconductistas (Coll, et al. 2000). Esto implica que la escuela comprende los conceptos de aprendizaje e inteligencia como rasgos unitarios, prefijados e inmutables, los que se distribuyen estadísticamente a través de una curva normal dentro de la población estudiantil. Desde esta lógica, se naturaliza e incluso se espera que un porcentaje significativo de los estudiantes fracase en sus aprendizajes escolares (Coll, et al. 2000).

La propuesta desde la perspectiva de “coherencia con la diversidad” señala que para abordar las diversas características de los estudiantes, se requiere adaptar el currículo y los métodos de evaluación a las necesidades y diversidad de los estudiantes (Cullen y Pratt, 2007). En este sentido, Murillo y Hidalgo (2015), señalan que la evaluación debe contribuir a mejorar la inclusión en las escuelas, por lo tanto es necesario que se construyan estrategias para que todos los estudiantes “puedan desarrollarse plenamente a partir de sus capacidades, saberes previos, intereses y necesidades” (p.14), lo que se contradice con la utilización de evaluaciones estandarizadas.

Por otra parte, es de interés conocer que la evaluación ha sido estudiada desde una dimensión que analiza los valores que ésta transmite en relación a la justicia social, por lo que según las prácticas evaluativas que se implementen en la escuela, se enseña una determinada manera de comprender la justicia en nuestra sociedad. Desde esta perspectiva, Murillo, Román y Hernández (2011) indican que “las acciones educativas y sus consecuencias adquieren una trascendencia relevante para orientar el desarrollo de la sociedad que se quiere alcanzar” (p.17), por lo cual la evaluación posee un rol fundamental para el logro de una sociedad más justa. En esta misma línea, Pérez y González (2011) señalan que la evaluación estandarizada enseña a los estudiantes que la justicia social se basa en la imparcialidad e igualdad de oportunidades, donde es el mérito personal lo que tiene mayor valor. Por consiguiente, se ha demostrado que la evaluación estandarizada se presenta como una práctica injusta para ciertos estudiantes, ya que uniformiza la estrategia de evaluación evitando que todos puedan participar de igual manera, segregando a los estudiantes, más que incluyéndolos (Neil y Medina, 1989; Lipsky y Gartner, 1987). Esto se evidencia en los resultados de un estudio realizado en Estados Unidos, en el cual se identifica que las evaluaciones estandarizadas perpetúan las representaciones de las minorías y profundizan las desigualdades sociales, dentro del contexto escolar (Neil y Medina, 1989). Se postula así que la evaluación que se oriente hacia una sociedad justa, debe ser una herramienta evaluativa sensible a las particularidades de cada estudiante, por tanto un instrumento heterogéneo, individualizado y justo para todos (Pérez y González, 2011).

A continuación desarrollaremos las características principales del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) para situar el contexto nacional, en lo que respecta a evaluación de los aprendizajes dentro de la escuela.

3.2 El Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE)

El año 1988 en Chile se crea el Sistema de Medición de la Calidad de Educación (SIMCE), que utiliza como metodología la aplicación de un instrumento que ha ido variando en el tiempo. En sus inicios se utilizó únicamente el Porcentaje Medio de Respuestas Correctas (PMRC), sin embargo desde el año 1998 se introdujeron las preguntas abiertas, bajo la metodología de Teoría de Respuesta al Item (IRT) (Elige Educar, 2012). En la actualidad el instrumento utilizado incluye preguntas de selección múltiple, preguntas abiertas y en algunos casos términos pareados, ordenación, completación, entre otros (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

De manera complementaria a esta evaluación estandarizada, también se evalúan los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), anteriormente llamados Otros Indicadores de Calidad (OIC). Dentro de estos indicadores se identifican el estado de diversas áreas del desarrollo de los estudiantes a través de dos medios. Por un lado se administra un cuestionario llamado de Calidad y Contexto de la Educación, a docentes, estudiantes y padres y apoderados. Este evalúa autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, y hábitos de vida saludable de los estudiantes. Por otra parte, se obtiene información del establecimiento educacional respecto a la equidad de género, asistencia escolar, retención escolar y titulación técnico-profesional, a partir del Registro del Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Esta evaluación es aplicada anualmente a nivel nacional, a todos los estudiantes que cursen los niveles educativos que corresponda al año en curso evaluar. Estos pueden ser los niveles de segundo, cuarto, sexto y octavo básico, y segundo, tercero y cuarto medio (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

En esta evaluación SIMCE los estudiantes deben contestar los instrumentos que miden el logro de las habilidades y contenidos del currículo vigente en el país en diversas asignaturas. Estas asignaturas, al igual que los niveles educativos a las que se les aplican, se definen según el plan de evaluación que esté programado, lo que es informado a las escuelas cada año en curso. En la actualidad está en vigencia el Plan de Evaluación 2016 – 2020. Las asignaturas evaluadas son Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura), Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Inglés, Educación Física y Salud, Formación Ciudadana y Competencias Genéricas (EMTP) (MINEDUC, 2016).

Por otra parte, los distintos niveles educativos se evalúan en años diferenciados, por tanto algunos niveles se evalúan anualmente, otros de manera bianual o trianual. Asimismo, la modalidad de evaluación puede ser censal o muestral según corresponda (MINEDUC, 2016).

Ahora bien, con la idea de tener una visión clarificadora y panorámica de las evaluaciones SIMCE, se presenta la *Tabla 1*, la cual muestra el calendario de las evaluaciones censales programadas entre los años 2016 y 2020 por el Ministerio de Educación.

Tabla 1: Calendario de Evaluaciones Censales

CURSO	AREA	2016	2017	2018	2019	2020
4° Básico	Lectura*	X	X	X	X	X
	Matemática*	X	X	X	X	X
6° Básico	Lectura*	X		X		X
	Escritura	X		X		X
	Matemática*	X		X		X
	Cs. Naturales			X		
	Cs. Sociales	X				X
8° Básico	Lectura*		X		X	
	Matemática*		X		X	
	Cs. Naturales		X			
	Cs. Sociales				X	
2° Medio	Lectura	X	X	X	X	X
	Matemática	X	X	X	X	X
	Cs. Naturales	X		X		X
	Cs. Sociales		X		X	

Tabla obtenida de MINEDUC (2016).

*Pruebas que incluirán acomodación para estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes (discapacidad visual y auditiva).

Por su parte, la *Tabla 2* muestra el calendario de las evaluaciones muestrales programadas entre los años 2016 y 2020 por el Ministerio de Educación.

Tabla 2: Calendario de Evaluaciones Muestrales

CURSO	ÁREA	2016	2017	2018	2019	2020
2° Básico	Lectura		X		X	
8° Básico	Educación Física y Salud			X		
	Formación Ciudadana		X			
3° Medio	Inglés		X			X
4° Medio	Competencias Genéricas EMTP					X

Tabla obtenida de MINEDUC (2016).

Por otra parte, es relevante señalar que el objetivo del SIMCE se ha ido modificando en el tiempo, siendo en sus inicios el de focalizar y evaluar el impacto de las políticas de apoyo a las escuelas, para luego transformarse en la evaluación del desempeño de los estudiantes y las escuelas en relación al currículo nacional (Meckes et al., 2014). En este sentido, la Agencia de Calidad señala que esta evaluación busca “contribuir al mejoramiento de la equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden” (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

Ahora bien, con el fin de “fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos educacionales, orientar sus planes de mejoramiento educativo y

promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen” (Artículo 12°, Ley 20.529), la Agencia de Calidad de la Educación entrega orientaciones a la escuela en función de sus características y necesidades (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Por su parte, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), emplea Categorías de Desempeño de las escuelas como medio para definir las orientaciones y rutas de mejora que requiere cada establecimiento educacional. La clasificación del desempeño de los establecimientos se expresa en cuatro categorías: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Para obtener la Categoría de Desempeño de una escuela, se construye un Índice de Resultados, que considera los resultados de la evaluación SIMCE y su progreso en las últimas tres o dos mediciones según corresponda en cada nivel educativo, además incluye la distribución de los estudiantes en los Niveles de Aprendizaje y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social. Por último, este Índice de Resultados se ajusta según las características de los estudiantes del correspondiente establecimiento educacional (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

En la *Figura 1*, se explica el proceso de construcción de la Categoría de Desempeño de las escuelas (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Figura 1: Construcción de la Categoría de Desempeño de las Escuelas

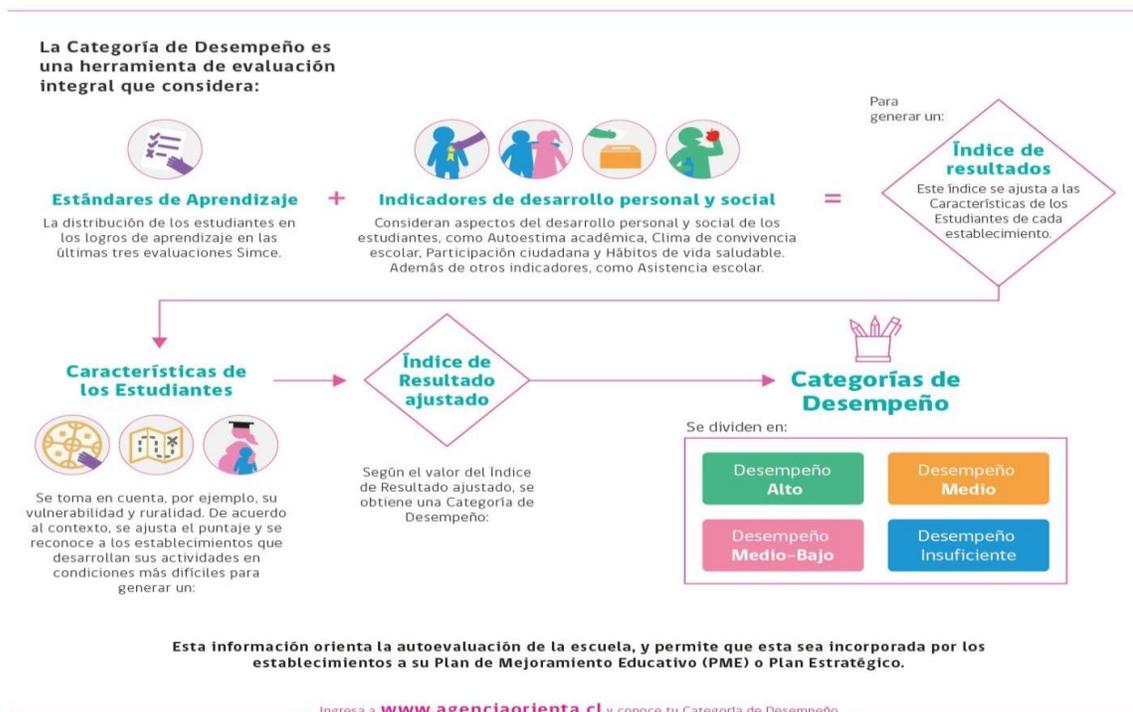


Figura obtenida de Agencia de Calidad de la Educación (2017).

A partir de la clasificación de los establecimientos, la Agencia de Calidad de la Educación identifica a las escuelas que requieren apoyo y realiza un sistema de visitas al establecimiento, a través de dispositivos presenciales y virtuales. Existen cuatro tipos de visitas: integral, de fortalecimiento de la evaluación, de aprendizaje y territorial. La visita integral implica la detección, junto a la comunidad educativa, de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento en gestión y resultados de aprendizaje, y desde esos hallazgos se realiza la orientación integral. La visita de fortalecimiento de la evaluación, por su parte, involucra el análisis, junto a la comunidad educativa, de los procesos de autoevaluación del establecimiento educacional. La visita de aprendizaje busca sistematizar experiencias significativas de aprendizaje, para posteriormente ser compartidas con otras comunidades escolares. Por último, la visita territorial consiste en reunir varias escuelas, que compartan un mismo sostenedor, con el fin de compartir una mirada evaluativa e identificar fortalezas y oportunidades de mejoramiento común (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Otro propósito que tiene dicha categorización, se relaciona con generar “incentivos asociados a los resultados para que los establecimientos logren la categoría desempeño alto y para que dejen la categoría de desempeño insuficiente” (Agencia de Calidad de la Educación, 2015). Los establecimientos que alcancen la categoría de desempeño alto, pueden optar a ser un organismo de asesorías o servicios de apoyo a establecimientos educacionales (ATE). Por otra parte, los establecimientos que son clasificados en la categoría de insuficiente por más de cuatro años consecutivos, pueden ver revocado su reconocimiento oficial (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

Una vez revisadas las características de la evaluación y específicamente el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación SIMCE, se realizará una breve revisión de la noción de significados en psicología, para que nos permita iluminar la búsqueda de los significados de los niños respecto a la evaluación.

3.3 Construcción de significados: la mente narrativa como instrumento interpretativo de la experiencia

En este estudio se escogió utilizar, desde el enfoque sociocultural, los significados que emergen de la experiencia y la narración como instrumento de interpretación de la misma. El concepto de significado posee un lugar preponderante en este enfoque, ya que se considera que las personas construyen activamente la realidad por medio de los significados que le atribuyen a ciertos acontecimientos y objetos. Los seres humanos emplean una actividad simbólica para construir y dar sentido al mundo y a ellos mismos. En virtud de la participación del individuo en la cultura, los significados poseen la connotación de públicos y compartidos (Bruner, 1991)

Para Bruner (1991), las personas utilizan un sistema para organizar la experiencia, conocimiento y transacciones relativos al mundo social en el que se encuentran inmersos, al que denomina psicología popular. Esta psicología popular consta de una teoría de la mente, propia y de los demás, que se ocupa de la naturaleza, las causas y consecuencias de los estados

intencionales de los individuos, por tanto de sus creencias, deseos, intenciones y compromisos (Bruner,1991).

En este sentido, existen dos modos característicos de la mente, que permiten ordenar la experiencia y construir la realidad (Bruner, 1986). Estas modalidades son la paradigmática y narrativa. La modalidad paradigmática se destaca por el uso de categorías y conceptos. Además, intenta trascender de lo particular buscando conseguir mayores niveles de abstracción, rechazando así el valor explicativo de lo particular. Esta modalidad busca como fin superior verificar la verdad empírica, por medio de procedimientos matemáticos y lógicos, dejando fuera de ésta a los sentimientos.

Por otro lado, en la modalidad narrativa de la mente, predomina la realidad psíquica centrándose en las vicisitudes de las intenciones humanas (Bruner, 1986). La narración en esta modalidad se configura como una trama a partir de “una secuencia singular de sucesos, estados mentales y acontecimientos en los que participan los seres humanos como personajes o actores” (Bruner, 1986. p.56). Los componentes de la narración incluyen el actor, la acción, la meta o intención, el escenario, el instrumento y el problema.

Ahora bien, el acto de relatar historias de nuestra experiencia es una habilidad que posee el ser humano para organizar los hechos vividos. A partir de estas narraciones es que es posible interpretar los significados, a través del sentido canónico de lo cotidiano y lo inusual, que se ha construido socialmente como marco de referencia que favorece la interpretación de los acontecimientos (Bruner 1991). Por lo tanto, desde este contexto cultural es posible presagiar las acciones y estados intencionales que presentará el individuo en un determinado escenario. Sin embargo, en las narraciones pueden darse desviaciones del marco cultural, las que pueden explicarse razonablemente desde la perspectiva de sus propios protagonistas, porque existen procedimientos culturalmente normalizados para presentar excusas frente a algún acto excepcional (Bruner, 1991).

Las narraciones eficaces contienen cuatro elementos fundamentales en su gramática. En primer lugar, poseen de un medio que permita la agentividad del individuo, o sea la acción dirigida a ciertas metas por parte del agente. Por otra parte, describe un orden secuencial de situaciones, alineadas de un modo típico. Además, se muestra sensible a lo canónico y lo que no lo es. Por último, ineludiblemente presenta la perspectiva de un narrador (Bruner, 1991).

Los relatos, por su parte, se configuran en un “paisaje dual” compuesto por la acción y la consciencia. En el primero se encuentran la secuencia de acontecimientos y las acciones en el mundo, y en el segundo se expresan las ideas e intenciones de la consciencia de los participantes (Bruner, 1991).

Por otra parte, en todo relato se describe una conducta que es desplegada por el agente, la que adquiere sentido al estar inserta en el sistema simbólico de la cultura. La conducta así contiene tres componentes: la acción, el pensamiento y la emoción. De este modo, en el proceso de elaboración y negociación de significados, estos tres componentes cobran relevancia al ser estructuralmente dependientes e imposibles de aislar. (Bruner, 1986). Esta interrelación de los componentes se explica, por una parte, desde la relación que existe entre el pensamiento y la acción, donde es el primero el que moviliza al segundo. Por otra parte, son las emociones y los pensamientos los que permiten valorar nuestras acciones. Es así como en las narraciones se denota una interconexión de los componentes de la experiencia, y a pesar que estas surgen de manera simultánea en un relato, es posible identificarlas separadamente como ejercicio de interpretación. Es por ello que para comprender los significados que los sujetos le atribuyen a su experiencia, es funcional realizar la interpretación de la misma a través de sus tres componentes.

Cabe señalar que desde la perspectiva de Bruner (1986; 1991) la escuela es un espacio fundamental para la renegociación de la cultura, ya que el profesor y el estudiante realizan esta tarea al interactuar y participar activamente en este contexto. Por lo tanto, en la escuela surge una transmisión de significados y se construye la cultura más allá de la transmisión de conocimientos (Bruner, 1991)

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

- Comprender los significados que los niños y niñas le atribuyen a las experiencias de evaluación vinculadas al SIMCE.

Objetivos Específicos:

- Describir las acciones de los niños y niñas respecto a las experiencias de evaluación vinculadas al SIMCE.
- Describir los pensamientos de los niños y niñas respecto a las experiencias de evaluación vinculadas al SIMCE.
- Describir las emociones de los niños y niñas respecto a las experiencias de evaluación vinculadas al SIMCE.

5. METODOLOGÍA

5.1 Justificación de la Metodología

El objetivo general que orientó este estudio se enfocó en comprender los significados que los niños y niñas le atribuyen a las experiencias de evaluación vinculadas al SIMCE. El enfoque cualitativo brinda las herramientas necesarias para alcanzar dicho objetivo. Esta aseveración se basa en los cimientos de este enfoque, ya que éste posee la particularidad de estudiar la manera de comprender y experimentar el mundo por parte de los participantes, atendiendo a los significados que atribuyen a su experiencia en un contexto particular (Vasilachis, 2006). Del mismo modo, la investigación cualitativa permite dar cuenta de las experiencias, los comportamientos, las emociones y los sentimientos de las personas (Strauss y Corbin, 2002). Esto se condice de manera directa con los objetivos específicos de esta investigación, los cuales buscan conocer los pensamientos, emociones y acciones de los niños y niñas.

Por otra parte, dado que el objeto de estudio de la presente investigación son los significados de niños y niñas, se consideró oportuno enfocarse en sus narraciones. Las narraciones permiten al investigador acercarse al mundo experiencial de las personas, ya que las experiencias se construyen y presentan en forma narrativa (Flick, 2007).

El enfoque narrativo (Bruner, 1986) entrega sustento para analizar los relatos, donde el lenguaje adquiere un rol protagonista para comprender la perspectiva de niños y niñas, y así acceder al entramado de significados (Vasilachis, 2006). Asimismo, los significados que emergieron de las narraciones fueron comprendidos desde los postulados de Bruner (1986; 1991).

5.2 Diseño

En primer lugar, es importante señalar que esta investigación da cuenta de un estudio de caso. Esto implica que se busca estudiar la particularidad y complejidad de este caso singular, para comprender su actividad en ciertas circunstancias. Es así como el estudio se focaliza en un caso particular y destaca su unicidad, pretendiendo particularizar y no generalizar (Stake, 1999).

El caso escogido en esta investigación responde al de una escuela municipal de la zona oriente de la Región Metropolitana. Se ha optado por trabajar con una escuela municipal por dos motivos. El primero dice relación a que es en el contexto municipal, en que las medidas respecto al SIMCE tienen mayor impacto y presión para la escuela. Además, se ha optado por trabajar con una escuela municipal porque este estudio pretende aportar a las investigaciones sobre la educación pública del país respecto a una de sus políticas de más alto impacto como lo es el SIMCE.

Ahora bien, para acceder a los significados que niños y niñas le atribuyen a la experiencia de evaluación vinculada al SIMCE, se decidió realizar la investigación en un cuarto básico de una escuela que prepare a sus estudiantes para la evaluación SIMCE, y así poder acceder a diversas experiencias de evaluación relacionadas al tema. Este diseño se basa en los antecedentes presentados en la problematización, en el cual se señala que la escuela tiende a preparar a sus estudiantes para el SIMCE, para lo cual realiza continuas estrategias de ensayo y además modifica los instrumentos de evaluación para que sean similares al formato SIMCE.

Se eligió trabajar con este establecimiento educacional, ya que cumple con el criterio de contar con diversas actividades de preparación para la evaluación SIMCE. Estas actividades son parte de un dispositivo planificado de preparación para el SIMCE. Este plan fue diseñado por las propias profesoras de jefatura de los cuartos básicos del año en curso, el cual surge como respuesta al propósito de mejorar los resultados SIMCE obtenidos por estos cursos en la evaluación realizada en segundo básico. En dicha oportunidad los puntajes subieron veintiún

puntos respecto al año anterior. Por otra parte, dentro de los cuatro cursos de cuarto básico, se escogió trabajar con el que obtuvo el mejor puntaje SIMCE en segundo básico.

La escuela, dentro del plan de preparación para el Simce, programó una reunión con todos los apoderados de cuarto básico, con el objetivo de presentarles el plan y comprometerlos de dos maneras. 1) Que apoyaran a sus hijos con el estudio y tareas encomendadas por sus profesoras, 2) Instarlos a que sus hijos asistan a clases regular y puntualmente, ya que las actividades de este plan se realizarían las dos primeras horas de cada jornada escolar.

5.3 Participantes

La escuela está ubicada en la zona oriente de la Región Metropolitana y tiene dependencia municipal. Cuenta con enseñanza de prebásica, básica y enseñanza media científico humanista, en Jornada Escolar Completa. Por otra parte, cuenta con el programa de integración escolar del cual se deriva un equipo profesional multidisciplinario.

La escuela posee cuatro cuartos básicos con treinta estudiantes por curso aproximadamente. Al ser cuartos básicos, la mayoría de las asignaturas son impartidas por la profesora jefe, exceptuando música y educación física.

El plan de preparación del Simce que posee la escuela consta de la planificación de cuatro actividades semanales en la asignatura de lenguaje, además del ensayo Simce mensual. La dedicación semanal a estas actividades es de diez horas, utilizando principalmente los dos primeros bloques de cuarenta y cinco minutos del día. Las actividades son: velocidad lectora, estrategias de comprensión lectora, adiestramiento del instrumento y producción de textos.

En el ámbito de las matemáticas el plan incluía el ensayo Simce mensual y el trabajo con una plataforma web que se utilizaría como complemento a la planificación habitual de la asignatura. No obstante, esta última no fue implementada en el periodo de recolección de datos de esta investigación.

Los niños y niñas que participaron en este estudio cursan cuarto básico. El total de participantes es de treinta y un estudiantes, correspondiente a un curso completo de la escuela. Sus edades oscilan entre los 9 y 10 años. La mayoría de los estudiantes pertenecía a este mismo curso hace dos años atrás, momento en el que realizaron el SIMCE de segundo básico y lograron el mejor puntaje entre los cursos paralelos.

5.4 Técnicas y procedimiento para la producción de datos

La primera etapa para dar inicio al estudio consistió en presentar a la jefa de la unidad técnica pedagógica (UTP) el propósito de la investigación y los alcances de la misma. Luego, el director autorizó la realización de la investigación, a través de la firma de una carta de solicitud que le fue entregada.

Posteriormente, la jefa de UTP invitó a la investigadora a participar de la reunión con los apoderados de cuarto básico, con la finalidad de presentar la invitación a participar de la presente investigación. Por consiguiente, allí se les informó a los padres y apoderados presentes respecto a los objetivos del estudio, la metodología y los resguardos de confidencialidad de la participación de sus hijos. Los padres y apoderados del curso escogido firmaron el consentimiento para que sus hijos participaran de este estudio. Ya firmados los consentimientos de los apoderados, la investigadora asistió a la escuela en horario de clases e invitó a participar de la investigación a los estudiantes del cuarto básico escogido. Se presentaron los objetivos del estudio y la metodología que se utilizaría. En aquella ocasión los niños y niñas tuvieron la posibilidad de hacer todas las preguntas que les surgiesen antes de aceptar la invitación. El curso en su totalidad firmó su asentimiento y manifestó interés de participar. Por otra parte, se enfatizó en la confidencialidad que tendría su participación y que tenían la posibilidad de desistir de participar si luego cambiasen de opinión. Por este motivo, es que en las transcripciones y presentación de resultados, se mantuvo la confidencialidad acordada, y se modificaron los nombres reales y se difuminaron sus rostros en las fotografías que se utilizaron.

Para iniciar el proceso de producción de datos, se realizó una primera entrevista indagatoria con la profesora jefe del curso escogido. En aquella oportunidad se profundizaron temas ligados a la historia de la jefatura de la profesora con el curso. Por otra parte, se contextualizó el origen y características específicas del plan de preparación para el Simce. Por último, se indagó respecto a la historia y expectativas respecto a los resultados Simce.

La producción de datos se realizó a través de dos técnicas que se utilizaron de manera enlazada, foto-elicitación y entrevista episódica. La primera de ellas consiste en usar una fotografía dentro del contexto de una entrevista, como medio de estimulación de la memoria y apertura a compartir experiencias por parte del sujeto (Harper, 2002). La segunda, es un método de entrevista que posee la característica de atender a las narraciones de los sujetos respecto a su experiencia frente a situaciones o episodios relacionados con el objeto de estudio (Flick, 2007).

El orden de la estrategia residió en que, primeramente, se tomaron fotografías de diversas actividades de preparación para el SIMCE, en las que participaron los estudiantes, obteniendo así fotografías de cinco actividades que se realizan con este objetivo. Las actividades corresponden a cuatro de las áreas del plan de preparación SIMCE de la escuela, siendo ellas: estrategias de comprensión lectora, adiestramiento del instrumento, producción de textos y ensayos SIMCE. Las actividades fueron el trabajo con el cuadernillo de comprensión de lectura (Figura 2 y 3), creación de un cuento (Figura 4 y 5), entrenamiento del uso del instrumento del Simce, utilizando el cuadernillo y vaciado en el formato de respuesta (Figura 6 y 7), ensayo Simce de lenguaje (Figura 8) y ensayo Simce de matemáticas (Figura 9).

Estas fotografías fueron tomadas por una profesional del equipo de integración escolar que trabaja en la escuela, luego de haber sido entrenada por la investigadora con dicho fin. Esta decisión fue tomada porque esta profesional tiene programado el acompañamiento de este curso, dentro de sus actividades semanales. Por lo tanto, contaba con el conocimiento de los estudiantes y las actividades que estos realizan en la cotidianeidad, además de aquellas actividades de preparación para el SIMCE.

En total se tomaron ochenta fotografías correspondientes a las cinco actividades recién mencionadas. De aquellas se escogieron veintiuna para ser utilizadas en las entrevistas grupales como método de foto-elicitación. De ese total seleccionado cinco eran de trabajo con el cuadernillo de comprensión de lectura, cinco de entrenamiento del uso del instrumento del Simce (utilización del cuadernillo y vaciado en el formato de respuesta), tres de la creación de un cuento, cinco del ensayo Simce de lenguaje y cinco del ensayo Simce de matemáticas. Todas estas fotografías se imprimieron a color (acabado brillante) y en formato de 15x21.

Luego de contar con el material visual, se realizó una entrevista piloto, con un grupo de cinco estudiantes y se realizó foto-elicitación con todas las actividades captadas en las fotografías. Esta entrevista tuvo una duración de treinta y cinco minutos. Luego, se realizó la transcripción de la entrevista y se le dio lectura en conjunto con el equipo. A partir de esta lectura, se optó por acotar la cantidad de situaciones que se presentarían en las siguientes entrevistas, a dos o tres actividades como máximo, con el objeto de lograr mayor profundidad en los relatos. Asimismo, se precisaron las preguntas que se realizarían a los participantes. Por lo tanto, en las siguientes entrevistas episódicas grupales se fueron escogiendo distintas actividades fotografiadas, procurando que todas ellas fuesen abordadas.

Posterior a esta entrevista piloto, se realizaron seis entrevistas episódicas grupales más. La duración de estas entrevistas fue de treinta a cuarenta minutos aproximadamente. Los grupos fueron de tres a cinco niños en cada una de ellas, siendo cinco de ellos grupos mixtos. Cinco de estas entrevistas se realizaron en una misma jornada escolar y la número seis se realizó algunos días después, ya que estos estudiantes no asistieron a clases el día correspondiente.

El día escogido para realizar las entrevistas se coordinó con la profesora jefe, buscando que esta actividad no interfiriese significativamente en la planificación del día. Además, esto permitió que la profesora informara a los estudiantes que se realizarían las entrevistas el día consignado. Por lo tanto, el día de las entrevistas, la investigadora se presentó en la sala de clases y les informó a los estudiantes la manera en que se llevarían a cabo. Esto implicó que se

escogieran cuatro o cinco niños y niñas al azar, quienes acompañarían a la investigadora a una sala del programa de integración, para ser entrevistados en grupo. Al culminar la entrevista, la misma investigadora los acompañaría de vuelta a la sala de clase. Allí se escogería un nuevo grupo y nuevamente se realizaría la misma operación.

El setting de la entrevista consistió en tener una mesa tamaño escolar al centro de la sala y alrededor la cantidad de sillas correspondientes al grupo que se entrevistaría. Esta sala estaba debidamente calefaccionada con anticipación, para contar con un ambiente agradable. En una mesa al costado estaban agrupadas las fotografías por actividad, ubicadas mirando hacia abajo.

Cada entrevista realizada contó con un pequeño espacio de presentación de los participantes al inicio de esta. Además, se recordó el objetivo de la entrevista y se acordó la importancia de respetar los turnos para hablar y las opiniones de los demás. En algunas de estas entrevistas se hizo una prueba de audio preliminar, frente a la inquietud que mostraron los participantes de oír sus propias voces.

Posterior al espacio de presentación y encuadre, se iniciaba la entrevista episódica grupal. La entrevistadora tomaba un grupo de fotografías pertenecientes a una misma actividad y las ubicaba sobre la mesa. Invitaba a niños y niñas a tomarlas con sus manos y mirarlas con atención, para luego comenzar las preguntas. Este espacio de contemplación inicial que permitió la técnica foto-elicitación les permitía recordar la actividad, los episodios allí experimentados, reconocerse en la fotografía y compartir sus impresiones. Las preguntas se iban realizando en la medida en que los participantes narraban estos episodios. Las preguntas de profundización se realizaron a la luz de los objetivos que guiaban esta investigación. Luego de haber terminado el proceso de narración frente a una misma actividad, se cambiaba el grupo de fotografías por otras pertenecientes a una actividad diferente. En general se trabajó e indagó en cada entrevista, respecto a dos o tres actividades.

5.5 Procedimiento de análisis de datos

El procedimiento de análisis de datos se realizó a través de un análisis de contenido que surge desde los planteamientos de la Teoría Fundamentada. A partir de este análisis cualitativo de los datos, se buscó “descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico” (Strauss y Corbin, 2002. p.20). Para realizar esta organización de los datos se realizó una codificación teórica, que implicó realizar procedimientos de codificación abierta y axial, con la finalidad de formular redes de categorías y las relaciones entre ellas (Flick, 2007).

Para realizar el análisis de los datos, se transcribieron las entrevistas desde los audios obtenidos en cada una de ellas y se leyeron en su totalidad en una primera instancia, para obtener una mirada global de los datos recabados. Luego, se utilizó el programa computacional Atlas.ti, para realizar las siguientes etapas.

En primer lugar, se llevó a cabo una codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002), donde los códigos formulados se basaron en las palabras exactas utilizadas por los estudiantes, a los cuales se les denominó “códigos en vivo”.

A partir de los “códigos en vivo” se construyeron redes de relación entre ellos y se les agruparon por temas a través de “códigos conceptuales”. Estos códigos conceptuales también se elaboraron utilizando las palabras de los estudiantes, por lo tanto se mantuvieron las expresiones de éstos. Posterior a ello, se procedió a crear redes de relaciones, como procedimiento de codificación axial (Strauss y Corbin, 2002), lo que permitió construir ejes centrales, categorías y sub-categorías de análisis, siendo estas últimas nombradas a través de códigos conceptuales.

Finalmente, este procedimiento arrojó tres ejes centrales. El primer eje denominado “Sentidos atribuidos al contexto de aprendizaje en el aula”, contiene dos categorías internas y cada una de ellas sub-categorías; la primera tres y la segunda dos sub-categorías. El segundo

eje “Sentidos y percepciones de las actividades de comprensión lectora y escritura, adiestramiento del instrumento y ensayos como proceso de preparación para la evaluación SIMCE”, contiene tres sub-categorías. El tercer eje “Sentidos y percepciones del SIMCE, vínculo entre la experiencia y las expectativas”, contiene tres sub-categorías.

5.6 Consideraciones Éticas

Se informó a la escuela, al profesor jefe, a los estudiantes y sus apoderados, los objetivos del estudio, la metodología que se utilizaría y los resguardos de confidencialidad que tendría la participación de niños y niñas. La invitación a participar fue de índole voluntaria y con posibilidad de desistir una vez iniciada la investigación y en cualquier momento de la misma. Se formalizó con instrumentos escritos y firmados, la autorización del director para realizar la investigación en el establecimiento, así también el consentimiento de los padres y apoderados y el asentimiento de los niños y niñas participantes.

En dichos documentos se esclarece el resguardo de confidencialidad que tendría el uso de los nombres reales y las fotografías tomadas, dentro del reporte de la investigación y la publicación y/o divulgación de los resultados obtenidos. Es por este motivo que en este informe de investigación se utilizan nombres ficticios y se difuminaron los rostros en las fotografías.

6. RESULTADOS

Los resultados se presentan en torno a tres ejes centrales, estos son: a) Sentidos atribuidos al contexto de aprendizaje en el aula; b) Sentidos y percepciones de las actividades de comprensión lectora y escritura, adiestramiento del instrumento y ensayos como proceso de preparación para la evaluación SIMCE; c) Sentidos y percepciones del SIMCE, vínculo entre la experiencia y las expectativas. Estos ejes abarcan distintos escenarios narrativos de la experiencia de los estudiantes.

En el primer eje se presentan dos aspectos que enmarcan el contexto de aprendizaje de los participantes, siendo estos 1) Sentidos y consecuencias de la normativa escolar, vínculo entre la escuela el hogar. 2) Sentidos atribuidos a las asignaturas y metodologías de aprendizaje. En el segundo eje se muestran las actividades de preparación del Simce en las que participaron los estudiantes y los sentidos que los estudiantes le atribuyen a las mismas. Por último, en el tercer eje se despliega la experiencia previa de los estudiantes respecto al Simce y las expectativas que tienen para este año, además de la valoración que tienen de esta evaluación.

6.1 Sentidos atribuidos al contexto de aprendizaje en el aula

6.1.1 Sentidos y consecuencias de la normativa escolar, vínculo entre la escuela y el hogar

Dentro de esta categoría se organiza la información a través de tres sub-categorías nombradas a través de “códigos conceptuales”, las cuales mantienen las palabras usadas por los estudiantes. Estas son: “Hay que portarse bien, concentrarse, no gritar, hacer las tareas y poner atención”, “La tía Paty pone sin tarea y hay que traerlo firmado por la mamá” y “Si no me va bien en las notas, mis papás me castigan y tengo que estudiar, estudiar, estudiar”.

La primera sub-categoría: “Hay que portarse bien, concentrarse, no gritar, hacer las tareas y poner atención” (Figura 10), agrupa los “códigos en vivo” que dan cuenta de cómo los

niños atribuyen sentido a la normativa. Esta normativa se encuentra mediada por la figura de la profesora jefe, quien se encarga de delimitar, transmitir y recordar el marco regulatorio normativo de la conducta de los estudiantes dentro de la sala de clases. De esta manera, los niños se refieren con frecuencia a aquello que “enoja a la profesora”, haciendo alusión al “genio” de la misma. Ahora bien, cada norma incumplida involucra una sanción, pudiendo ser de carácter formativo o punitivo, sanciones que los estudiantes asimilan como un deber-ser moral. Esta idea se ve reflejada en la siguiente cita:

Eso pasa siempre entonces, si alguien está copiando le ponen un dos.

-Sí.

¿Y qué les parece a ustedes?

-Que está bien.

-Porque no deben copiar, deberían haber estudiado.

Ok, ¿Estará bien copiar?

- Todos: No.

¿Por qué?

- Porque estás haciendo trampa.

- Porque así no vas a aprender nunca

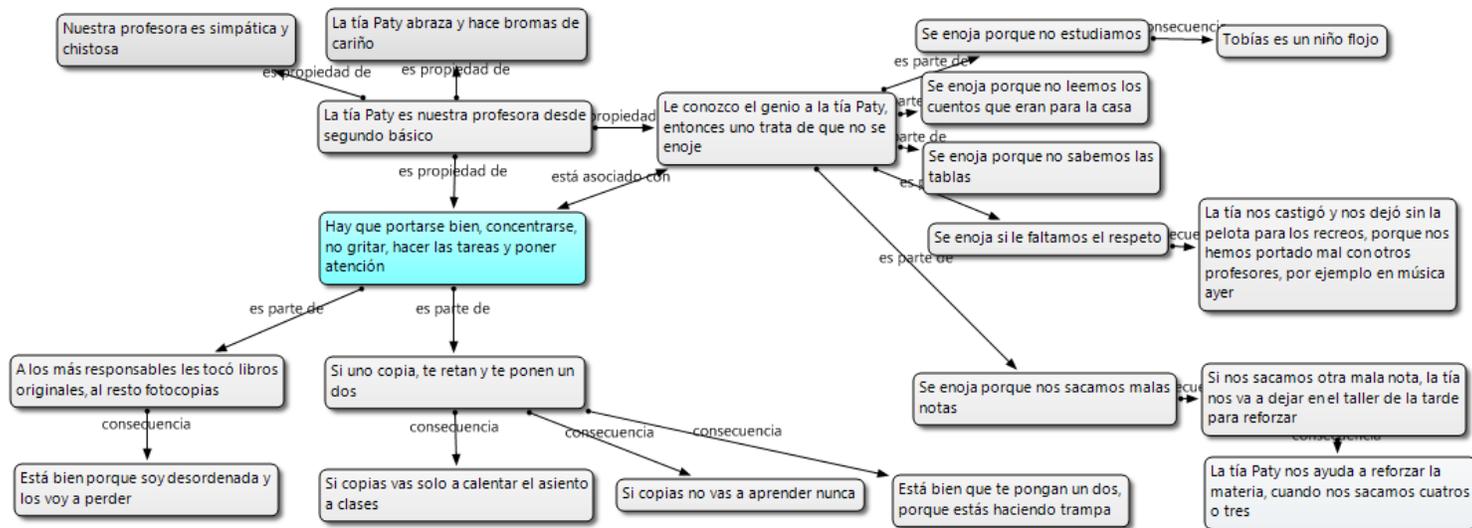
- Porque vas a calentar el asiento (Entrevista grupo 1)

Asimismo, los estudiantes también esgrimen juicios axiológicos frente a aquellos compañeros que no cumplen con la normativa, denominándoles con calificativos como “es un niño flojo”.

Por otra parte, se identifica la existencia de un vínculo afectivo con la figura de su profesora jefe, transformándose en un referente en este rol. Es así como los niños y niñas enfatizan su disposición a “ayudarlos a reforzar” cuando sus resultados académicos lo requieren y la describen como una “buena profesora” al igual que sus padres, tal como lo reportan los propios niños. Tanto es así que los estudiantes, en su mayoría, relatan que cesarán su permanencia en el establecimiento educacional el siguiente año lectivo, ya que la profesora no

continuará en la escuela, lo que muestra una lábil sensación de pertenencia a la escuela o al curso del que son parte.

Figura 10: Red conceptual “Hay que portarse bien, concentrarse, no gritar, hacer las tareas y poner atención”

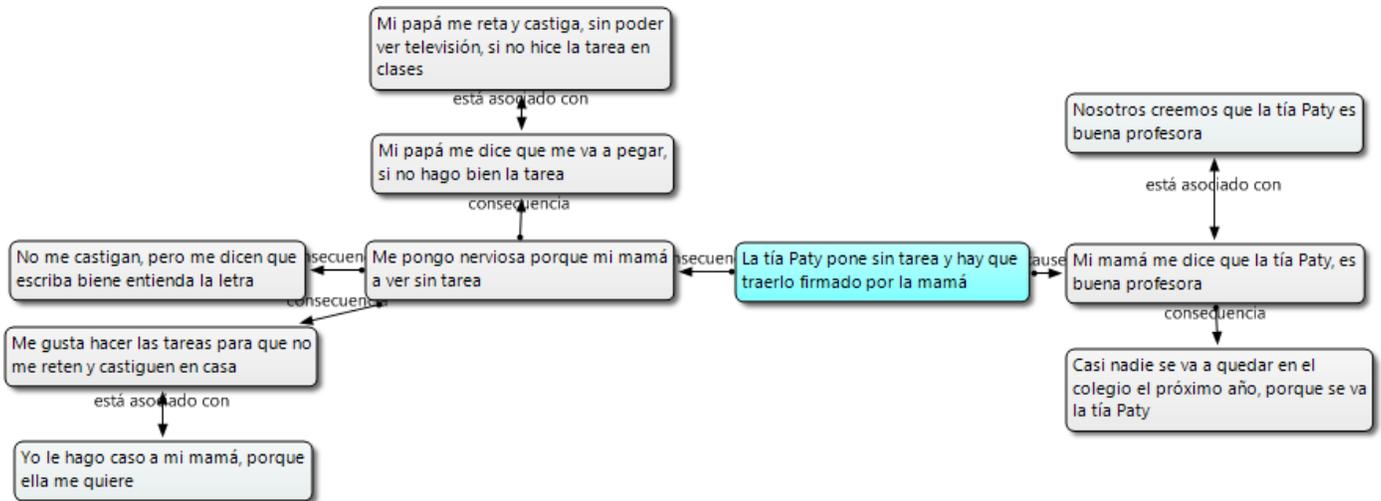


La segunda sub-categoría, nombrada por el “código conceptual”: “La tía Paty pone sin tarea y hay que traerlo firmado por la mamá” (Figura 11), describe un tipo de sanción que es posible de recibir frente al incumplimiento del trabajo escolar dentro de la clase. Esta sanción involucra afectivamente a los estudiantes, ya que se trae al contexto escolar la figura de los padres como referentes de autoridad.

Es así como niños y niñas describen en variadas ocasiones que experimentan emociones que interfieren su desempeño dentro de clases, aludiendo a sentir “nervios”, “preocupación” o “desesperación”, por las consecuencias que tendrá este reporte al hogar. En este sentido, se identifica que la motivación por el trabajo en clases se encuentra mayormente mediada por el temor a las sanciones, más que por los aprendizajes. Esto es posible de identificarse en el siguiente relato:

“A mí me gusta hacer las tareas para que no me reten y tener que llevarme las tareas para la casa”. (Entrevista grupo 2)

Figura 11: Red conceptual “La tía Paty pone sin tarea y hay que traerlo firmado por la mamá”



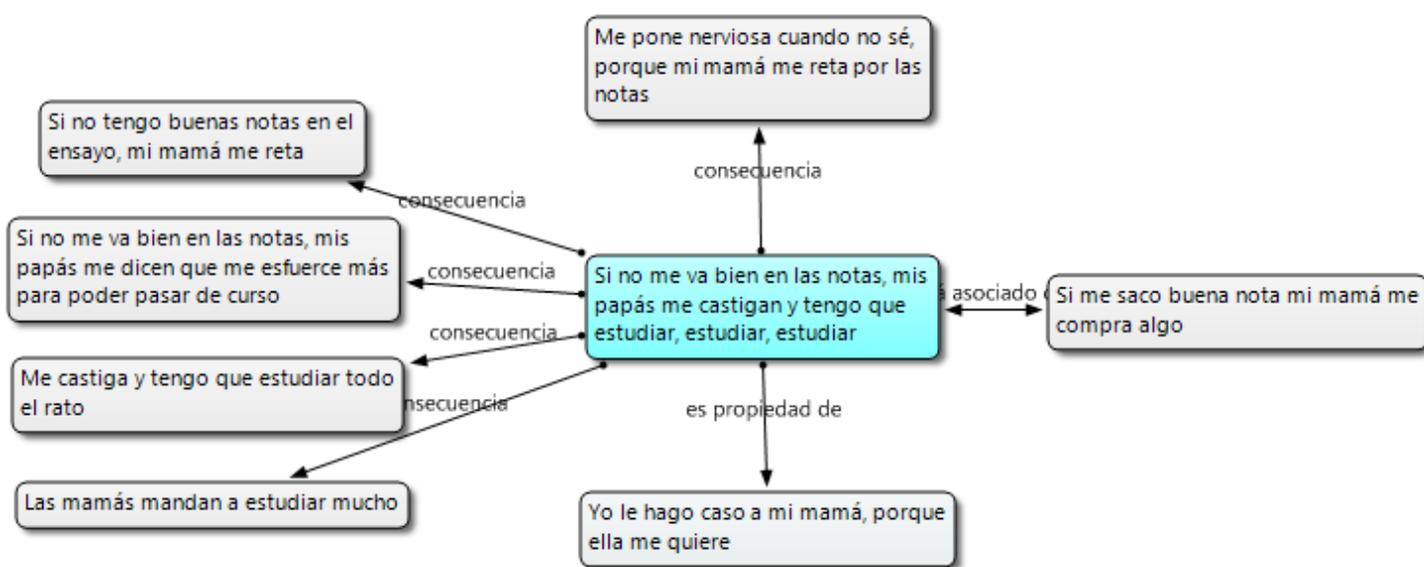
Por su parte, la tercera sub-categoría denominada por el “código conceptual”: “Si no me va bien en las notas, mis papás me castigan y tengo que estudiar, estudiar, estudiar” (Figura 12), muestra la presión y sanciones que ejercen los padres sobre sus hijos, para que estos obtengan buenos resultados. Al igual que la normativa de clases, los estudiantes incorporan la normativa del hogar otorgándole un sentido moral, a la cual se adscriben y no cuestionan. Las sanciones por obtener “malas notas” implican conseguir mayor presión por buenos resultados y se derivan en “retos” y “castigos” que involucran el aumento de los tiempos de estudio en el hogar, dejando así pocos espacios para el descanso y la recreación.

En esta sub-categoría, al igual que en la primera, se evidencia la presencia de una connotación vincular, en este caso el cumplimiento de la normativa deviene del vínculo filial. Es así como los niños refieren cumplir con lo que les exigen sus padres, en la medida en que perciben sentirse aceptados y queridos por parte de éstos. Esta idea es posible identificarla en la

siguiente cita:

“A mí, mi mamá no me reta tanto, porque ella me quiere y yo le hago caso. Ella me dice "hace (sic) las tareas" y yo las hago. Todo lo que me dice, yo lo hago”
(Entrevista grupo 2)

Figura 12: “Si no me va bien en las notas, mis papás me castigan y tengo que estudiar, estudiar, estudiar”



6.1.2 Sentidos atribuidos a las asignaturas y sus metodologías de enseñanza – aprendizaje

Esta categoría está constituida en función de dos sub-categorías designadas por “códigos conceptuales”. Estos códigos utilizan las expresiones de los estudiantes. Las sub-categorías son: “Lenguaje es muy aburrido, en historia hay que escribir mucho y en ciencias naturales no hacemos casi nada” y “Nos gusta lenguaje cuando hacemos actividades como el cuento, porque es divertido”.

La primera de estas sub-categorías denominada como: “Lenguaje es muy aburrido, en historia hay que escribir mucho y en ciencias naturales no hacemos casi nada” (Figura 13), hace alusión al desagrado que sienten los estudiantes frente a algunas asignaturas. Las asignaturas mencionadas por los estudiantes son aquellas que son evaluadas por el SIMCE, siendo estas: Lenguaje, Matemáticas, Historia y Ciencias Naturales. Los niños y niñas manifiestan que los motivos por los que no sienten motivación ni agrado por ellas, es porque la metodología que se utiliza en clases es “aburrida” o monótona. En aquellas asignaturas deben escribir excesivamente copiando desde el libro o la pizarra, lo que muchas veces implica que no logran seguir el ritmo esperado por el profesor.

Por otra parte, hacen mención a que en la baja motivación por estas asignaturas influye la percepción de no poseer las capacidades o habilidades para desempeñarse exitosamente. Asimismo, las calificaciones obtenidas en estas asignaturas afectan positiva o negativamente la motivación por el aprendizaje en esta asignatura.

Algunos de los estudiantes narran que han intentado de diversas maneras aprender los contenidos de alguna asignatura y que a pesar de sus esfuerzos no han logrado mejores resultados. Esto implica que hoy en día muestren frustración por el bajo logro y a su vez resistencia a la asignatura como consecuencia de ello. En esta cita se muestra esta idea:

¿Y prefieres aprender matemáticas con ese programa del computador o en la clase habitual?

- Ninguna.

¿No te gustan las matemáticas?

-No

¿Alguna vez te gustaron?

-No, desde siempre no me gustan

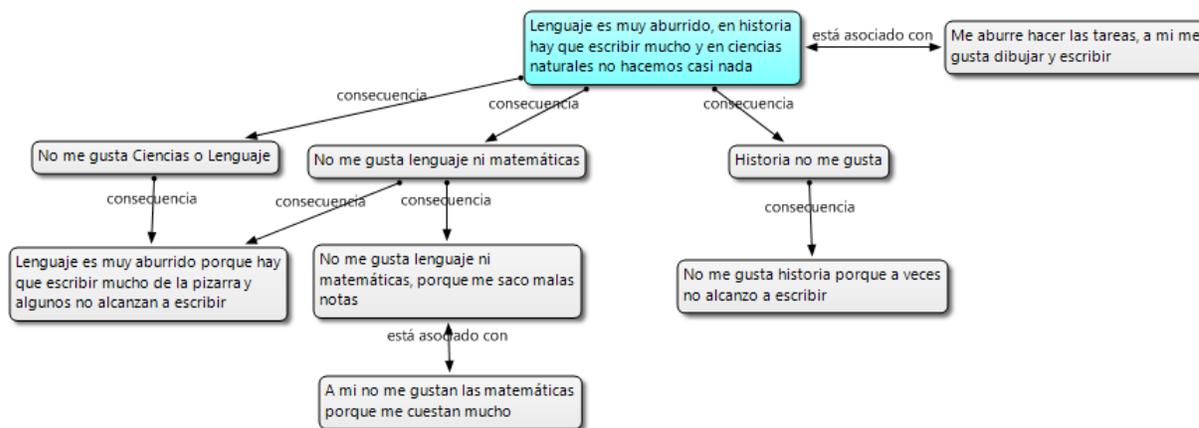
¿Y por qué crees tú que no te gustan?

-Me cuestan mucho y me va mal

¿Y alguna vez has intentado aprender de una manera distinta?

-Sí, pero no puedo. (Entrevista grupo 6)

Figura 13: Red conceptual “Lenguaje es muy aburrido, en historia hay que escribir mucho y en ciencias naturales no hacemos casi nada”



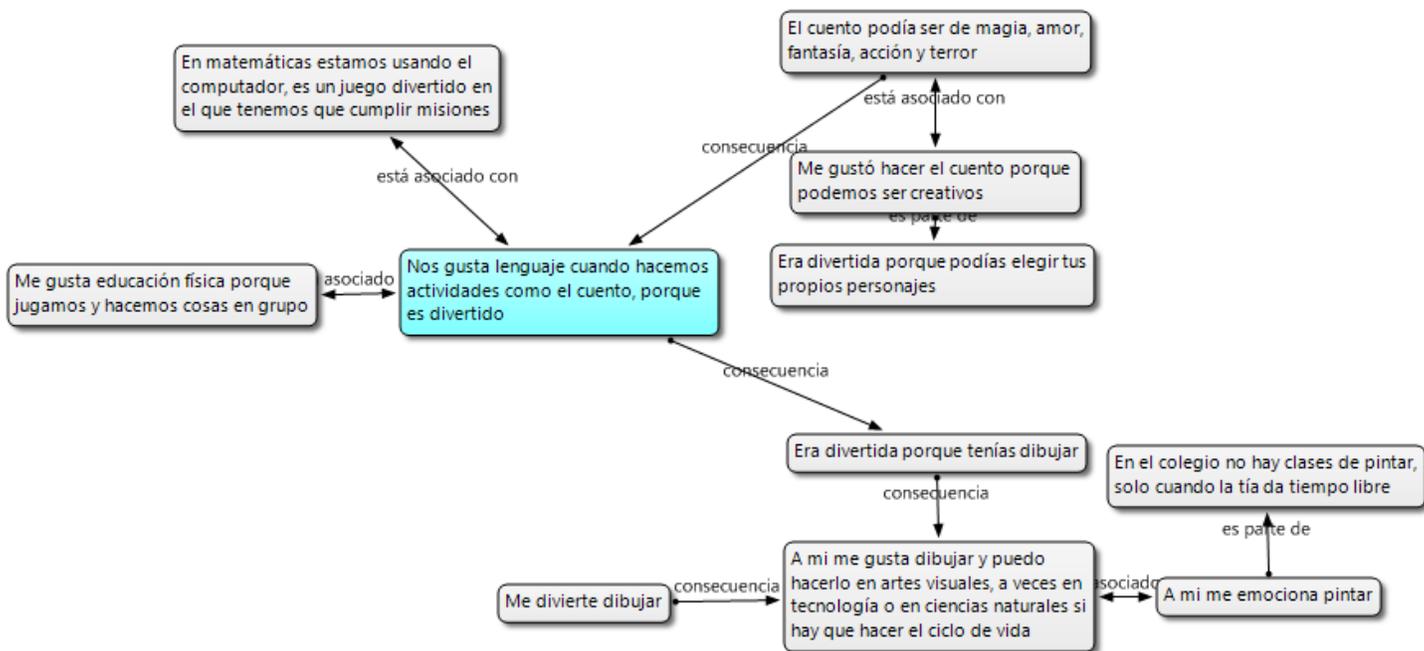
Por otro lado, en lo que respecta al segundo “código conceptual”: “Nos gusta lenguaje cuando hacemos actividades como el cuento, porque es divertido” (Figura 14), se despliegan el sentido que los niños y niñas le atribuyen a las diversas metodologías utilizadas en las clases. Se evidencia en las narraciones de los estudiantes que estos valoran las actividades en que pueden ser “creativos”, pueden aprender de manera lúdica o incluso participar grupalmente. Es así como una misma asignatura puede ser valorada de manera positiva o negativa según la metodología que se utilice. Ejemplo de ello es lo que sucede con la asignatura de Lenguaje, en la que manifiestan no sentir agrado o motivación. Sin embargo cuando realizan una actividad en la que pueden utilizar la creatividad o pueden incluir otras habilidades que no emplean habitualmente como dibujar, se sienten motivados por la asignatura. Tanto es así que algunos de ellos mencionan que haber creado un cuento les entretuvo, pero además logró mantenerlos atentos y sentados toda la clase.

Los estudiantes valoran las actividades en que sienten emociones positivas que los motivan en las mismas. Señalan que la asignatura que representa mayor agrado para ellos es la clase de educación física, esto porque se divierten y “lo pasan bien”. Esto se vincula con lo

expuesto en el párrafo anterior referido a los métodos de enseñanza-aprendizaje, ya que asignaturas como las matemáticas o lenguaje pueden tornarse “divertidas” para ellos, al utilizar metodologías distintas a las habituales. Así también algunos niños y niñas dicen sentirse “emocionados” en los talleres extraescolares de teatro o arte que se imparten en las tardes.

Es relevante también hacer mención aquí que se evidencia desde los relatos de los estudiantes que existen ciertas habilidades que no tienen mayor posibilidad de desplegarse en sus actividades cotidianas de aprendizaje. Estas habilidades se relacionan con destrezas artísticas como el dibujo y la pintura, pero éstas quedan relegadas a poder realizarse si se presenta algún tiempo libre o bien si alguna de las demás asignaturas requiere que se desarrolle un dibujo específico. Por consiguiente algunos niños y niñas relatan no sentirse motivados por trabajar en clases o hacer las tareas, ya que no pueden hacer lo que a ellos les agrada.

Figura 14: Red conceptual “Nos gusta lenguaje cuando hacemos actividades como el cuento, porque es divertido”



6.2 Sentidos y percepciones de las actividades de comprensión lectora y escritura, adiestramiento del instrumento y ensayos como proceso de preparación para la evaluación SIMCE

Al igual que el eje anterior, los resultados se muestran como una red conceptual. En este caso el eje central también es una categoría de la cual se desprenden tres sub-categorías nombradas por “códigos conceptuales”. Estas son: “Si no sabes leer ni escribir, no puedes tener un trabajo”, “Me parece bien que la profesora nos explique cómo rellenar los círculos, porque si lo hacemos con equis la máquina no lo va a leer” y “El ensayo SIMCE es difícil”.

En cuanto a la primera sub-categoría, denominada por el “código conceptual”: “Si no sabes leer ni escribir, no puedes tener un trabajo” (Figura 15), es fundamental mencionar que esta se encuentra ligada a dos actividades de preparación para el SIMCE de lenguaje, una de ellas es la creación de un cuento y la segunda una estrategia de comprensión lectora. En ella se agrupan los códigos respecto al sentido de valor que representan las habilidades lectoras y de escritura para sus vidas como adultos, evidenciándose una focalización en el uso práctico futuro y desplazando sus necesidades e intereses propios de la niñez. Además, los estudiantes le otorgan a los estudios, tanto escolares como universitarios, un lugar protagónico en sus vidas. Es así como le entregan al estudiar un sentido de valor, que los ubicará en un lugar importante dentro de la sociedad. Los niños y niñas se refieren continuamente y ejemplo de ello es la siguiente cita:

-Sin los estudios no eres nada.

¿Qué significa? no entiendo bien.

-No eres nada en la vida.

¿A qué te refieres con eso?

-Que tienes que estudiar y si no estudias no eres nada.

-Y no aprendes a leer.

-No puedes estar en un trabajo, porque no sabes leer ni escribir.

(Entrevista grupo 4)

Figura 2: Actividad de Comprensión Lectora

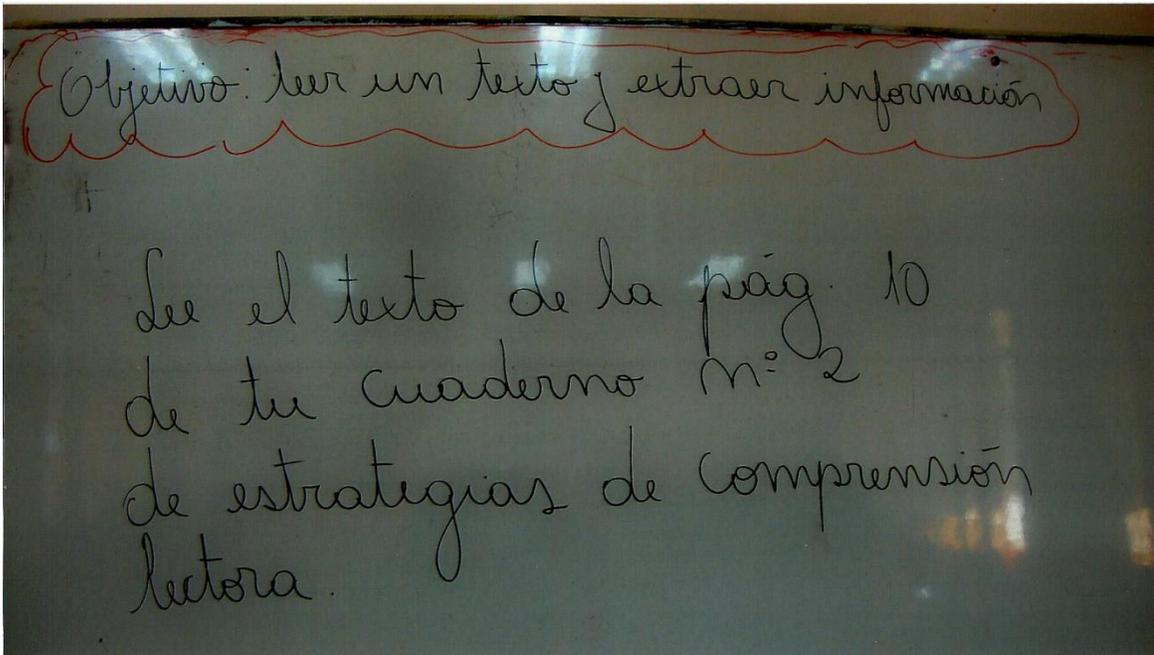


Figura 3: Actividad de Comprensión Lectora



Por otra parte, la percepción de actividades como la creación de un cuento, despierta la afectividad y motivación por el aprendizaje, y rescatan la experiencia como valiosa en sí misma. En este sentido, los estudiantes perciben la actividad como “Entretenida” y “Divertida” y que además logra que mantuvieran su atención e interés durante toda la clase. Asimismo, los estudiantes le otorgan un valor significativo al uso de una metodología participativa y colaborativa, teniendo la posibilidad, al parecer excepcional, de compartir con sus pares.

Cabe destacar que también rescatan positivamente la práctica de habilidades como la creatividad y uso de la imaginación, así como valoran la libertad de poder escoger y tomar decisiones propias. Esto último se observa en esta cita:

Y dijeron que les pareció divertida ¿y cómo se sintieron en esta actividad?

- Emocionada.

¿Por qué?

- Porque podías elegir tu propio tema.

¿Y eso es emocionante?

- Sí

-Puedes hacer lo que tú quieras, puedes elegir tus personajes y no andar haciendo algo que te diga la tía. (Entrevista grupo 4).

Figura 4: Actividad de Creación de un Cuento

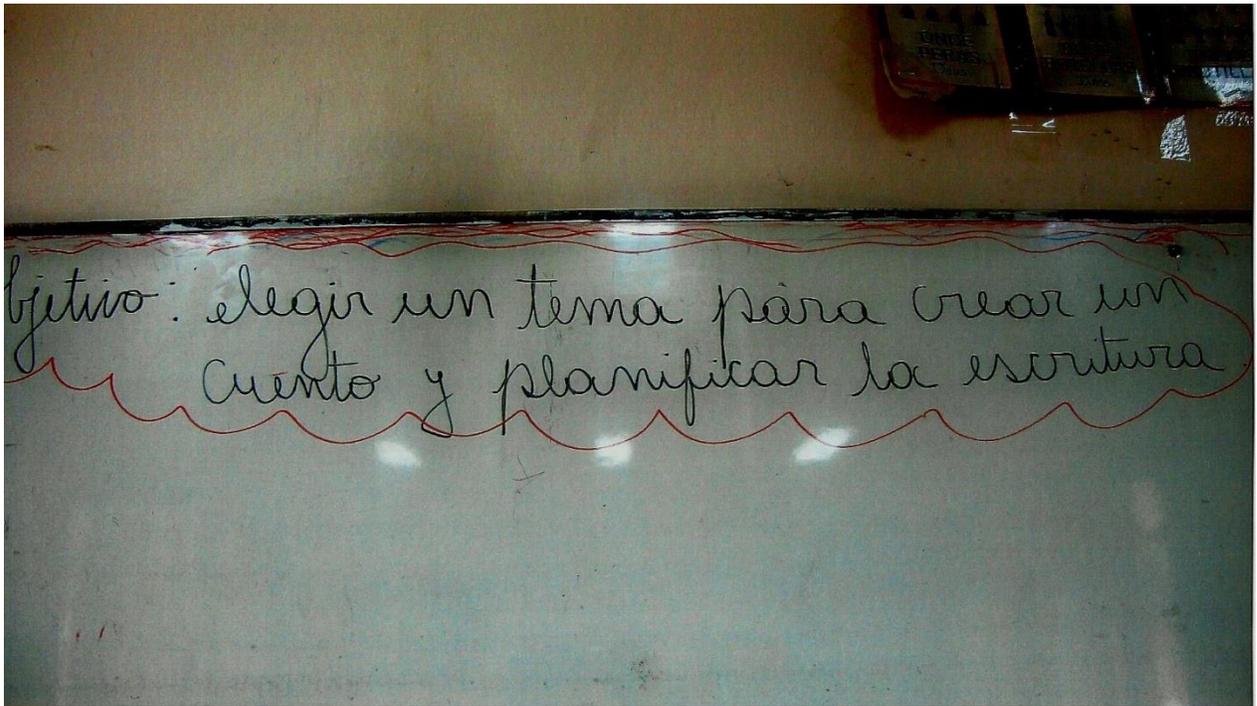


Figura 5: Actividad de Creación de un Cuento

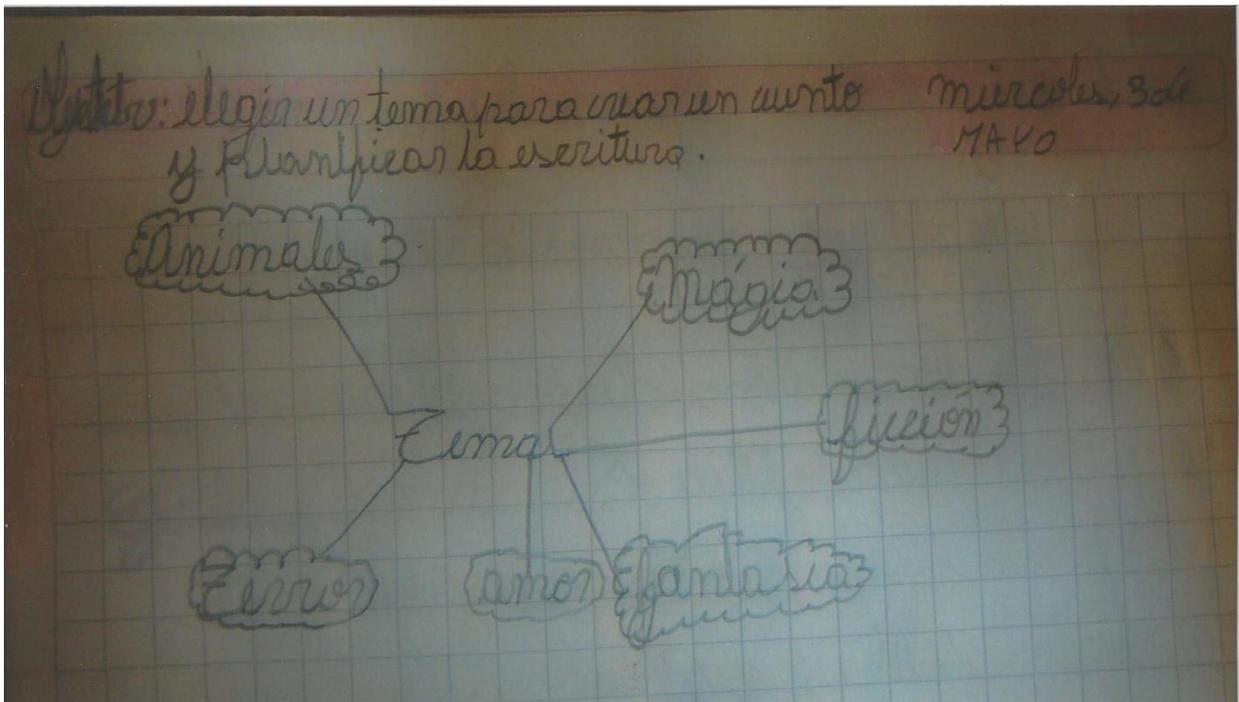
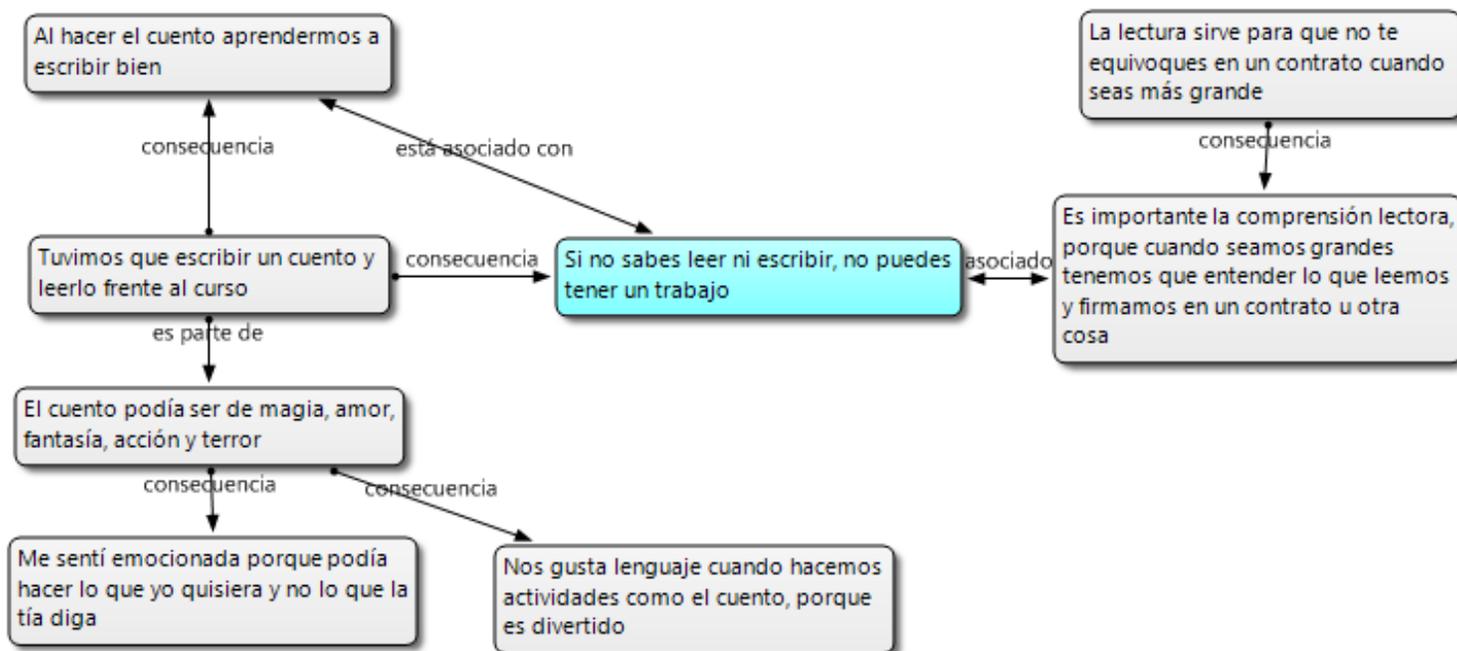


Figura 15: Red conceptual “Si no sabes leer ni escribir, no puedes tener un trabajo”



Ahora bien, la segunda sub-categoría, nombrada por el “código conceptual”: “Me parece bien que la profesora nos explique cómo rellenar los círculos, porque si lo hacemos con equis la máquina no lo va a leer” (Figura 16), está vinculada a la actividad denominada por el plan de preparación para el Simce creado por las profesoras como “adiestramiento del instrumento del SIMCE”. Aquí se concentran los códigos donde los estudiantes le confieren un sentido práctico a esta actividad, además de un sentido de aprendizaje. Respecto a lo segundo, la figura de la profesora emerge como mediadora de sus aprendizajes, realizando un andamiaje frente a sus conocimientos previos. Es así que ellos perciben de esta actividad una experiencia de aprendizaje significativo, que les permitiría obtener mejores resultados académicos, al utilizar una metodología colaborativa y contar con la profesora como mediadora.

Figura 6: Actividad de Adiestramiento del Instrumento del Simce

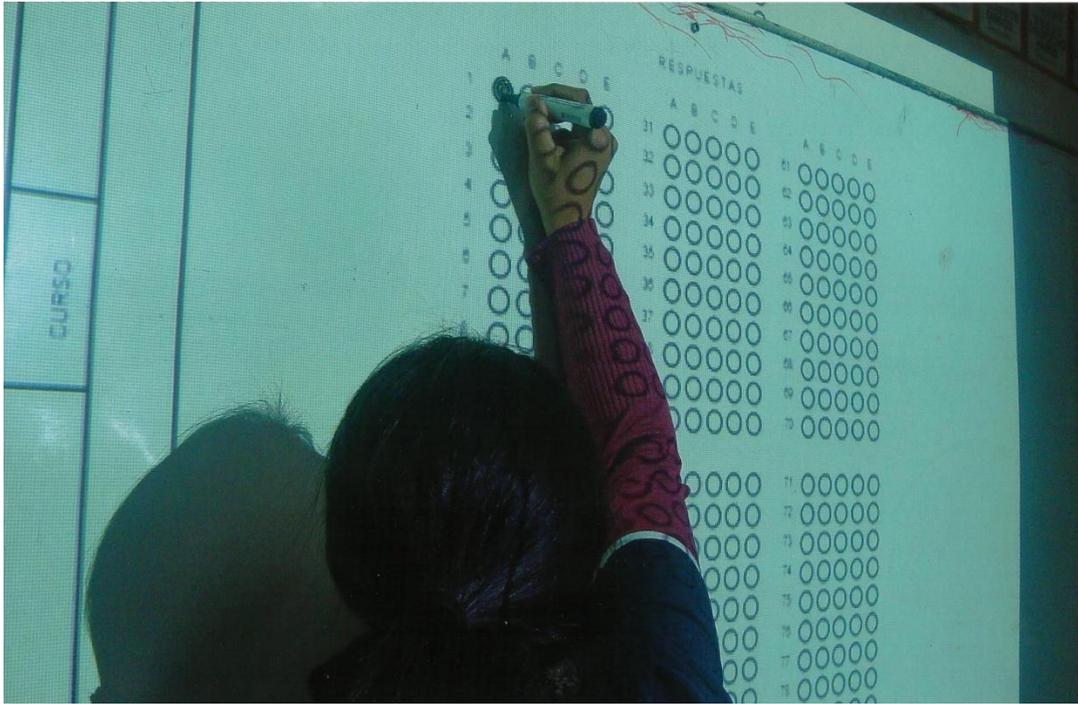


Figura 7: Actividad de Adiestramiento del Instrumento del Simce

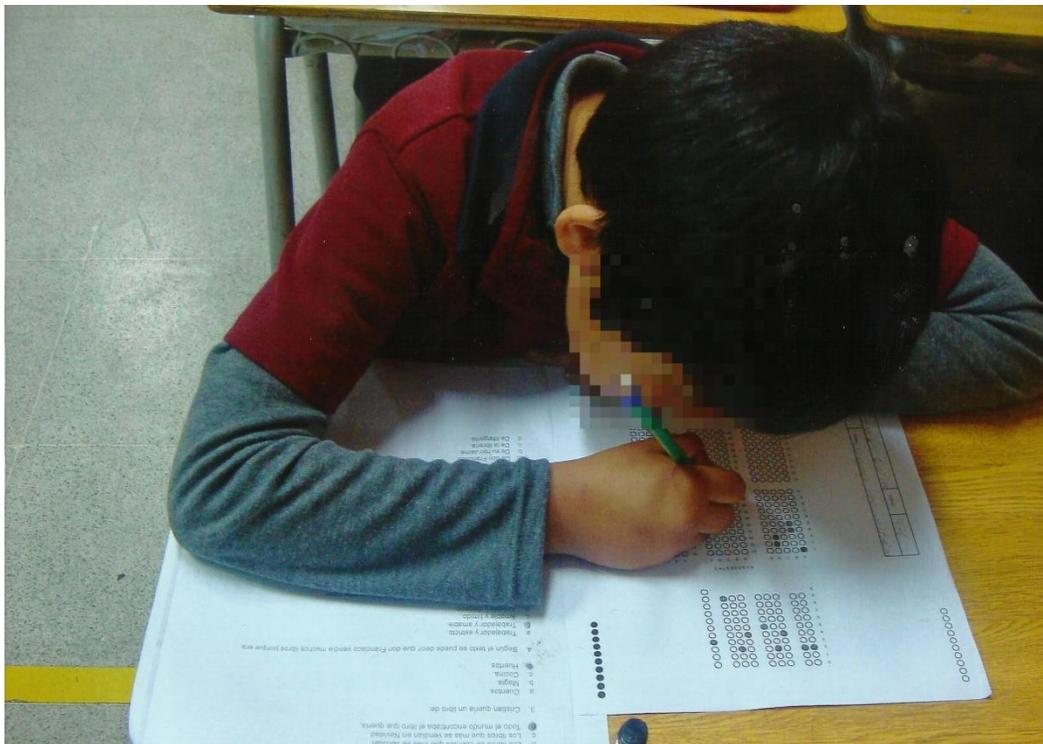
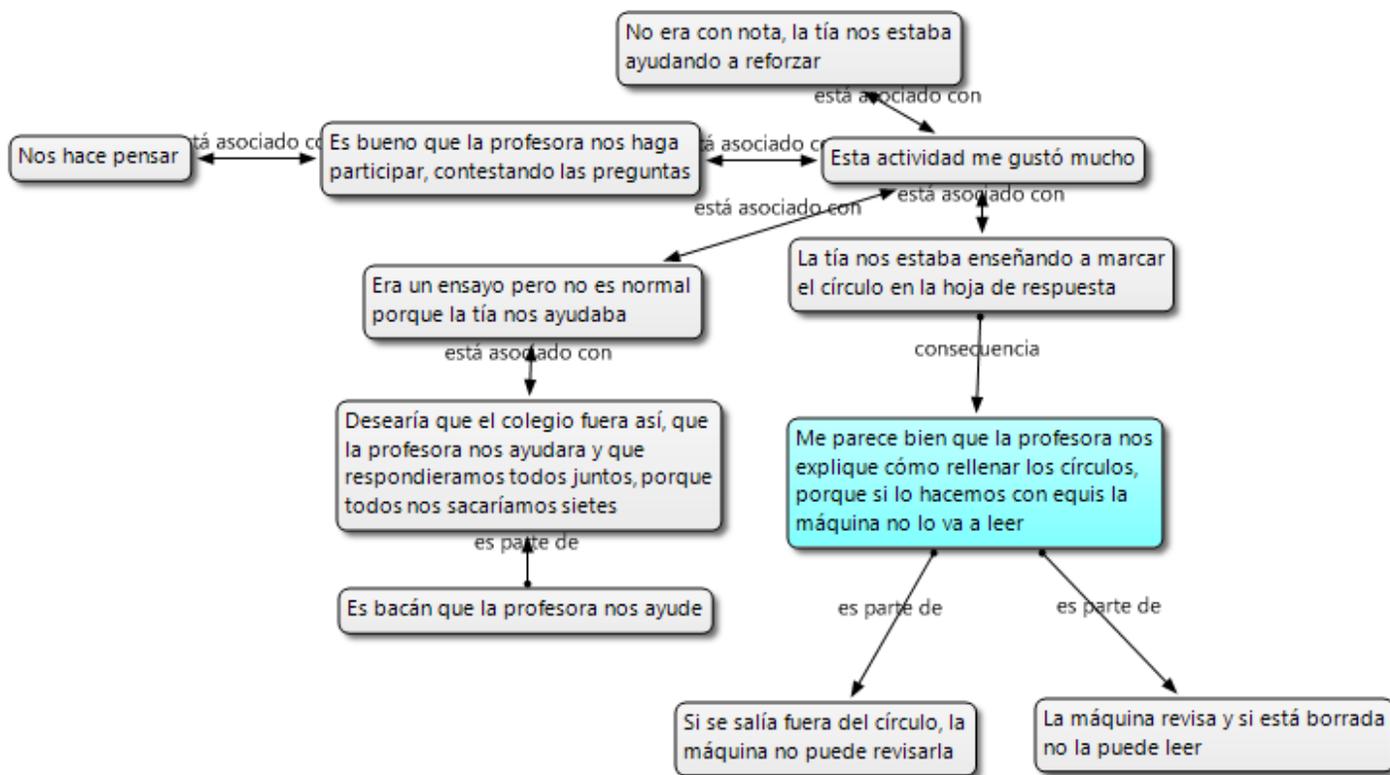


Figura 16: Red conceptual “Me parece bien que la profesora nos explique cómo rellenar los círculos, porque si lo hacemos con equis la máquina no lo va a leer”



La tercera sub-categoría, representada con el siguiente “código conceptual”: “El ensayo SIMCE es difícil” (Figura 17), concentra los códigos que denotan esta estrategia como un conflicto en su cotidianidad escolar. Por una parte, al hacer uso de una calificación grupal que se nutre de las calificaciones individuales, esto repercute en las relaciones interpersonales en el curso, ya que existe disparidad en los resultados personales, afectando el desempeño de todos. Se evidencia así que existen estudiantes que de manera reiterada “bajan las notas” al curso, por lo tanto se tensionan las relaciones interpersonales.

Por otra parte, se tensiona el estado anímico de los estudiantes al contar con un instrumento diferente a las demás evaluaciones, que requiere habilidades de atención, concentración, organización y orden, para hacer uso de la hoja de respuesta, por lo que ellos lo

perciben como una actividad compleja. Adicionalmente, se movilizan reacciones afectivas como “nervios”, estrés o desesperación, representados como “siento la guata apretada” o “no puedo parar de mover las piernas” y pensamientos ligados a la preocupación por el resultado, por sobre la oportunidad de representar un aprendizaje.

Figura 8: Actividad de Ensayo Simce Lenguaje

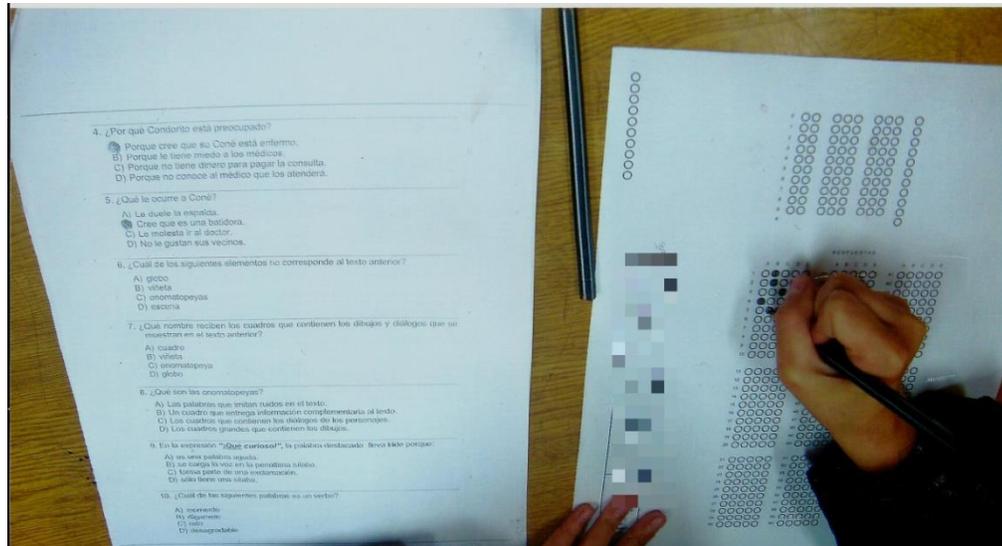
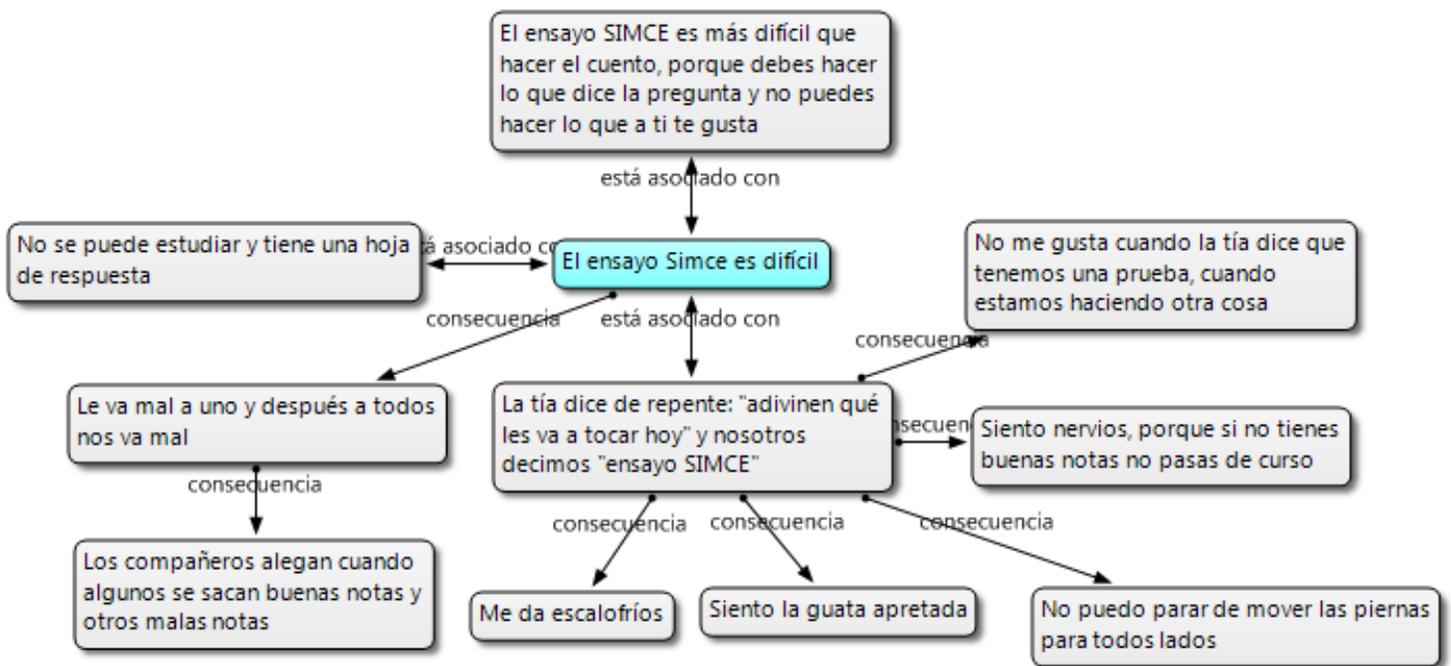


Figura 9: Actividad de Ensayo Simce Matemática



Figura 17: “El ensayo SIMCE es difícil”



6.3 Sentidos y percepciones del SIMCE, vínculo entre la experiencia y las expectativas

En este eje, las sub-categorías de análisis son tres: “Fuimos el mejor curso en el SIMCE de segundo básico”, “Sacar un buen SIMCE me daría alegría, porque cuando grandes vamos a tener un futuro” y “No me gusta el SIMCE”.

En la primera sub-categoría, denominada por el “código conceptual”: “Fuimos el mejor curso, en el SIMCE de segundo básico” (Figura 18), convergen los códigos referentes al SIMCE como una experiencia significativa. A ésta los estudiantes le confieren un sentido de gran valor, ya que recibieron refuerzos positivos tangibles como el recibir una copa o un reconocimiento social por el logro obtenido. Es así como es posible identificar que se hace énfasis en el rol social de la evaluación, por sobre la función pedagógica de la misma. Niños y niñas no mencionan que esta evaluación les haya reportado aprendizajes, sino que más bien la

perciben como una experiencia, que al haber sido exitoso su resultado, les evoca emociones como el orgullo, felicidad o alegría.

Ahora bien, ellos perciben al SIMCE como una evaluación que actúa como rendición de cuentas de la escuela y la profesora, por lo tanto reviste importancia no sólo para sí mismos, sino que también involucra una macro-mirada del sistema escolar al que pertenecen. Los niños y niñas señalan así que, a través de su resultado como curso, representan a la escuela, pero en especial a las enseñanzas que reciben de su profesora. Esto se muestra en la siguiente cita:

Y antes ustedes dijeron que el Simce era importante para el curso y para el colegio...

- (todos) Sí.

Yo quiero saber a qué se referían con eso.

-Que es para todo el colegio, representa al colegio.

-Representa al curso.

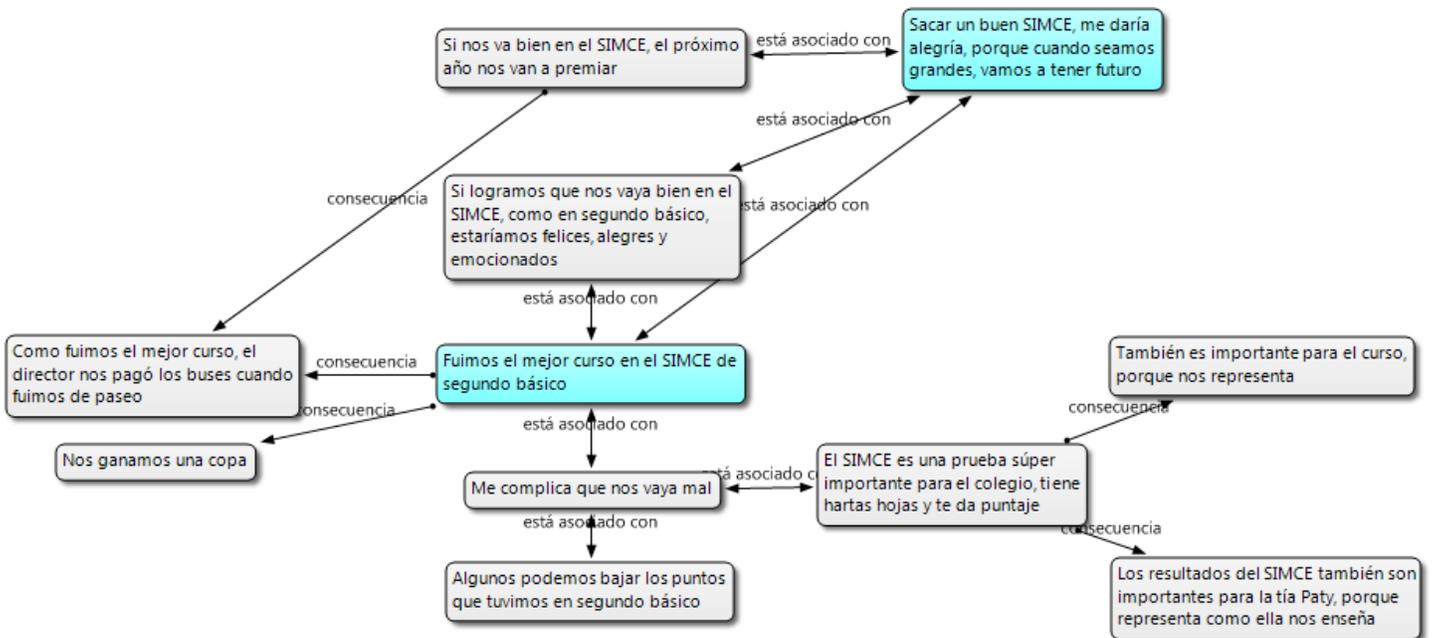
-A la tía Paty

¿Por qué?

-Porque ella nos enseña.

-Porque ella nos enseña y si nosotros marcamos cualquier cosa, piensan que no nos enseña (...) (Entrevista grupo 6).

Figura 18: Red conceptual “Fuimos el mejor curso, en el SIMCE de segundo básico”

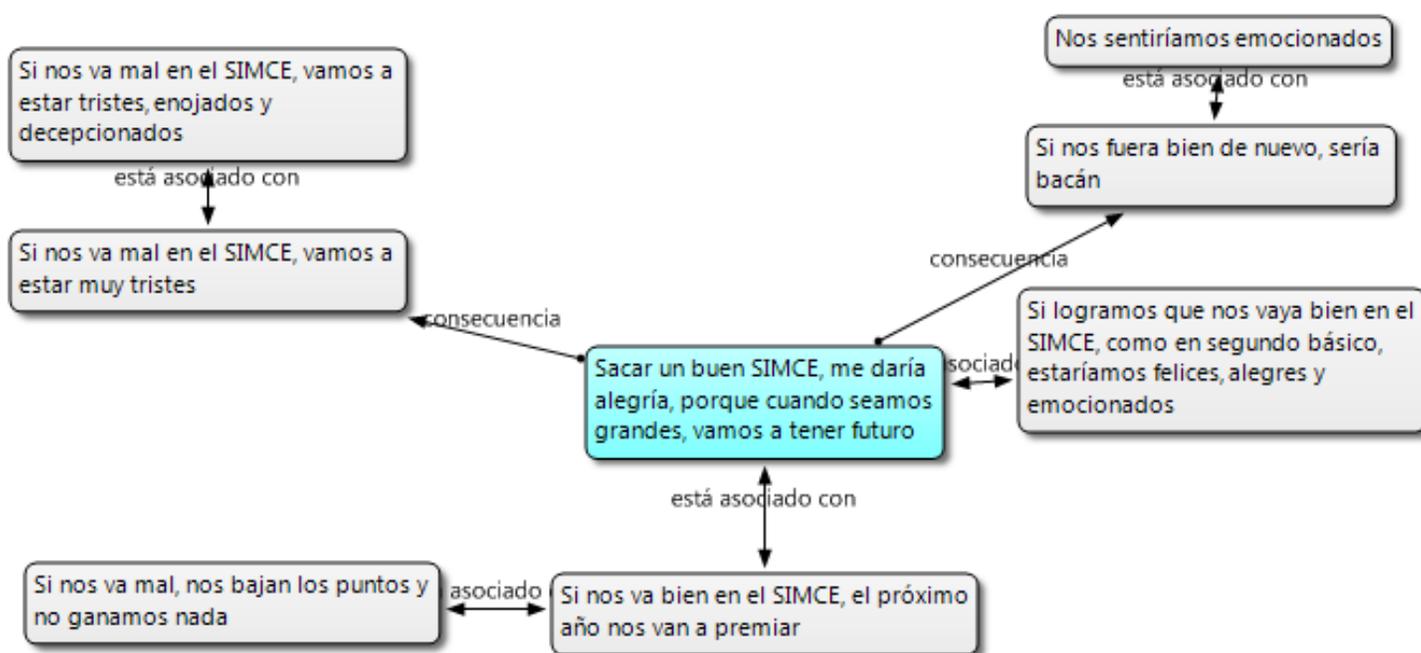


Ahora bien, la sub-categoría designada por el “código conceptual”: “Sacar un buen SIMCE me daría alegría, porque cuando grandes vamos a tener un futuro” (Figura 19), congrega los pensamientos y expectativas de los estudiantes frente a la evaluación Simce de este año. Esto se presenta de manera ambivalente, ya que por un lado la perciben como cargada de emocionalidad positiva, si el logro es similar a la primera experiencia. Los estudiantes se refieren a ello de la siguiente manera: “estaríamos felices”, “alegres” y “emocionados”. Sin embargo, si no se cumple esta expectativa, se presentan emociones como el enojo o decepción de sí mismos, cuestionando así sus propias capacidades.

Asimismo, es factible identificar que el SIMCE marcó un cierto aprendizaje para los estudiantes y esto es que frente a un logro se obtiene un refuerzo positivo. Por tanto, esto está vinculado a su expectativa de logro actual, teniendo como expectativa ser reforzados con un premio, al igual que lo fue anteriormente. Los premios que son mencionados por niños y niñas como su anhelo son actividades recreativas de curso fuera de la escuela y tener días libres de asistir a la escuela.

Por otro lado, niños y niñas le adjudican al SIMCE un sentido que certificará sus capacidades y habilidades como adultos, esgrimiendo así la función social de la evaluación. Asimismo, se muestra que los niños y niñas focalizan el valor del SIMCE en tiempo futuro, postergando así sus necesidades actuales y propias de la infancia. Esto es similar a lo que muestra la sub-categoría “Si no sabes leer ni escribir, no puedes tener un trabajo”.

Figura 19: Red conceptual “Sacar un buen SIMCE me daría alegría, porque cuando grandes vamos a tener un futuro”



En lo que respecta a la tercera sub-categoría caracterizada por “código conceptual”: “No me gusta el SIMCE” (Figura 20), se agrupan aquí los códigos que muestran el sentido que tiene para niños y niñas la evaluación del SIMCE, estando ello influenciado por la experiencia previa. Es así como desde la perspectiva de los estudiantes, el uso del promedio como media aritmética para presentar los resultados del SIMCE, es percibido por ellos como “lo peor del mundo”. Esto se explica porque el resultado de un grupo afecta al otro, obteniéndose así un

desempeño global y no individual. Ellos como estudiantes solo han experimentado la evaluación individual, por lo tanto el conseguir un resultado grupal se les presenta como una amenaza.

Además, se percibe como mayor presión el hecho que el SIMCE posea un sistema de registro de las respuestas. Esto porque requieren habilidades como la precisión y atención no experimentadas habitualmente. Por lo tanto frente a la posibilidad de equivocarse en el vaciado de respuestas, ellos perciben que esto afectará sus resultados. Esta idea se ve reflejada en la siguiente cita:

- Más encima que como la tía nos dice que no nos salgamos del círculo, y es difícil que no nos salgamos
- Porque si nos equivocamos y borramos igual queda la marca
- Yo igual me salgo del círculo
- Igual, si uno se salta el círculo, se bajan los puntos (Entrevista grupo 3).

Ahora bien, de los estudiantes emergen emociones de la experiencia previa del SIMCE, siendo ellas de desagrado, señalando que les provoca aburrimiento, estrés, enojo o sueño, siendo lo opuesto a despertar motivación por el aprendizaje y por la evaluación propiamente tal. En la siguiente cita, se puede observar lo que se plantea en la idea anterior:

- Es que a mí no me gusta el SIMCE
- Me da como sueño
- Es muy estresante
- Sí!

A ver, quiero escucharlos a todos, pero si hablan al mismo tiempo, no puedo escucharlos.

-Más encima es muy largo y me aburro, más encima los tíos nos dejan ahí, hasta que terminen todos en la sala. (Entrevista grupo 3).

Así también niños y niñas refieren que el desagrado y malestar que sienten surge por el

desgaste físico que implica participar de esta extensa evaluación, es así que ellos lo señalan diciendo “nos duelen los ojos de tanto leer” o “duelen los dedos por tener que marcar tanto las respuestas”.

Finalmente, en el último párrafo de la cita anterior se muestra un aspecto del SIMCE que los estudiantes significan como ilegal, ya que no les permite tomar el tiempo destinado al descanso y la recreación, siendo ello sancionado por niños y niñas. Esta idea se muestra con mayor elocuencia en la siguiente cita:

¿Por qué es ilegal?

-Porque sí, porque no pueden hacer...

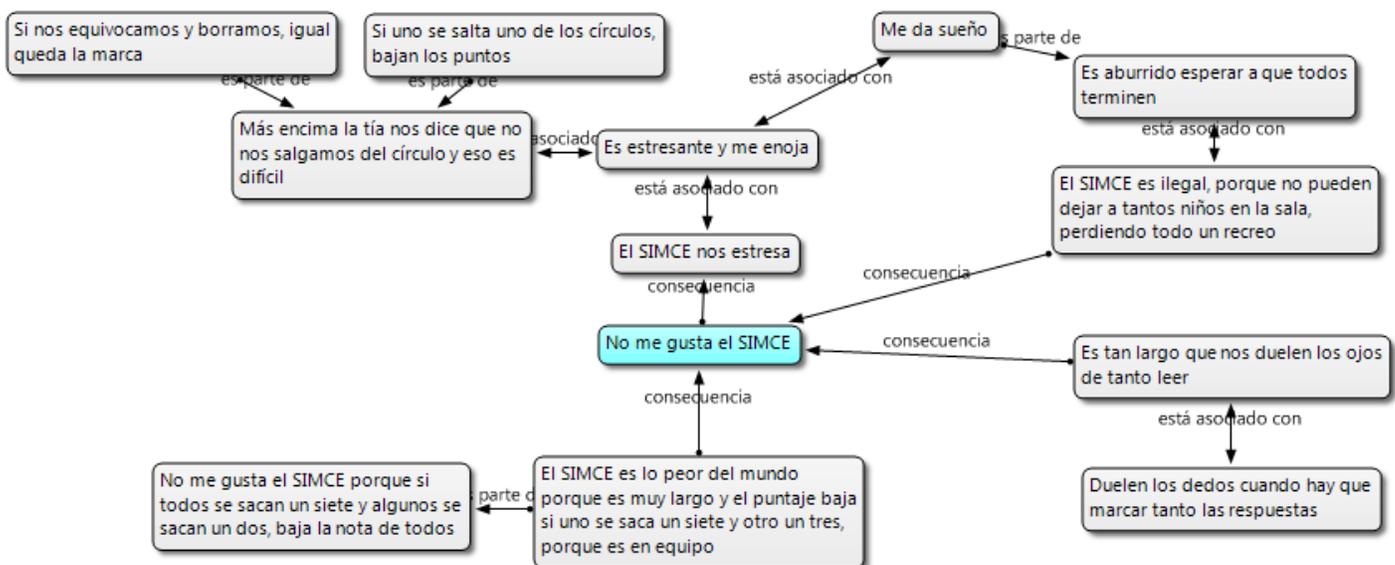
-Dejar tantos niños en la sala perdiendo todo un recreo

Ok, entonces ustedes encuentran que eso es ilegal, perder todo un recreo.

-Sí, y esperar a todos los niños que terminen

-Y después no van a tener recreo y se van a aburrir, y después cuando terminen van a salir y se va a haber terminado el recreo

Figura 20: Red conceptual “No me gusta el SIMCE”



7. DISCUSIÓN

La presente investigación se propuso como objetivo “*Comprender los significados que los niños y niñas, le atribuyen a las experiencias de evaluación vinculadas al SIMCE*”. Para conseguir este propósito, se generaron narraciones de los estudiantes respecto a las diversas actividades de preparación para el SIMCE en las que participaron durante el primer semestre del año en curso. Es en este contexto que describimos las acciones, pensamientos y emociones que emergen de los estudiantes, en la práctica de estas actividades de preparación.

En primer lugar es trascendental mencionar que esta investigación muestra que desde la perspectiva de los niños y niñas, evaluación propiamente tal es parte de un proceso continuo en el que se realizan actividades dirigidas por la profesora con el propósito de aprender. Por lo tanto, para acceder a los significados que los niños le atribuyen a la evaluación, tuvimos que mirar el contexto más amplio en que ésta surge. Ello implicó dar cuenta de las diversas actividades de preparación para el SIMCE y es en este contexto que surgen con gran relevancia para los estudiantes el encuadre normativo de la sala de clases, el rol de regulación de los padres sobre sus hijos y el rol de la profesora en sus aprendizajes. Ello se presenta en coherencia con los avances científicos respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, desde el modelo sociocultural (Coll y Onrubia, 1999; Coll, Barbera y Onrubia, 2000; Coll, Mauri y Rochera, 2012; Cullen y Pratt, 2007; Martín y Martínez, 2009). Estos autores plantean que las evaluaciones y todas las situaciones y actividades que son utilizadas para identificar los aprendizajes de los estudiantes son parte de un mismo proceso de enseñar y aprender. Es así como el conjunto de estas actividades poseen la finalidad de promover y conseguir la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Respecto a la normativa dentro de la sala de clases, se evidencia la existencia de una construcción discursiva y social de las normas. Los estudiantes se deben acoger a esta normativa durante el proceso de preparación para el Simce, así como también en las actividades de aula en general. El rol de la profesora en este aspecto es primordial para los estudiantes, tanto es así que estos validan las reglas y ejercen una presión social entre pares para dar

cumplimiento adecuado a las normas, surgiendo así una regulación grupal. El incumplimiento de la norma en la escuela implica para los estudiantes obtener sanciones frente a las acciones realizadas. Por ejemplo, en el caso de presentar conductas irrespetuosas a los demás reciben reprimendas verbales, y en algunos casos castigos que los inhabilitan para realizar actividades recreativas de su interés. Por otra parte, en el caso de obtener bajos resultados académicos deben participar de actividades de reforzamiento de contenidos fuera del horario escolar habitual, aumentando así las horas de estudio dentro de la escuela. Asimismo, si los estudiantes no cumplen con el trabajo en clases esto es informado a sus padres. Esta comunicación e información entregada desde la escuela al hogar, es señalada por Reparaz y Naval (2014) como una de las medidas fundamentales para que los padres puedan desarrollar la participación educativa. Esta es una competencia parental que busca realizar un trabajo coordinado entre la familia y la escuela, y a su vez aportar con un beneficio tanto para la escuela, como para los padres y los estudiantes.

Los padres, por su parte, cumplen un rol fundamental en la regulación de sus hijos en la normativa escolar. Se identifica que existe vinculación de las normas de la escuela y el hogar, en especial en lo relacionado al logro de resultados académicos. Es así como en el hogar se aplican sanciones similares a las de la escuela, al aumentar los tiempos que deben dedicarle al estudio cuando los niños y niñas no logran los resultados académicos esperados. En este sentido, los padres ejercen amenazas, sanciones y refuerzos positivos sobre sus hijos como presión para que éstos alcancen mejores logros académicos. Ahora bien, según Jeynes (2011) la implicación parental de los padres en los temas escolares de sus hijos, repercute positivamente el rendimiento académico de los estudiantes. Cuando se hace referencia a la implicación parental esto se relaciona con la disposición y disponibilidad de los padres para compartir con sus hijos temas de la escuela o temas de interés para ellos.

En lo que respecta al rol de la profesora, esta representa la figura mediadora del marco más amplio de aprendizaje y evaluación. Esto se muestra al estar fuertemente ligadas, las conductas de los estudiantes al temperamento de la profesora. Los estudiantes evitan realizar acciones que incumplan la normativa y que por consiguiente puedan provocar enojos o

disgustos en la profesora, trayendo consigo la sanción correspondiente. La figura de la profesora como mediadora también se visualiza en la actividad del adiestramiento del instrumento del Simce. Niños y niñas significan positivamente el rol de la profesora como mediadora de sus aprendizajes, su ayuda y el apoyo de la profesora, son aspectos significativos para alcanzar el aprendizaje. Albornoz, Silva y López (2015) señalan que el apoyo del profesor implica un ajuste en la ayuda pedagógica que este le otorga al estudiante, adaptándose a sus competencias y necesidades.

Por otra parte, los estudiantes también destacan de la actividad del adiestramiento la participación colectiva, en la que debían conseguir un objetivo común, en este caso encontrar la respuesta correcta ante cada pregunta planteada por su profesora. Así en conjunto respondieron una evaluación que fue utilizada con el fin de entrenar el método para llenar el formato que utiliza el Simce. Esta experiencia que implicó alcanzar una meta común, se acerca al objetivo principal del modelo de aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Duran, 2009; Pujolas, 2008). Sin embargo, si bien esta actividad contó con la participación activa de los estudiantes, no gozaba de un objetivo, planificación ni método orientado a la cooperación.

Cabe mencionar que el significado favorable que los estudiantes le otorgan a esta actividad de adiestramiento del instrumento del Simce, se contrapone a la mirada crítica de algunos autores que señalan que este tipo de actividad distorsiona las prácticas de los profesores (Flórez, 2013), o que produce efectos indeseados (Meckes, et al., 2014). Los estudiantes por su parte valoraron positivamente esta actividad por el hecho de trabajar colectivamente y aprender con el apoyo de su profesora como mediadora (Albornoz, Silva y López, 2015)

Por otra parte, otra de las actividades que los estudiantes destacan como positiva es la actividad de crear un cuento. Esta es valorada por niños y niñas como espacio de educativo que les permite mayor libertad en la posibilidad de tomar decisiones que se ajustan a su propio criterio y no al del profesor. Asimismo valoran la utilización de la imaginación y la creatividad en el desarrollo de sus cuentos. Para Nicopoulou (2007), la narración de cuentos se presenta

como una expresión de la imaginación simbólica de los niños que está inspirada en la interrelación de la vida emocional, intelectual y social de éstos. Así el desarrollo de narraciones requiere el uso de habilidades complejas para explicar con palabras el mundo imaginario de los niños. Por otra parte, participar en esta actividad les aportó bienestar a niños y niñas al provocarles emociones de alegría y diversión que los mantuvo atentos y motivados por la clase.

En lo que se refiere al SIMCE, se identifica que para los estudiantes esta evaluación tiene repercusiones para sus vidas personales futuras. Esto, porque el resultado del Simce certifica el logro de las capacidades y habilidades de escritura, lectura o matemáticas. Estas destrezas son catalogadas como relevantes en el mundo adulto, en especial para conseguir un trabajo y ser exitosos en ese aspecto de sus vidas. Por lo tanto, significan que es a partir de los resultados del Simce que lograrán tener valor para la sociedad. Por otra parte, los niños perciben que sus padres los presionan por obtener buenos resultados académicos y también en el Simce, lo que refuerza la importancia que tiene el adquirir estas habilidades para obtener buenos trabajos al ser adultos. Por consiguiente, se identifica que para los estudiantes el Simce es un instrumento que los evalúa como personas. Por lo ello, a partir de resultados favorables o desfavorables que obtengan en esta evaluación, se pone en juego el valor propio de los estudiantes. Esto se encuentra vinculado a los hallazgos de Gallardo (2012), quien señala que los resultados escolares impactan en el sentido identitario de los jóvenes, ya que sus expectativas futuras dependen del éxito o fracaso, en su desempeño escolar. En este balance del valor personal, el juicio de la familia tiene un peso significativo para los estudiantes. Por lo mismo, muestran temor a no cumplir con las expectativas de sus padres y por consiguiente perder el valor que tienen como individuos. En este sentido niños y niñas no expresan que esta evaluación representa un medio para conseguir aprendizajes, no obstante se observa que sí representa un medio por el cual son evaluados como personas.

Por otra parte, para niños y niñas también reviste importancia el reconocimiento social que obtienen al alcanzar un buen desempeño. Ello sumado al juicio familiar los motiva e impulsa a ir en búsqueda de este objetivo. A pesar de esta motivación de logro, se identifica una

ambivalencia entre la necesidad de conseguir el anhelo de un buen resultado y la idea que para ellos representa “lo peor del mundo”. Esta apreciación del Simce como una evaluación negativa se enmarca en el disgusto que les provoca el no conseguir el resultado esperado, si es que algunos estudiantes presentan un menor desempeño que otros.

Ahora bien, los ensayos del Simce y la prueba misma del Simce provocan malestar en niños y niñas. Por un lado, los ensayos SIMCE hacen emerger emociones y estados como el estrés, ansiedad, nerviosismo, desesperación y temor, surgiendo como respuesta a la preocupación de los resultados que pudiesen obtener y las consecuencias de ello. Esto se condice con algunas de las evidencias presentadas por Becker, Contreras y Ramírez (2014), quienes si bien señalan que los estados de malestar se presentan producto de la evaluación propiamente tal, en este caso también se observan en el proceso de preparación para el Simce. Por otra parte, la evaluación del Simce les provoca aburrimiento por la evaluación en sí misma, así como también por la larga espera que implica que todo el curso termine de desarrollar el instrumento. Además, los estudiantes reportan sentir un excesivo cansancio físico producto de la extensión del instrumento.

A partir de los antecedentes presentados en esta discusión, pueden sintetizarse dos conclusiones principales. La primera de ellas es que para niños y niñas la evaluación representa un aspecto específico dentro de un marco más amplio del proceso de aprendizaje. En este contexto los significados emergen de las relaciones interpersonales y emocionales que establecen con las personas a su alrededor, en especial la relación que establecen con su profesora y sus padres. Es en esta interacción que ellos atribuyen significado a la evaluación del simce y desarrollan un concepto de sí mismo a partir de los logros y resultados que obtengan.

Por otra parte, se concluye que en los significados atribuidos a las actividades vinculadas a la evaluación del SIMCE no aparecen con claridad el sentido de aprender, de desarrollar capacidades relativas a los dominios curriculares evaluados, sino que más bien los significados se elaboran en torno a resultados numéricos que quieren conseguir y que temen no cumplir. En este sentido, se identifica que si bien no aparecen en su relato aprendizajes

asociados a las asignaturas del currículo, es posible que estén aprendiendo a seguir las instrucciones y los procedimientos que correspondan a cada actividad, así como también aprenden a cumplir la normativa que se les impone. Por lo tanto, esto puede responder al énfasis que se le ha dado a la instrucción de los estudiantes frente al instrumento, por sobre la focalización en los aprendizajes, tal como lo señalan los estudios de Perold, Oswald y Swart (2012) y Lomax, West, Harmon, Viator, y Madaus (1995). A su vez, esto significa que se le ha otorgado mayor relevancia a la función social de la evaluación en desmedro de la función pedagógica, siendo la segunda la que se enfoca en la adquisición de los aprendizajes de los estudiantes (Coll, et al., 2000).

En función de la discusión planteada, es posible reconocer cuatro implicancias educativas. La primera de ellas es que se visualiza pertinente utilizar una comprensión del aprendizaje y la evaluación como un proceso continuo, coherente con los postulados del paradigma sociocultural y la perspectiva de niños y niñas. Esto implicaría darles a los estudiantes un rol de agentes activos en el proceso de aprender y con en ello enriquecer su experiencia escolar y los aprendizajes obtenidos en este periodo de sus vidas.

En coherencia con el punto anterior, se propone en segundo lugar, el replantearse el modelo educativo enfocado en los resultados, ya que esto implica que no se visibilicen los aprendizajes como aspecto central, por lo tanto se desdibuja el sentido formativo de la educación y específicamente la función pedagógica de la evaluación. Sin embargo si se utilizara el modelo de evaluación auténtica, permitiría a los estudiantes construir aprendizajes significativos, junto a su profesor como mediador. Al tratarse de una retroalimentación permanente y constante, el resultado dejaría de ser el centro de atención, pasando a serlo el aprendizaje. Con el uso de esta perspectiva de aprendizaje y evaluación podrían evitarse los diversos malestares emocionales provocados a los estudiantes en el contexto de la evaluación, tal como hoy es concebida. En este sentido, en lo que respecta al Simce, sería un aporte que los estudiantes pudiesen contar con un reporte cualitativo de sus logros y brechas por alcanzar, con el objetivo que el resultado en estas pruebas pudieran ser antecedentes valiosos para el estudiante y su profesor.

En tercer lugar, ya que a los estudiantes les provoca mayor presión el hecho que la evaluación del Simce tenga como fin presentar el resultado como un promedio general, se visualiza como una oportunidad el fomentar estrategias de aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Duran, 2009; Pujolas, 2008). El foco aquí sea que los estudiantes consigan una meta común en pro de los beneficios de aprendizaje personales y el de los demás, enfatizándose la *interdependencia positiva* por sobre el logro individualista.

En cuarto lugar, como última implicancia educativa, resulta apropiado presentar la necesidad de generar estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan habilidades como la creatividad. Esto se funda en la premisa que señala que al fomentar la participación de los niños en actividades simbólicas se promueve el desarrollo de la cognición y la imaginación de los mismos (Nicolopoulou, 2007). Además, la creatividad es considerada como una de las competencias para el siglo XXI necesarias de desarrollar en los estudiantes en estos tiempos (Bellei y Morawietz, 2016).

Ahora bien, como limitación de este estudio se identifica que éste se enmarca en un solo semestre escolar, por lo tanto la recolección de datos fue acotada. Por ello, es que futuros estudios podrían abordar un período más extendido del año escolar e idealmente que se comprendiera un proceso de acompañamiento continuo de los estudiantes, desde el inicio del año escolar hasta el momento de implementarse el Simce o incluso posterior a la evaluación. Ello permitiría identificar distinciones entre diferentes momentos del año y la preparación al Simce que esto trae consigo. A su vez, posibilitaría obtener la perspectiva de niños y niñas respecto al Simce, de manera previa y posterior a la evaluación, generando con ello una apreciación más global.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. (2015). Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/> en Noviembre de 2015.

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. (2017). Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/> en Julio de 2017.

Ahumada, P (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 45,11-24. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile.

Albornoz, N. Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos XLI*, N° Especial, 81-96.

ALTO AL SIMCE (2013).Carta abierta por un Nuevo Sistema de Evaluación Educacional. Recuperado de: http://www.altoalsimce.org/wp-content/uploads/2015/09/2013_Carta-abierta_Por_un_Nuevo_sistema_de_evaluacion.pdf

Assaél, J. Acuña, F. Contreras, P y Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile, un estudio etnográfico en dos escuelas calificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, (2), 7-26.

Becker, M.R., Contreras, D. y Ramírez, M. (2014). “Panel: El SIMCE y sus consecuencias en niños y niñas”, pp. 42-51. Revista docencia n° 52, Colegio de Profesores de Chile. Santiago.

- Bellei, C. y Morawietz, L. (2016). La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI / Contenido fuerte, herramientas débiles: las competencias para el siglo XXI en la reforma educacional chilena. En Reimers, F. y Chung, C. (ed.) *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1986). El pensamiento y la emoción, p. 112-123 En *Realidad mental y mundo posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa
- Bruner, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. España: Alianza Editorial.
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2001). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes* (11), 107-123.
- Condemarín, M. y Medina S. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes*. Chile: Andrés Bello.
- Coll, C., Barbera, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132. Barcelona
- Coll, C., Mauri, T. y Rochera, M.J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (1), 49-59.

- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, 141-168. Barcelona: Horsori/ICE de la Universitat de Barcelona.
- Coll, C. y Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 391-404. Barcelona.
- Cullen, B. y Pratt, T. (2007). Medir e informar sobre el progreso de cada alumno. p. 195- 217. En *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós.
- Durán, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión, p. 95-109. En C. Giné (coord), *La educación inclusiva, de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- ELIGE EDUCAR (2012). SIMCE: Una herramienta útil para distintos actores. Recuperado de: <http://m.educarchile.cl/portal/mobile/articulo.xhtml?id=77482> en Julio de 2017.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flórez, T. (2013). Análisis crítico de la validez del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE). Santiago: CNED.
- Gallardo, G. (2012) Articulaciones de sentido identitario con la formación construidas por jóvenes estudiantes secundarios, en dos liceos de nivel socioeconómico medio bajo de la Región Metropolitana. Un contraste desde el rendimiento SIMCE. Recuperado de: <http://www.researchgate.net/publication/274314553> Octubre de 2015.

- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17 (1), 13-26.
- Jeynes, W. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós
- Jones, M.G., Jones, B., Hardin, B., Chapman, L., Yarbrough, T. y Davis, M. (1999). The Impact of High-Stakes Testing on Teachers and Students in North Carolina. *The Phi Delta Kappan*, 81 (3), 199-203
- Klima, S. (2007). The children we leave behind: effects of high testing on dropout rates. *Review of law and social justice*, 17 (1), 3-32
- Lansdown, G. UNICEF (2005). La evolución de las facultades del niño.
- Ley 20.529. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Diario oficial de la República de Chile. 27 de Agosto de 2011. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635> julio de 2017.
- Lipsky, D. y Gartner, A. (1987). Beyond special education: toward a quality education for all students. *Harvard Educational Review*, 57 (4), 367-396.
- Lomax, R. G., West, M. M., Harmon, M. C., Viator, K. A., & Madaus, G. F. (1995). The impact of mandated standardized testing on minority students. *The Journal of Negro Education*, 64(2),171.

- Martín, E. y Martínez, F. (coord) (2009). Avances y desafíos en la evaluación educativa. España: Fundación Santillana, Metas educativas 2021.
- Meckes, L. et al. (2014).Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE.
- Meckes, L. et al. (2014). Informe ejecutivo. Equipo de Tarea para la Revisión del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. Recuperado de: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Informe Ejecutivo Equipo deTarea Simce.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Informe_Ejecutivo_Equipo_deTarea_Simce.pdf) en Abril de 2017.
- MINEDUC (2017). Orientaciones para evaluar los aprendizajes. Recuperado de: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-14602.html> en Julio de 2017.
- MINEDUC (2016). Plan de evaluaciones nacionales e internacionales 2016 - 2020. Recuperado de: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-34980.html> en Julio de 2017.
- Murillo, J. y Hidalgo, N. (2015) Enfoques fundamentales de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 8 (1),43- 61.
- Nicopoulou, A. (2007). The Interplay of Play and Narrative in Children's Development: Theoretical Reflections and Concrete Examples, p. 247 -273. En *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Neill, M. y Medina, N. (1989). Standardized testing: Harmful to educational health. *Phi delta Kappan* 70 (9), 688-697

- Olson, D. y Torrance, N. (1996). Introduction: Rethinking the role of psychology in education. En *The Handbook of Education and human development*. Blackwell Publishers Ltda.
- Pérez, L. y González, D. (2011). Dimé cómo evalúas y te diré qué enseñas. Un análisis teórico sobre las relaciones entre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza-aprendizaje de la justicia social. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol (4), 1, p. 135- 148.
- Perold, M., Oswald, M. y Swart, E. (2012). Care, performance and performativity: Portraits of teachers lived experiences. *Education as Change*, 16(1), 113-127.
- Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo facilita y potencia el desarrollo de algunas competencias básicas, p.259-300. En 9 ideas claves. El aprendizaje Cooperativo. Barcelona: Graó.
- Reparaz, Ch. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias, p. 21-34. En *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Secretaría General Técnica). España
- Segool, N., Carlson, J., Goforth, A., Von Der Embse, N. y Barterian, J. (2013). Heightened test anxiety among young children: elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 50(5), 489-499.
- Smith, A., Taylor, N. y Gollop, M. (2010). *Escuchemos a los niños*. Mexico, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Soto, V. (2006). Profesionalización docente: desde la visibilidad a la invisibilidad. *Revista docencia* (30), 71-83. Santiago.

Stake, R.(1999). *Investigation con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.

Thompson, G. (2013) NAPLAN, My School and Accountability: Teacher perceptions of the effects of testing. *The International Education Journal: Comparative Perspectives* 12(2), 62–84.Australia.

Vasilachis, I. (coord) (2006). La investigación cualitativa, p.23-60. En *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vygotski, L. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

9. ANEXOS

9.1 INFORMACIÓN DEL ESTUDIO AL ESTUDIANTE

Hola:

Mi nombre es Natalia Mondaca, soy psicóloga y también estudiante de Magíster en la Universidad de Chile, y te quiero invitar a participar de una investigación que busca conocer tus opiniones sobre la experiencia de prepararte para el SIMCE. Para ello te cuento que entrevistaré a tu profesora para saber qué hacen en tu curso para prepararse para el SIMCE y luego tomaré fotografías en tu escuela de diversas situaciones tales como: ensayos SIMCE, talleres de lenguaje y matemáticas, entre otras.

Después me juntaré con todo tu curso a conversar del tema y usaremos las fotografías que tomé, para que nos ayudes a recordar las situaciones vividas. Esto lo haremos en pequeños grupos y grabaré la conversación con un aparato de audio y con una filmadora.

Te cuento que al término de la investigación tu profesora recibirá una copia de la conversación grupal con todo tu curso y que si quieres leerla se la puedes pedir a ella. Además, es importante que sepas que en ninguno de los informes del estudio pondré tu nombre o el de tu escuela.

Finalmente, antes de aceptar participar de esta investigación, te pido que hagas todas las preguntas que tengas y que luego firmes con tu nombre, sobre la línea que dice nombre estudiante, si aceptas voluntariamente.

Nombre Estudiante

Nombre y Firma Investigadora

Fecha: _____

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a:

Natalia Mondaca Olivares
Investigadora Responsable
nsmondaca@gmail.com

Una copia de esta carta queda para el estudiante

9.2 INFORMACIÓN DEL ESTUDIO AL APODERADO

Estimado Sr/a. Apoderado/a:

Su hijo o hija (su representado) será invitado a participar en la investigación “Significados que los niños y niñas le atribuyen a la experiencia de evaluación vinculada al SIMCE”. La presente investigación está dirigida por la candidata a Magíster Natalia Mondaca, estudiante del Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Su objetivo es comprender los significados que los niños y niñas le atribuyen a la experiencia de evaluación vinculada al SIMCE.

Por lo tanto, para dar cuenta de este objetivo se realizarán las siguientes actividades:

- La investigadora entrevistará al profesor(a) jefe para conocer las prácticas de evaluación y motivación relacionadas al SIMCE que se utilizan en el curso.
- La investigadora tomará fotografías en la escuela, de diversas situaciones relacionadas a las prácticas de evaluación y motivación relacionadas al SIMCE.
- Se realizará una entrevista a todos los estudiantes del cuarto básico, en pequeños grupos. Ésta será registrada por una grabadora de audio y una filmadora.
- En las entrevistas grupales se utilizarán las fotografías tomadas por la investigadora en la escuela.

La participación en la investigación no implica ningún tipo de recompensa en dinero ni daños de ningún tipo. Si usted lo quisiera, puede terminar la participación de su hijo(a) en la investigación en cualquier momento. Por otra parte, si desea puedes solicitar que no se utilice la información entregada, sin dar explicación y sin tener perjuicios por ello.

Se entregará a la profesora una copia de la transcripción de las entrevistas realizadas y usted podrá solicitarla cuando lo desee. Los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se difundirá el nombre del estudiante, escuela o corporación. Estos datos no serán entregados a otras personas, ni tampoco serán vendidos. El compromiso de la investigadora es utilizar estos datos solo para la investigación.

9.3 CONSENTIMIENTO

A través de esta carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que mi hijo o hija (mi representado/a) ha aportado a través de su participación en la investigación “Significados que los niños y niñas le atribuyen a la experiencia de evaluación vinculada al SIMCE”. Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que mi hijo (a) puede retirarse de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y he recibido respuestas claras.

Nombre y Firma Apoderado (a)

Nombre y Firma Investigadora

Fecha: _____

Cualquier información, duda o comentario puede dirigirse a:

Natalia Mondaca Olivares
Investigadora Responsable
nsmondaca@gmail.com

Una copia de esta carta queda para el apoderado

9.4 INFORMACIÓN DEL ESTUDIO AL DIRECTOR(A) DEL ESTABLECIMIENTO

Estimado Sr/a. Director/a del Establecimiento:

Estudiantes de cuarto básico de su establecimiento serán invitados a participar en la investigación “Significados que los niños y niñas le atribuyen a la experiencia de evaluación vinculada al SIMCE”. La presente investigación está dirigida por la candidata a Magíster Natalia Mondaca, estudiante del Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Su objetivo es comprender los significados que los niños y niñas le atribuyen a la experiencia de evaluación vinculada al SIMCE.

Por lo tanto, para dar cuenta de este objetivo se realizarán las siguientes actividades:

- La investigadora entrevistará al profesor(a) jefe para conocer las prácticas de evaluación y motivación relacionadas al SIMCE que se utilizan en el curso.

- La investigadora tomará fotografías en la escuela, de diversas situaciones relacionadas a las prácticas de evaluación y motivación relacionadas al SIMCE que se utilizan.

- Se realizará una entrevista a todos los estudiantes del cuarto básico, en pequeños grupos. Ésta será registrada por una grabadora de audio.

- En las entrevistas grupales se utilizarán las fotografías tomadas por la investigadora en la escuela.

La participación en la investigación no implica ningún tipo de recompensa en dinero ni daños de ningún tipo. Es posible rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio, o bien, a solicitar la no utilización de la información entregada, sin mediar explicación de causa y sin tener perjuicios por ello.

A todos los estudiantes que participen, se les entregará una copia de las transcripciones entrevistas realizadas. Los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se pondrá el nombre del estudiante, escuela o corporación. Estos datos no serán entregados a otras personas, ni tampoco serán vendidos. El compromiso de la investigadora es utilizar estos datos con solo para la investigación.

9.5 AUTORIZACIÓN

Por la presente carta autorizo desarrollar en el establecimiento que dirijo la investigación “Significados que los niños y niñas le atribuyen a la experiencia de evaluación vinculada al SIMCE”. La participación en las actividades del proyecto, dependerán del consentimiento informado de cada uno de los participantes quienes podrán retirarse en el momento que lo deseen.

Señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto y que se me ha comunicado que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad. He tenido tiempo para hacer preguntas y he recibido respuestas claras.

Nombre, Cargo y Firma

Nombre y Firma de la Investigadora

Fecha: _____

Cualquier información, duda o comentario puede dirigirla a:

Natalia Mondaca Olivares
Investigadora Responsable
nsmondaca@gmail.com

Una copia de esta carta queda para el/la directora(a) del establecimiento