



**Chile
mejor**

POLÍTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EN AULA



**POLÍTICA PARA EL FORTALECIMIENTO
DE LA EVALUACIÓN EN AULA**

© Ministerio de Educación, República de Chile

ISBN: 978-956-292-712-3

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO	4
INTRODUCCIÓN	6
1. ANTECEDENTES: ¿DE DÓNDE EMERGE LA DEMANDA POR UNA POLÍTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EN AULA?	9
1.1 CONTEXTO NORMATIVO	10
1.2 DEFINICIONES DE POLÍTICA CURRICULAR EN RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN EN AULA	15
1.3 DIAGNÓSTICO: VISIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN CHILE	19
2. PROCESO DE DESARROLLO DE LA POLÍTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EN AULA	22
3. PROPÓSITOS: ¿QUÉ IDEALES PERSIGUE LA POLÍTICA?	25
4. ENFOQUE DE EVALUACIÓN QUE SE PROMUEVE EN ESTA POLÍTICA	27
4.1 PRINCIPALES DEFINICIONES Y PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN EN AULA	28
4.2 PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN EN AULA	30
4.3 LA EVALUACIÓN EN AULA QUE SE BUSCA PROMOVER	32
5. PLAN DE TRABAJO DE LA POLÍTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EN AULA	38
6. REFERENCIAS	49

POLÍTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EN AULA

El objetivo central de la Política de Fortalecimiento de la Evaluación en Aula es avanzar hacia un uso más pedagógico de la evaluación, vinculada estrechamente a promover el desarrollo del aprendizaje, entendiéndola como un aspecto intrínseco de la enseñanza.

La evaluación es una herramienta central en el logro de los objetivos de aprendizaje, ya que permite al docente y a las y los estudiantes ir evidenciando el avance en sus trayectorias de aprendizaje, reflexionar sobre ellas y ajustar los procesos pedagógicos según la información obtenida. Considerando la diversidad que existe en todas las aulas de nuestro país, un buen uso de la evaluación permite hacerse cargo de las distintas características y necesidades que surgen en los procesos de aprendizaje.

Desde el Mineduc se busca impulsar, a través de esta Política, el fortalecimiento de la evaluación que realizan las y los docentes a través de la puesta en práctica de dos grandes ideas:

1

Un mayor uso formativo de la evaluación, incorporándola cada vez más a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación formativa es central para ir monitoreando si las estrategias pedagógicas están permitiendo a los y las estudiantes aprender lo que se espera que aprendan, y para hacer este monitoreo posible, es necesario comprender la evaluación como algo que se realiza mientras ocurre la enseñanza, de modo de tener evidencia para ajustar o re-direccionar algunas de las prácticas y apoyar el progreso de los aprendizajes¹.

Entendiendo que la enseñanza y el aprendizaje son procesos intrínsecamente relacionados, los y las docentes deben conocer el progreso y las necesidades de sus estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje para adaptar su propio trabajo a ello².

2

La realización de una mejor evaluación sumativa, tanto en la calidad de su diseño como en su uso para fomentar la motivación y promover los aprendizajes.

En el caso de las evaluaciones sumativas, dado que aquello que se evalúa manda señales a los y las estudiantes respecto de lo que se valora, es decir, respecto de lo que es importante aprender, es central que efectivamente se evalúen aprendizajes fundamentales, mostrando cómo se puede integrar y aplicar lo que se aprende a nuevos contextos³, y que cuenten con la más alta calidad posible. Además, la información de las evaluaciones sumativas se debe utilizar también para tomar decisiones pedagógicas en todo momento que sea posible y pertinente, buscando formas de diseñar y comunicarla que faciliten este uso.

Lo que se promueve, entonces, es que toda evaluación que se realice al interior de las comunidades educativas, tanto diseñada por docentes como aquella que es establecida por sostenedores, directivos y/o equipos técnicos, se utilice para la reflexión y toma de decisiones pedagógicas tales como ajustes de las estrategias o actividades ya planificadas y la retroalimentación de las y los estudiantes.

Propósitos de la Política

El Ministerio de Educación ha definido un conjunto de propósitos que impulsan y orientan el fortalecimiento de la evaluación en aula, precisando un norte común que resulta clave para avanzar en este desafío. Estos propósitos son los siguientes:

1

Cada estudiante tiene claridad respecto a cuál es el aprendizaje que va a desarrollar y cómo progresar hacia él, cuenta con oportunidades de aprendizaje motivadoras y pertinentes y participa activamente en las experiencias de aprendizaje y evaluación, colaborando con sus pares.

2

Cada profesor y profesora tiene el conocimiento necesario para emitir juicios fundados sobre los aprendizajes y el progreso de sus estudiantes. Además, sabe usar ese conocimiento para ajustar la planificación y la enseñanza de modo que todas las y todos los estudiantes desarrollen su máximo potencial, logrando los objetivos de aprendizaje del Currículo Nacional.

3

Cada comunidad educativa diseña evaluaciones de calidad que proveen información útil, manejable y suficientemente precisa para monitorear los aprendizajes de las y los estudiantes y apoyarles para continuar aprendiendo. Asimismo, sus docentes trabajan en equipos que reflexionan sobre el aprendizaje de las y los estudiantes y desarrollan en conjunto procesos de evaluación con intención formativa.

4

Cada apoderado conoce los aprendizajes alcanzados por su hijo o hija, así como también los aspectos que debe mejorar y cómo se puede apoyar desde el hogar.

Plan de acción de la Política

Para avanzar en el desarrollo de un enfoque pedagógico de la evaluación en el sistema escolar y acercarse a las metas de la Política de Fortalecimiento de la Evaluación en Aula, se ha definido un plan de trabajo que distingue las siguientes líneas de acción:

1. Desarrollo profesional docente
2. Actualización de la normativa sobre evaluación
3. Desarrollo de orientaciones respecto de la evaluación para el trabajo de equipos docentes, directivos y técnico-pedagógicos
4. Desarrollo de recursos y herramientas de evaluación
5. Orientaciones para el desarrollo de instrumentos curriculares
6. Investigación sobre evaluación
7. Explorar estrategias de apoyo o desarrollo
8. Difusión y comunicación
9. Comunicación y análisis de resultados de evaluación externas con foco pedagógico y de gestión
10. Coordinación SAC
11. Seguimiento del plan de trabajo de la Política

¿Cómo se construyó esta Política?

Se incluyeron las voces de distintos actores, tanto de quienes participan directamente de los procesos evaluativos que se realizan en los establecimientos educacionales como de aquellos que de alguna manera están involucrados indirectamente en el fortalecimiento de este ámbito de la educación.

Específicamente, se recogieron visiones, opiniones y recomendaciones de docentes, estudiantes, jefes de UTP, educadores diferenciales, profesores de cátedra de cursos de evaluación de facultades de Educación, y profesionales de instituciones y fundaciones educacionales.

¹ Masters, 2015; Griffin, 2014.

² Black & Wiliam, 1998.

³ Wiggins & McTighe, 2005.



INTRODUCCIÓN

El sistema educacional chileno ha experimentado en los últimos años un proceso histórico de reforma. La Ley 20.370, o Ley General de Educación (LGE) incorpora una serie de definiciones que apuntan a la regulación del sistema educativo en función de la equidad y la calidad, con énfasis en el desarrollo integral de las y los estudiantes.

En este contexto, el Ministerio de Educación (Mineduc) ha llevado a cabo un proceso de reforma compuesto por una serie de políticas con foco en la inclusión, el fortalecimiento de la educación pública y el apoyo al ejercicio docente, fundado en la concepción de la educación como un derecho social, y que asigna al Estado un rol de garante de este derecho. El derecho a la educación implica que todas y todos tengan acceso a una educación integral, inclusiva y equitativa, requiriendo, entonces, comunidades escolares capaces de reconocer y valorar la diversidad de sus estudiantes¹, ofreciendo a cada uno lo que necesita para lograr las metas nacionales de aprendizaje con el fin de contar con una base cultural común, promover el desarrollo de sus proyectos de vida y participar activamente en la sociedad.

La evaluación es una herramienta central en el logro de estos objetivos, ya que permite al docente y a las y los estudiantes ir evidenciando el avance en las trayectorias de aprendizaje, reflexionar sobre ellas y ajustar los procesos pedagógicos según la información obtenida. Un proceso evaluativo adecuado permite conocer la diversidad existente en el aula de manera más precisa y obtener la información necesaria para tomar decisiones pedagógicas pertinentes a las diferentes necesidades que surgen durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación es intrínseca al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto requiere, fundamentalmente, de profesionales con competencias disciplinares y pedagógicas sólidas. Entre estas se encuentra el manejo profundo de la disciplina, de los propósitos formativos del Currículum Nacional y de las metas definidas a través de los Objetivos de Aprendizaje; el conocimiento de cómo se progresa hacia un mayor aprendizaje y cómo identificar el lugar en el que se encuentra el o la estudiante para promover ese progreso; así como la capacidad para reflexionar, contextualizar y adecuar las estrategias pedagógicas a las distintas realidades

que viven las y los estudiantes, y a sus características, necesidades e intereses particulares, manteniendo altas expectativas de aprendizaje para todos y todas.

La necesidad de fortalecer las prácticas evaluativas que ya realizan cotidianamente las y los docentes en aula se hace más relevante al considerar que esta tiene el potencial de repercutir tanto positiva como negativamente en la motivación de los y las estudiantes por aprender, e impacta de distintas formas en los aprendizajes que ellos y ellas logran. Por ejemplo, la retroalimentación² es una poderosa herramienta de evaluación formativa, así como el uso de evaluaciones que exijan habilidades de mayor complejidad; ambas estrategias en sí mismas apoyan a las y los estudiantes a lograr aprendizajes más profundos³.

A pesar de su relevancia, la evaluación suele tener poco espacio formativo en las mallas curriculares de las facultades de Educación a cargo de la formación inicial docente y los resultados del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente dan cuenta de que aquellas dimensiones relativas a la evaluación han sido sistemáticamente las más descendidas⁴.

No obstante lo anterior, la evaluación en aula ha sido más bien desatendida por la política pública⁵, existiendo escaso apoyo sistemático para el fortalecimiento de las capacidades docentes en esta área.

¹ En este documento, el concepto “estudiantes” incluye a las y los párvulos, ya que se entiende que refiere a todo aquel y toda aquella que participa de una experiencia educativa dentro del sistema educativo nacional.

² Hattie, 2009.

³ Jensen, McDaniel, Woodard & Kummer, 2014.

⁴ Rodríguez, B.; Manzi, J.; Peirano, C.; González, R. & Bravo, D. (eds.). (2014). Asignación de Excelencia Pedagógica.

Reconociendo el mérito docente. Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica 2002-2014. Santiago: Centro UC Medición - MIDE, Pontificia Universidad Católica de Chile

⁵ Esta fue una de las principales conclusiones del Equipo de Tarea encargado por el Mineduc en 2014 para que revisara el Simce y propusiera mejoras.

En el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), creado a partir de la promulgación, en agosto de 2011, de la Ley sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (Ley 20.529), la Reforma Educacional incluye una agenda de calidad que contempla, entre otras acciones, la coordinación de un Plan de Aseguramiento de la Calidad en el cual el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación trabajan conjuntamente para promover el fortalecimiento de las comunidades educativas, fomentando, con herramientas múltiples, el liderazgo de sostenedores, docentes y directivos, apoyando los procesos de gestión, de mejoramiento continuo y la autonomía de las comunidades educativas. Estas dimensiones se abordan a fin de generar las condiciones para que en cada comunidad y cada aula se brinden oportunidades para el desarrollo de aprendizajes de calidad conforme a las definiciones curriculares aprobadas por el Consejo Nacional de Educación (CNED). El Mineduc juega un rol fundamental como ente rector del SAC y encargado del apoyo técnico que se brinda a los establecimientos educacionales.

En este contexto de reforma, la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Mineduc ha coordinado la elaboración de una Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula como una manera de incentivar y orientar la reflexión y el desarrollo profesional en torno a este ámbito, y promover aquellas prácticas evaluativas que fortalecen el aprendizaje y la enseñanza. Estas prácticas, muchas de ellas presentes en el quehacer profesional que se desarrolla en escuelas y liceos del país, se sostienen en principios, creencias y valores acerca del proceso educativo y evaluativo que se articulan con la concepción de gestión curricular que se ha promovido en el marco de la reforma educacional, en la cual las metas comunes de aprendizaje definidas en el Currículum Nacional se logran a través de trayectorias flexibles y metodologías pertinentes a cada contexto y estudiante. **Para una diversificación pertinente de estas trayectorias, la evaluación que realizan las y los docentes juega un rol fundamental, porque permite visibilizar el lugar en que se encuentra cada estudiante y lo que requiere para seguir progresando. En otras palabras, posibilita monitorearlos y tomar decisiones pedagógicas oportunas y pertinentes para apoyarlos en sus procesos de aprendizaje.**

La visión y las prácticas que promueve la presente Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula se proponen de una manera amplia, justamente para que estas y las conceptualizaciones que las sustentan, sean objeto de discusión, debate, acuerdo y profundización, promoviendo que diversos actores encuentren un norte común y, a la vez, puedan ser utilizadas de modo flexible y contextualizado en las diversas realidades de nuestro país.

1

ANTECEDENTES ¿DE DÓNDE
EMERGE LA DEMANDA
POR UNA POLÍTICA PARA
EL FORTALECIMIENTO DE LA
EVALUACIÓN EN AULA?

A continuación, se describen los principales elementos de contexto en los que se enmarca el desarrollo de la Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula. Para ello se presentan los antecedentes normativos más relevantes para esta Política; las definiciones de la política curricular nacional en el área de la evaluación en aula y una breve revisión de estudios que arrojan antecedentes sobre las visiones y prácticas evaluativas en Chile.

1.1.

Contexto normativo

Esta Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula se ha desarrollado en el contexto de una serie de definiciones legales del ámbito de la educación que explicitan principios y requerimientos a los que esta debe alinearse. Por tanto, a continuación, se hace una revisión del contexto normativo que enmarca el presente documento.

a) Ley General de Educación

La Ley General de Educación⁶, con las modificaciones que la Ley de Inclusión recientemente ha introducido a esta normativa, dispone que la finalidad del proceso educativo es promover el desarrollo integral de las personas a lo largo de las distintas etapas de la vida, para la conducción plena de sus vidas, la convivencia y participación comunitaria y su contribución al desarrollo del país, basándose en los derechos que la Constitución y los tratados internacionales ratificados por Chile les confieren, establece derechos y deberes para los diferentes actores del sistema escolar, y específicamente resguarda un rol protagónico y el derecho de participación de las y los estudiantes en sus procesos pedagógicos, consagrado en su artículo 10°. Además, establece los principios que inspiran el sistema educativo chileno y que son el marco general para las políticas educativas, a saber,

universalidad y educación permanente; calidad de la educación; equidad del sistema educativo; autonomía; diversidad; responsabilidad; participación; flexibilidad; transparencia; integración; sustentabilidad e interculturalidad.

Estos principios enmarcan el desarrollo del Currículum Nacional y, por lo tanto, también del enfoque evaluativo de esta Política. El desafío, entonces, de avanzar hacia el desarrollo de acciones que favorezcan una evaluación en aula con un mayor uso pedagógico se funda en una perspectiva inclusiva e integral, en que el derecho a aprender debe relacionarse con diversas oportunidades y experiencias de enseñanza y aprendizaje, considerando la diversidad existente en cada aula, con el objetivo de garantizar una educación de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, respondiendo a sus características, intereses, necesidades, y ritmos y formas de aprender. Para ello es fundamental impulsar iniciativas que apoyen a las y los docentes en esta labor.

⁶ Decreto con Fuerza de Ley N°2 de 2009, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley 20.370.

b) Ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, y su fiscalización

Por su parte, la Ley N° 20.529, de 2011, que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, define las funciones y organización de las distintas instituciones que conforman este sistema, bajo la convicción de que es imprescindible contar con una arquitectura institucional para hacer efectiva la responsabilidad estatal de propender a asegurar una educación de calidad en todos los niveles (Ley SAC, art. 1). El SAC rediseña la institucionalidad del sistema mediante la creación de nuevas instituciones y el establecimiento de funciones específicas para las cuatro instituciones que lo componen (ver Figura N° 1):

¿QUÉ INSTITUCIÓN CONTEMPLA EL SISTEMA?



*Figura 1. Diagrama de la institucionalidad del sistema educacional chileno en lo relativo a educación escolar
Adaptado del Plan de Aseguramiento de la Calidad (p. 10)*

En este contexto institucional, el Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019, desarrollado en el contexto de la Reforma Educacional en curso, ha definido como compromiso fundamental asegurar que todos los establecimientos del país desarrollen e implementen, con el apoyo de su sostenedor, los procesos pedagógicos y de gestión necesarios y, además, cuenten con las condiciones institucionales y las capacidades profesionales idóneas para ofrecer una educación de calidad a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de Chile. Uno de sus objetivos específicos es “contribuir a desarrollar procesos y prácticas de evaluación y autoevaluación en los establecimientos educacionales, a través de orientaciones que movilicen a las comunidades escolares para producir procesos de mejoramiento continuo de sus prácticas institucionales y pedagógicas, promover el desarrollo de competencias de autoevaluación, y contribuir a la toma de decisiones de planificación estratégica y de gestión de procesos y resultados en función de su Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y otras herramientas”⁷. Para el logro de este objetivo, se proponen una serie de acciones, entre las cuales se encuentra “desarrollar e implementar herramientas para fortalecer las capacidades de evaluación y autoevaluación, tanto a nivel institucional como de aprendizajes, y desarrollar y difundir en los establecimientos educacionales las herramientas y orientaciones para la evaluación y autoevaluación, asociadas a las distintas dimensiones del currículum nacional involucradas en el desarrollo integral de las y los estudiantes”⁸.

Este compromiso del Plan de Aseguramiento de la Calidad ha permitido orientar el trabajo, generar acciones y aunar esfuerzos en torno al fortalecimiento del rol que juega la evaluación que realizan los y las docentes en el aula, siendo esta Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula una de sus principales concreciones.

c) Ley de inclusión escolar, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado

Por otra parte, el año 2015 se promulgó la Ley N° 20.845, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, conocida como Ley de Inclusión Escolar, la cual tiene como objetivo garantizar la educación en tanto derecho para niñas, niños y jóvenes. Para ello posibilita a las familias la elección del proyecto educativo de su preferencia sin ninguna discriminación arbitraria, promoviendo y resguardando la diversidad, la inclusión, y la dignidad de las personas en el sistema educativo.

Con la Ley de Inclusión Escolar se incorporan al sistema educativo nociones respecto de diversidad, integración e inclusión, sustentabilidad, gratuidad y dignidad del ser humano en tanto principios en los que se inspira la educación del país (Ley 20.845, art. 1° y 3°). También se termina con la selección arbitraria en los procesos de admisión, estipulándose que estos han de ser de conocimiento público y garantizar la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades (art. 1°, 2°). Por último, de acuerdo con la Ley, se elimina el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado (art. 3°) y se eliminan las prácticas de copago en el sistema educacional (art. 1 y 4°).

Las disposiciones de esta ley deben permear las directrices y dispositivos que emanan hacia el sistema escolar, de modo de resguardar el derecho a la educación de todos los y todas las estudiantes del país.

El enfoque de esta ley, orientado a reforzar la flexibilidad, la diversidad y la inclusión, comparte el espíritu del decreto 83 del 2015, que enfatiza que la educación debe ser adecuada a las distintas necesidades que van teniendo las y los estudiantes, y que, por tanto, debe diversificarse para asegurar la pertinencia de las experiencias formativas de los y las estudiantes. En consecuencia, la evaluación también debe adecuarse, ofreciendo oportunidades de desarrollo a todos y todas los y las estudiantes.

⁷ Ministerio de Educación, 2016b, p.29.

⁸ Ministerio de Educación, 2016b, p.33.

d) Ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente Sistema de Desarrollo Profesional Docente

La ley 20.903, de 2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas tiene como propósito “reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula” (art. 19). La mejora y el desarrollo profesional continuos, de acuerdo con la Ley, se sostienen en principios como el profesionalismo docente, la responsabilidad y ética profesional, la colaboración, la innovación, la investigación, y la reflexión y la autonomía docente.

El enfoque evaluativo que se promueve a través de la presente Política es coherente y fomenta los principios en los cuales se basa esta ley. Como un aspecto intrínseco a la enseñanza, el uso de la información que provee la evaluación permite revisar la propia práctica pedagógica, de modo de decidir cómo responder a lo que los y las estudiantes necesitan, agudizar la reflexión sobre el aprendizaje, la enseñanza y su interconexión. Del mismo modo, el enfoque colaborativo que está a la base de iniciativas y productos que emanan de esta Política, como los documentos de Orientaciones de Evaluación Formativa para docentes y directivos que estarán a disposición de los establecimientos desde marzo de 2018.

e) Normativa vigente sobre evaluación, calificación y promoción

Respecto a la normativa vigente sobre evaluación, calificación y promoción para los niveles de enseñanza básica, media y educación de adultos⁹, actualmente existen cuatro decretos que regulan estas materias para el sistema educativo: **Decreto Exento N° 511 de 1997**¹⁰, **Decreto Exento N° 112 de 1999**¹¹, **Decreto Exento N° 83 de 2001**¹², **Decreto Exento N° 2169 de 2007**¹³.

Si bien la evaluación, calificación y promoción en el sistema educativo se norma por cuatro decretos distintos, según el nivel educativo, estos realizan definiciones y planteamientos muy similares, con foco en la calificación y promoción. Todos norman, principalmente, cómo debe ser el Reglamento de Evaluación de las comunidades educativas y las disposiciones que debe contener, especificando las mismas áreas (calificaciones, promoción, eximición, repitencia).

⁹ En Educación Parvularia no aplica esta normativa.

¹⁰ Decreto que aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica (modificado por el Decreto Exento N° 158/1999, el Decreto Exento 157/2000 y el Decreto Exento N° 107/2003).

¹¹ Decreto que establece disposiciones para que establecimientos educacionales elaboren reglamento de evaluación y reglamenta promoción de alumnos de 1° y 2° año de enseñanza media, ambas modalidades (modificado por el Decreto Exento N° 158/1999, el Decreto Exento N° 157/2000 y el Decreto Exento N° 1223/2002).

¹² Decreto que reglamenta calificación y promoción de alumnos y alumnas de 3° y 4° año de enseñanza media, ambas modalidades, y establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de evaluación, (modificado por el Decreto Exento 1223/2002).

¹³ Decreto que aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar para educación básica y media de adultos.

Entre las limitaciones que presentan estas regulaciones se encuentra que, además de hacer referencia a un marco legal sobre educación escolar que ya se encuentra derogado (la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, y Marcos Curriculares que se encuentran en etapa final de transición a Bases Curriculares, como son los decretos 40 de 1996, y el decreto 220 de 1998), están desprovistas de un marco evaluativo que les brinde sentido. Solo en los decretos 112/1999 y 2169/2007 se describe brevemente qué se entenderá por evaluación, sin embargo, luego el articulado guarda poca relación con dicha definición, centrándose en aspectos de calificación, promoción y administración de la información correspondiente, lo cual también sucede en los decretos 83/2001 y 511/1997.

El hecho de que los decretos vigentes centren más la atención en la calificación y la promoción y sus requisitos administrativos, implica el riesgo de fomentar una visión y uso de la evaluación al interior de las comunidades educativas como algo burocrático y desligado de su fundamental función pedagógica.

Para fortalecer la evaluación en aula se necesita promover condiciones en el sistema educativo que permitan efectivamente avanzar en esta línea, lo cual requiere una normativa actualizada que sea coherente con el marco normativo vigente y que promueva el uso de la evaluación como un aspecto central de la enseñanza, un proceso pedagógico al servicio del aprendizaje, más allá de normar exclusivamente aspectos administrativos¹⁴.

¹⁴ El trabajo de actualización de esta normativa ha sido una de las prioridades de este período, presentándose al CNED una propuesta de nuevo Decreto de Evaluación, Calificación y Promoción, que fue aprobado en enero de 2018.

1.2. Definiciones de política curricular en relación con la evaluación en aula

a) Distinciones respecto a niveles de la evaluación

En un sistema educativo, la evaluación cumple con el propósito de proveer de información que sustente la toma de decisiones que fortalezcan y generen mejoras al sistema en los distintos niveles en que esta se despliega. Tomando como base el marco de referencia en que se fundó la propuesta de Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales 2016-2020¹⁵, la figura N°2 muestra que un **Sistema Nacional de Evaluación** se constituye a partir de diferentes componentes que se organizan para cumplir distintos propósitos y/o funciones dentro de este. La imagen ilustra distintos tipos de evaluación en tres niveles:

sistema, establecimientos educativos y aula, sin perjuicio de que algunas evaluaciones pueden orientarse a más de un nivel. A nivel de sistema se encuentra la evaluación de políticas o programas, y la evaluación de subsistemas; por su parte, más próximo a la evaluación a nivel de establecimientos se encuentra la evaluación del desempeño de docentes y directivos y la evaluación de establecimientos educacionales. Finalmente, al nivel de aula se ubica la evaluación de aprendizajes de los y las estudiantes, realizada al interior de los establecimientos, en la que se centra esta Política.

En el marco de la evaluación en aula, el propósito de los procesos de evaluación, como un aspecto intrínseco al proceso de enseñanza y aprendizaje, es recoger evidencia que permita describir con precisión la diversidad existente en el aula, y orientar así la toma de decisiones pedagógicas para abordar las diferentes necesidades y oportunidades que van surgiendo en las trayectorias de aprendizaje de los y las estudiantes. Por lo anterior, para el desarrollo de una política en este ámbito, se considera fundamental apoyar prácticas evaluativas con este foco.

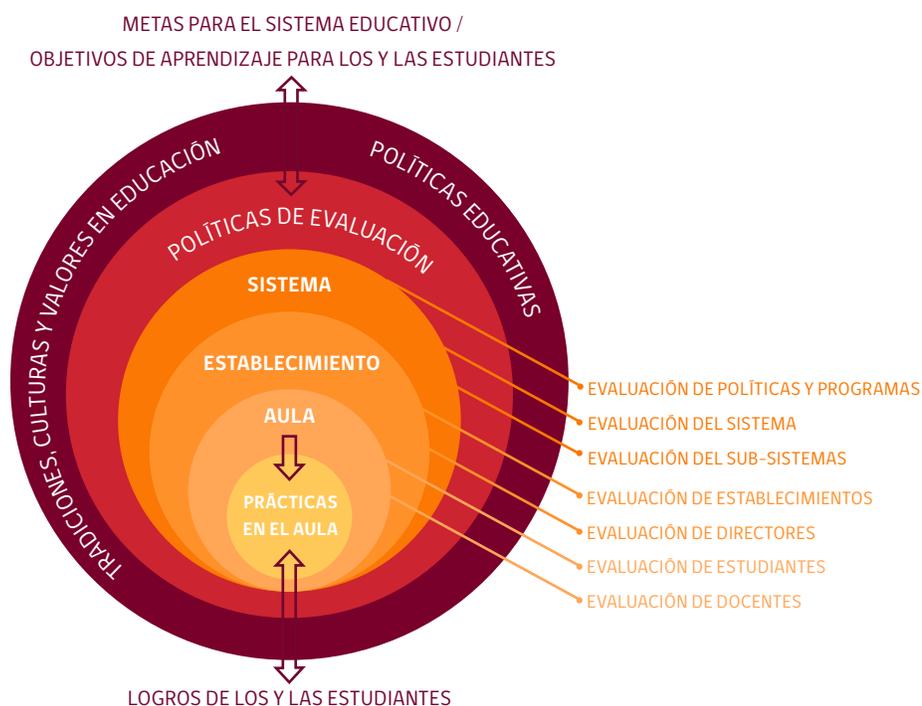


Figura N°2. Componentes y propósitos de un sistema nacional de evaluaciones.

Adaptación de OCDE (2013a). Utilizada en el Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales 2016-2020

¹⁵ Aprobado por el CNED a través del acuerdo N° 080/2015 del 23 de diciembre de 2015, cuyas modificaciones se aprobaron a través del acuerdo N° 21/2016, del 9 de marzo de 2016, y fuera decretado a través del Decreto 182 del año 2016.

b) La evaluación en aula en los marcos para la docencia y el liderazgo

En función de orientar y apoyar el ejercicio docente, el Ministerio de Educación –en acuerdo con profesores y sostenedores– ha desarrollado definiciones que caracterizan buenas prácticas docentes y directivas.

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2008, actualmente en proceso de actualización¹⁶), establece definiciones y fundamentos que orientan las prácticas y la reflexión sobre el ejercicio profesional docente, y el **Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar** (MBD&LE, 2015), define marcos de gestión que, entre otros, priorizan ocuparse del desarrollo profesional docente para reducir las brechas existentes en este ámbito. En ambos marcos se ha intencionado la presencia de aspectos vinculados con evaluación del progreso y de los resultados de aprendizaje, propendiendo a difundir prácticas que fomentan la responsabilización profesional y de la comunidad educativa por el aprendizaje de los y las estudiantes.

En la misma línea se constituyó el **Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente** orientado a promover el desarrollo profesional continuo y a mejorar la labor pedagógica de las y los profesionales de la educación que se desempeñan en funciones docentes de aula, dado que este sistema evalúa a las y los docentes a partir de los dominios y criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza. Considerando que distintos dominios del MBE hacen referencia a la evaluación en aula, la Evaluación Docente entrega información también respecto a esta área de la labor pedagógica, observándose en los últimos años que este ámbito es uno de los más descendidos en sus resultados¹⁷.

El Marco para la Buena Enseñanza, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, junto al Sistema de Evaluación Docente, son una señal y antecedente relevante respecto al abordaje que se ha dado a la evaluación en aula desde la política educativa en el país, y refuerzan la necesidad de desarrollar y fortalecer esta área, reconociendo su importancia como factor clave para promover una educación de calidad.

Como innovación frente a lo anterior, que aplica para la docencia municipal, la Ley 20.903 suma a la docencia particular subvencionada y considera el portafolio como instrumento clave dentro de su Sistema de Reconocimiento para la nueva carrera docente. De esta forma, se vuelve fundamental propiciar apoyos pertinentes para mejorar dicha competencia en el marco del sistema de apoyo y acompañamiento local que fija la Ley, dado que el fortalecimiento de competencias profesionales en el plano evaluativo, que redunde en mejores oportunidades de aprendizaje, es determinante para el avance en la carrera. La presente Política busca ser una contribución a precisar el apoyo que se requiere para fortalecer una capacidad propia de una docencia avanzada.

¹⁶ Esta actualización incluye un ajuste para el Nivel de Educación Parvularia.

¹⁷ Rodríguez, B.; Manzi, J.; Peirano, C.; González, R. & Bravo, D. (eds.). (2014). Asignación de Excelencia Pedagógica. Reconociendo el mérito docente. Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica 2002-2014. Santiago: Centro UC Medición – MIDE, Pontificia Universidad Católica de Chile

c) Recomendaciones de equipos expertos en relación con la evaluación en aula

El año 2014, el Ministerio de Educación convocó a un **Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE**¹⁸, con el propósito de revisar el sistema de evaluación nacional de aprendizajes vigente, reflexionar sobre el mismo y entregar indicaciones en relación con la evaluación estandarizada y su rol dentro del sistema escolar¹⁹. Una de las principales conclusiones del Equipo de Tarea fue que ha existido una invisibilización de la evaluación interna (evaluación en aula) desde la política pública, en contraste con la evaluación externa estandarizada, de altas y múltiples consecuencias para los establecimientos (SIMCE). Además, se plantea que la evaluación interna se entiende generalmente como calificación, minimizándose, de este modo, el valor que tiene como herramienta para el progreso de los aprendizajes y la mejora de las prácticas docentes²⁰.

Dado este diagnóstico, el grupo de expertos recomendó desarrollar una política nacional que fortalezca la evaluación que se desarrolla al interior de las comunidades educativas, entendiéndola como una pieza fundamental de un sistema completo de evaluación. Esta recomendación apunta a que se desarrollen acciones que promuevan las capacidades de las y los docentes para obtener información respecto de los aprendizajes y respecto de la eficacia de sus propias estrategias, lo que “les permite hacer ajustes a los procesos de enseñanza-aprendizaje y retroalimentar a sus alumnos sobre lo que necesitan mejorar”²¹. Según el informe, esta iniciativa debería contemplar la construcción de apoyos y orientaciones para los distintos actores de las comunidades educativas; la generación de instancias de formación inicial y continua para docentes y directivos sobre evaluación, y la actualización de orientaciones y normativas para la evaluación de aprendizajes en las comunidades educativas. Estas recomendaciones fueron un referente central para impulsar la presente Política.

¹⁸ Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación, que en Chile corresponde al sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje externa a los establecimientos escolares.

En un ámbito más general, en junio de 2015, con el fin de fortalecer una política de Estado para el desarrollo del Currículum Nacional, se constituyó una **Mesa de Desarrollo Curricular**²². En junio de 2016, esta Mesa hizo entrega oficial del informe que sintetiza su discusión interna y realiza una serie de recomendaciones destinadas a promover el fortalecimiento de una Política Nacional de Desarrollo Curricular, que aborde los procesos de diseño, construcción y apoyo a la implementación del Currículum Nacional en una perspectiva de largo plazo, relevando el rol de la evaluación interna en este proceso.

En cuanto a la evaluación interna (o evaluación en aula), algunas de las principales declaraciones del Informe son²³:

- (...) los miembros de la Mesa entienden la evaluación interna como parte inherente de los procesos de gestión curricular. Esto implica desarrollar procesos colaborativos de reflexión, a partir de evidencias pedagógicas sobre el aprendizaje de los estudiantes, de modo de comprender de mejor manera cómo éste progresa y cómo se pueden potenciar decisiones de intervención pedagógica integrales.
- Esta evaluación de aula es responsabilidad de los equipos de gestión y docentes, por lo tanto, deben ser ellos quienes, en cuanto equipos profesionales, tomen las decisiones sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación en coherencia con los propósitos formativos del currículum nacional.

¹⁹ Este equipo fue presidido por Lorena Meckes y conformado además por Paulina Bustos, Alejandro Carrasco, Rafael Carrasco, Bárbara Eyzaguirre, Juan Eduardo García-Huidobro, Jorge Manzi, Mariano Rosenzvaig, Guillermo Scherping, Ernesto Treviño, Xavier Vanni, María José Zañartu, Jaime Portales, Carlos Henríquez y Juan Bravo.

²⁰ Ministerio de Educación, 2014, p.51.

²¹ Ministerio de Educación, 2014, p.71.

²² Este grupo fue presidido por Luis Osandón, experto en currículum del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, y participaron como miembros permanentes Beatrice Ávalos, María José Castro, Marcial Colín, Cristián Cox, Donatila Ferrada, Ana María Figueroa, Raúl Figueroa, Jacqueline Gysling, Loreto Jara, Abraham Magendzo, Roberto Morales, Guillermo Scherping, Selma Simonstein, Carlos Veas y Alejandra Villarzú.

²³ Ministerio de Educación, 2016a, p.35.

Estas recomendaciones son consistentes con lo planteado previamente por el Equipo de Tarea SIMCE, en cuanto a la relevancia de la evaluación en aula como aspecto central de los procesos de gestión curricular. De esta manera, la consistencia entre las definiciones del Currículo Nacional y las definiciones que enmarcan los procesos de evaluación al interior del aula es estratégica para apoyar los procesos de apropiación e implementación curricular con el propósito de favorecer el logro de los aprendizajes esperados para todos los y las estudiantes. Las comisiones de expertos han enfatizado la necesidad de que la evaluación que se realiza en las aulas del país tenga mayor articulación y coherencia con el currículo, de forma que los procesos evaluativos también se aborden desde una mirada flexible y contextualizada que responda a la diversidad y a las necesidades de las y los estudiantes y de las comunidades educativas. Todos estos elementos son precedentes que han permitido determinar y relevar la necesidad de fortalecer el rol que juega la evaluación en el desarrollo del aprendizaje, fomentando un mayor uso pedagógico de esta.

d) Iniciativas precedentes desde la política curricular en el país

Desde el Mineduc, a través de la Unidad de Currículo y Evaluación, se han desarrollado en los últimos quince años distintas acciones para promover una mirada más amplia de la evaluación, como un elemento central de la pedagogía, que permite favorecer el progreso del aprendizaje de los y las estudiantes. En esta línea se realizó la publicación de los volúmenes **“Evaluación para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor”**, dirigidos a docentes de enseñanza media (2006), de segundo ciclo básico (2008) y de primer ciclo básico (2009). El propósito de estas publicaciones fue orientar las prácticas evaluativas hacia un uso para la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes. Los textos se desarrollaron como parte de un programa de formación docente realizado desde el 2004 al 2008.

En este contexto, la elaboración de **Mapas de Progreso del Aprendizaje**²⁴ para algunas asignaturas del currículo entre los años 2004 y 2009 y de todos los ámbitos y núcleos para el aprendizaje en el caso de Educación Parvularia; y el desarrollo de **Niveles de**

Logro²⁵ de los estudiantes en la prueba SIMCE (2007) se orientaba a apoyar los procesos de evaluación que realizan las y los docentes. Ambos describen cualitativamente el aprendizaje y parten del supuesto de que en un mismo curso se encontrarán estudiantes en distintos niveles. Los Mapas de Progreso fueron concebidos para el uso pedagógico por parte de las y los docentes (sin normar o explicitar un uso prescriptivo para ellos), mientras que los Niveles de Logro eran una forma de conectar la evaluación estandarizada externa con la evaluación interna y con el trabajo pedagógico en el aula. En otras palabras, se consideró como destinatario central de estas herramientas a las y los docentes²⁶.

Estas iniciativas han sido, sin embargo, esfuerzos que no han formado parte de una política sistemática que les dé coherencia y continuidad. Bajo el diagnóstico que se tiene, es fundamental poder relevar la importancia de la evaluación en aula y desarrollar un sistema articulado que ponga en relación las distintas iniciativas de manera de generar un discurso coherente entre sí, y con la normativa y marcos referenciales y curriculares vigentes.

²⁴ Los Mapas de Progreso se desarrollaron como los estándares de contenido que describían los conocimientos y habilidades que debían desarrollar los estudiantes dentro de un área de aprendizaje, según la secuencia en la que estos característicamente se desarrollan.

²⁵ Los Niveles de Logro se desarrollaron como los estándares de desempeño que describían los conocimientos y habilidades que demostraban los estudiantes que obtenían un logro Inicial, Intermedio y Avanzado en las pruebas SIMCE.

²⁶ Gysling & Meckes, 2011.

1.3. Diagnóstico: visiones y prácticas evaluativas en Chile

Existe investigación nacional e internacional que permite analizar las visiones y prácticas que docentes, estudiantes y equipos técnico-pedagógicos tienen acerca de la evaluación. Estos análisis resultan relevantes porque permiten, junto a otras miradas, comprender de mejor modo cómo se entiende y cómo se despliega la evaluación en el quehacer pedagógico de docentes y estudiantes en las aulas y, en consecuencia, poder establecer las tensiones y los desafíos que implica la labor de fortalecer este tipo de evaluación.

En estos estudios se enfatiza en la necesidad de promover el fortalecimiento de los procesos evaluativos que se desarrollan al interior de las aulas. Como ya se ha mencionado, se ha observado que el tipo de evaluación elegido por los y las docentes, así como las formas en que la llevan a cabo, tiene grandes repercusiones, tanto en la motivación de los y las estudiantes, como en el nivel de complejidad y profundidad de sus aprendizajes²⁷. De hecho, las competencias docentes en este ámbito “destacan como una práctica pedagógica específica que diferencia a docentes de alto y bajo desempeño”²⁸ en nuestro país.

El Sistema de Evaluación Docente muestra que la evaluación en aula es un área que ha estado sistemáticamente debilitada en del desempeño de profesores y profesoras. Específicamente, los resultados de la Evaluación Docente 2014 en Chile muestran que las dimensiones *Calidad de la evaluación de la unidad y Reflexión a partir de los resultados de la evaluación*, son dos de las que presentan menor desempeño. En análisis realizados con datos de la evaluación docente del año 2011, se encontró que incluso docentes con desempeño final competente y destacado tienen, en promedio, un nivel básico e insatisfactorio en estas dimensiones²⁹.

La investigación nacional ha permitido dar cuenta de que la concepción sobre la evaluación que predomina en las comunidades educativas está marcadamente

referida a la certificación; esta concepción se manifiesta en gran medida en los instrumentos evaluativos utilizados, por ejemplo, en el uso mayoritario de pruebas escritas de opción múltiple³⁰, realizadas como cierre de ciclos o unidades de aprendizaje. En contraste, estos estudios señalan que algunas de las estrategias más importantes para un uso pedagógico de la evaluación se encuentran menos presentes en las aulas. Tal es el caso de la estrategia de retroalimentación, práctica que no se desarrolla de forma transversal ni orientada a generar apoyos para el aprendizaje durante el proceso de enseñanza, por lo que se desaprovecha gran parte del potencial evaluativo³¹. Otros hallazgos de la investigación indican que la evaluación en aula se enfoca en las y los docentes más que en las y los estudiantes, generando mayor reflexión acerca del desarrollo de las actividades y/o estrategias pedagógicas, que del logro de aprendizaje de las y los estudiantes; que existe una fuerte asociación entre evaluación y prueba, y entre evaluación y calificación; que los contenidos evaluados suelen ser reproductivos y conceptuales; y que un uso excesivo de pruebas estandarizadas como el SIMCE puede influir negativamente en las prácticas evaluativas de las y los docentes, dada la presión que ejercen por las altas consecuencias a las que están asociadas³².

27 Jensen, McDaniel, Woodard & Kummer, 2014; Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; entre otros.

28 Pérez-Cotapos & Taut, 2016.

29 Pérez-Cotapos & Taut, 2016.

30 Munita & Pérez, 2013, Ministerio de Educación, 2016c.

31 Ministerio de Educación, 2016c.

32 Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Contreras, 2004; Yáñez, 2008; Zanolco, 2009; Rojas, 2010; Chiguay, 2010, citados en Contreras, 2012; Ravela, Leymonié, Viñas & Haretche 2014; Ministerio de Educación, 2016c; Ministerio de Educación 2017c.

Las investigaciones evidencian que se ha acentuado una visión de la evaluación como un acto administrativo que debe realizarse por cumplir con requisitos que se perciben como impuestos por el Mineduc³³, estrechando la mirada sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de la obtención de calificaciones, las cuales tienen altas consecuencias para los estudiantes (por ejemplo, su promoción e ingreso a la educación superior). La necesidad de explicitar un enfoque desde el cual poder entender la evaluación en todas sus dimensiones y facilitar su contextualización en las distintas realidades que existen en el sistema educativo se ha hecho recurrente. Es así como en la percepción de docentes y jefes de UTP respecto a las necesidades de mejora, los jefes de UTP convergen en cuanto al rol del Ministerio como ente orientador en torno al tema, y surge la demanda de un nuevo enfoque que oriente procedimientos y mecanismos concretos para desarrollar un plan de evaluación interno que maximice la relación evaluación/aprendizaje³⁴.

Por otra parte, la noción de evaluación diferenciada que predomina en los establecimientos educacionales de nuestro país se asocia en gran medida a una noción de discapacidad o impedimento, y a prácticas tales como los ajustes que se hacen a los instrumentos de evaluación o la forma de puntuarlos³⁵. Según lo encontrado en un estudio realizado acerca de los reglamentos internos de evaluación, existen diversas prácticas específicas de evaluación diferenciada, y las más comunes dicen relación con realizar “adecuación de los instrumentos de evaluación” (36%), considerar “apoyo del equipo PIE” (13%), abordar la “eximición de algunas materias” (10%) o “se adapta el proceso al estudiante” (8%). Otras estrategias de evaluación se asocian a la disminución de contenidos, reducción de complejidad en las habilidades cognitivas o exigencia, menor cobertura de aprendizajes, someter a los estudiantes a menos evaluaciones, hacer preguntas más cortas o de distinto tipo, realizar trabajos grupales³⁶, e incluso la disminución del porcentaje de exigencia: en la mayoría de los establecimientos es de un 60% para el grupo “regular” de estudiantes y para la evaluación diferenciada se considera la baja a un 50% como la práctica más habitual³⁷. Estas, sin embargo, en general, son medidas que, más que acompañar trayectorias de aprendizajes distintas, implican el riesgo de limitar el logro de las metas comunes para todos los y todas las estudiantes.

Estas prácticas, que al parecer son recurrentes en los distintos establecimientos, llevan a que se pierda de vista si el objetivo de aprendizaje está o no logrado y, consecuentemente, se diluye información valiosa sobre cómo continuar apoyando a estos estudiantes, ya que las adaptaciones a las evaluaciones terminan tergiversando la información sobre el objetivo de aprendizaje que se deseaba trabajar y evaluar.

Dado que el aula reproduce la diversidad existente en nuestra sociedad y que esta diversidad obedece a distintos factores -necesidades, ritmos y niveles de aprendizaje, características culturales, sociales y emocionales, intereses y motivaciones, otros-, la evaluación debe abordarse como una herramienta que posibilita visibilizar estas diferencias y permite obtener evidencia acerca de los distintos niveles de desempeño en que se encuentran los estudiantes; esto, a su vez, permite construir distinto tipo de trayectorias de aprendizaje orientadas hacia metas comunes para todos, facilitando avanzar por pasos intermedios diversos de acuerdo a sus características e intereses, considerando que todos tienen la oportunidad de progresar y lograr aprendizajes una vez que se toman en cuenta sus características personales y contextuales. De esta forma, es importante reforzar una visión de diversificación de la evaluación, como cualquier orientación o acción evaluativa que se hace cargo de las diferencias de modo de conocer mejor a los y las estudiantes y ayudarlos a progresar en su aprendizaje.

En el Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional (2016), encargado por la Agencia de la Calidad de la Educación, que contempló la aplicación de cuestionarios y entrevistas a directivos, docentes y estudiantes de 14 programas de formación pedagógica de nuestro país, se evidenció que los contenidos y las prácticas formativas utilizadas en la formación de futuros docentes tienden a no favorecer la comprensión de los procesos evaluativos como parte intrínseca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los énfasis de la mayoría de las carreras

33 Ministerio de Educación, 2017c.

34 Ministerio de Educación, 2016c.

35 Ministerio de Educación, 2017d.

36 Ministerio de Educación, 2017c.

37 Ministerio de Educación, 2017d.

respecto de la enseñanza de estrategias evaluativas se encuentran vinculados a la elaboración de instrumentos con finalidad sumativa. A esto se añade la falta de oportunidades para aprender estrategias de monitoreo del proceso de aprendizaje y de retroalimentación. De la misma manera, la mayoría de los programas no están formando para analizar los resultados de una evaluación, generar hipótesis a partir de estos, y tomar decisiones a partir de la evidencia recogida. El foco, tal como lo indica el estudio, estaría centrado en el diseño de instrumentos³⁸.

Respecto de estas necesidades de mejora, la percepción de los jefes de UTP converge en torno a la necesidad de mejorar los procesos y capacidades relacionadas con la evaluación al interior de los establecimientos³⁹. En este sentido, los y las docentes dan cuenta de recibir apoyo por parte de las y los jefes de UTP, al cual pueden pedirle ayuda o asesoramiento respecto a la construcción, revisión y ejecución de las evaluaciones. No obstante, según reporte de los y las docentes, este trabajo es más bien individual o se resuelve entre cada profesor y la o el jefe de UTP, por lo tanto, surge más como una iniciativa personal del docente que como una estrategia sistemática de intercambio, retroalimentación y reflexión⁴⁰.

Los docentes, por su parte, en su mayoría manifiestan no sentirse capacitados para innovar en metodologías de evaluación diversas, pues no han recibido formación específica para ello, y consideran que cambiar las prácticas evaluativas requiere de una formación y acompañamiento continuo -en el establecimiento y con apoyo de éste-, pues las instancias de capacitación aisladas no han logrado instalar capacidades ni competencias para un trabajo más autónomo⁴¹. Por otra parte, consideran como una oportunidad de mejora la creación de instancias de trabajo entre profesores del establecimiento, criticando la falta de espacios para compartir sus experiencias, ya sea por departamento o asignatura; se demanda una mayor proactividad de los establecimientos en generar instancias de colaboración, reflexión y trabajo conjunto. Además, mencionan la importancia de contar con más recursos materiales para innovar en el diseño de estrategias de evaluación más adecuadas y pertinentes a sus contextos.

Desde su trabajo con directivos, equipos técnico-pedagógicos y docentes, las y los supervisores Deprov

relevan la centralidad de promover procesos de formación docente que hagan posible un cambio de paradigma efectivo en el ámbito de la evaluación, donde el foco sea el logro de los aprendizajes. Al respecto diversos comentarios y opiniones relevan la importancia de la formación inicial y perfeccionamiento docente en procedimientos de monitoreo en aula y desarrollo de herramientas de evaluación cualitativas, que atiendan la diversidad dentro de los ambientes escolares. También se menciona la importancia de apoyar a los establecimientos educativos en la definición de sus reglamentos de evaluación internos⁴².

Por otra parte, los recursos y herramientas de apoyo con que cuentan los establecimientos educacionales para comprender y desarrollar mejores prácticas evaluativas suelen ser de calidad muy disímil y, muchas veces, no se encuentran alineadas a un enfoque evaluativo que busque usar la información para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. En este sentido, cobra especial relevancia generar orientaciones, herramientas y recursos que estén alineados con las normativas vigentes y que respondan a las reales necesidades de equipos técnico-pedagógicos, docentes y estudiantes de las escuelas y liceos.

En síntesis, docentes, equipos técnico-pedagógicos y estudiantes tienen una visión mayoritariamente crítica de las actuales prácticas de evaluación, no obstante su valoración por este ámbito y el rol pedagógico que le otorgan. Dado lo anterior, se presenta un gran desafío para la política pública de promover prácticas evaluativas en el sistema escolar chileno que entiendan la evaluación como un aspecto intrínseco de la enseñanza, que busque promover el aprendizaje de los y las estudiantes y el fortalecimiento de la enseñanza, evitando lo más posible que se limiten, rigidicen, reduzcan o burocraticen; y generar normativas, orientaciones, recursos, herramientas, planes de formación y apoyos para fomentar reflexiones, discusiones y procesos de desarrollo que puedan llevar a mejores prácticas.

³⁸ Agencia de la Calidad, 2016.

³⁹ Ministerio de Educación, 2016c; Ministerio de Educación, 2017c.

⁴⁰ Ministerio de Educación, 2016c.

⁴¹ Ministerio de Educación, 2016c.

⁴² Consulta en línea Deprov, 2017.

PROCESO DE DESARROLLO DE LA POLÍTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EN AULA

El proceso de elaboración de la Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula comenzó a desarrollarse durante el año 2015 a partir de un diagnóstico respecto a la evaluación en aula en nuestro país, realizado a través de sistematizaciones de literatura e investigación, estudios y asesorías externas encargadas por la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc. Paralelo a ello se conformó una mesa de trabajo sobre evaluación con profesionales de distintas divisiones y áreas del Mineduc que discutieron y elaboraron sugerencias sobre el tema. Este proceso se complementó con la realización de diversas instancias de trabajo, discusión y seminarios que contaron con la participación de expertos y actores relevantes del mundo educativo y, en específico, del ámbito evaluativo.

En el desarrollo de esta Política ha sido fundamental incluir las voces de distintos actores (docentes, jefes de UTP, estudiantes, apoderados, expertos en evaluación, formadores de formadores, entre otros), recogiendo a través de distintas instancias y en diversos formatos las opiniones y recomendaciones tanto de quienes participan directamente de los procesos evaluativos que se realizan en las aulas del país, como de aquellos que de alguna manera están involucrados indirectamente en el fortalecimiento de este ámbito de la educación para el mejoramiento de los aprendizajes de las y los estudiantes. A continuación, se describen brevemente los distintos componentes del proceso de desarrollo de la Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula.

a) Mesa de Trabajo Mineduc en Evaluación

El año 2015 se conformó una Mesa de Trabajo sobre Evaluación con representantes de distintas áreas del Mineduc, cuyo objetivo principal consistió en elaborar iniciativas de trabajo colaborativo referido al fortalecimiento de la evaluación, así como resguardar un enfoque común sobre la evaluación que permitiera monitorear los proyectos y productos de cada área y articularlos entre sí. En esta Mesa, liderada por la UCE, participaron representantes de la División de Educación General (DEG) -de los equipos Apoyo a la Mejora, Educación Especial, Educación Media, Escuela, Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)- de la Subsecretaría de Educación Parvularia y del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación

e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Esta Mesa aportó de modo estratégico al desarrollo de la presente Política.

b) Alianza Mineduc-Unesco: asesoría y estudios para el desarrollo de la Política

En septiembre del año 2015, un equipo de especialistas⁴³ fue contratado en colaboración con Unesco para apoyar al Ministerio de Educación en el ámbito de la evaluación en aula, con el objetivo de desarrollar recomendaciones que permitieran a la Unidad de Currículum y Evaluación diseñar un plan de fortalecimiento de la evaluación que realizan las y los docentes al interior de los establecimientos, y liderar la implementación de iniciativas en esta área.

Entre 2016 y 2017, a través de esta misma alianza (Mineduc-Unesco) se realizaron diversos estudios y sistematizaciones de literatura relacionados con el tema de la evaluación en aula⁴⁴, con el propósito de contar con información actualizada, que sirviese de insumo para la planificación de acciones de fortalecimiento de las capacidades evaluativas de las y los docentes y, específicamente, para actualizar la normativa de evaluación considerando las visiones, prácticas y necesidades actuales respecto a este tema y las voces de distintos actores del sistema educativo.

⁴³ Equipo consultor compuesto por Mimi Bick, Elisa De Padua y Macarena Domínguez.

⁴⁴ "Percepciones, significados y necesidades sentidas en relación a la evaluación de aula en profesores, directivos y estudiantes de educación escolar de tres regiones del país". EDECSA, 2016.

"Revisión de literatura sobre modelos, estrategias y buenas prácticas de evaluación diferenciada". Santa Cruz, 2017.

"Revisión de literatura sobre políticas y normativa de promoción y retención, y su impacto en el aprendizaje". CEPPE UC, 2017.

"Levantamiento de opiniones y sugerencias para la elaboración de una propuesta de actualización de la normativa de evaluación, calificación y promoción". PEC U. de Chile, 2017.

"Estudio sobre reglamentos de evaluación internos de los establecimientos educacionales chilenos". Nuñez y Förster, 2017.

c) Aportes de especialistas internacionales y actores relevantes del ámbito educativo nacional

Durante el año 2016, el Mineduc invitó a una serie de especialistas extranjeros en evaluación, a participar de encuentros, reuniones y seminarios en torno al tema⁴⁵. Estos expertos de Inglaterra, Australia y Estados Unidos, aportaron importantes consideraciones y sugerencias para el desarrollo de acciones para el fortalecimiento de la evaluación que fueron contempladas en el presente proceso.

Al mismo tiempo se llevaron a cabo diversas reuniones con actores relevantes del sistema educativo nacional. En mayo del 2017 se realizó una reunión con representantes del Colegio de Profesores, en la que participaron el Presidente del gremio, Mario Aguilar, y los miembros de la directiva que conforman la Comisión de Trabajo Curricular que dicho gremio mantiene con el Ministerio de Educación. En esta reunión se compartieron visiones acerca de la evaluación, la normativa existente y propuestas de actualización de la misma. También se abordó la evaluación como herramienta al centro del trabajo educativo y su relación con la labor docente. De acuerdo a lo señalado en dicha reunión, para las y los representantes del gremio desburocratizar la evaluación de aula y fortalecer su valor pedagógico es un paso estratégico en el fortalecimiento de la profesionalización docente.

Por otra parte, se realizaron encuentros de discusión con representantes de instituciones como el Centro de Medición MIDE UC, red de colegios SIP, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile, Fundación Súmate y Fundación Educacional Arauco, entre otros. Además, se realizó una reunión de discusión con profesores de cátedra de cursos de evaluación en instituciones de formación inicial docente. Esta reunión contó con la participación de docentes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Central, Universidad de los Andes, Universidad San Sebastián, Universidad Católica de Temuco y Universidad de Santiago de Chile. El objetivo de esta reunión fue levantar sus apreciaciones como formadores de formadores respecto de los desafíos para la evaluación en aula y la actualización de la normativa

que regula la evaluación, calificación y promoción de estudiantes.

Se conformó también un grupo de discusión con educadoras y educadores diferenciales para levantar opiniones, sugerencias y recomendaciones acerca de las prácticas que permitirían llevar a cabo una evaluación diferenciada o diversificada de calidad en las comunidades educativas, así como discutir en torno a las nociones de diferenciación y diversificación de la evaluación en el contexto de las actuales políticas de inclusión.

⁴⁵ Gordon Stobart de la University College London, Danielle Hutchinson, de la University of Melbourne, Jay McTighe, consultor y autor de amplia experiencia en evaluación y planificación, y Giselle Martin-Kniep, del centro Learner-Centered Initiatives de Estados Unidos.

3

PROPÓSITOS: ¿QUÉ IDEALES
PERSIGUE LA POLÍTICA?

El Ministerio de Educación ha definido un conjunto de propósitos que impulsan y orientan el fortalecimiento de la evaluación en aula, precisando un norte común que resulta clave para avanzar en este desafío. Estos propósitos son los siguientes:

1

Cada estudiante tiene claridad respecto a cuál es el aprendizaje que va a desarrollar y cómo progresar hacia él, cuenta con oportunidades de aprendizaje motivadoras y pertinentes y participa activamente en las experiencias de aprendizaje y evaluación, colaborando con sus pares.

2

Cada profesor y profesora tiene el conocimiento necesario para emitir juicios fundados sobre los aprendizajes y el progreso de sus estudiantes. Además, sabe usar ese conocimiento para ajustar la planificación y la enseñanza de modo que todas las y todos los estudiantes desarrollen su máximo potencial, logrando los objetivos de aprendizaje del Currículo Nacional.

3

Cada comunidad educativa diseña evaluaciones de calidad que proveen información útil, manejable y suficientemente precisa para monitorear los aprendizajes de las y los estudiantes y apoyarles para continuar aprendiendo. Asimismo, sus docentes trabajan en equipos que reflexionan sobre el aprendizaje de las y los estudiantes y desarrollan en conjunto procesos de evaluación con intención formativa.

4

Cada apoderado conoce los aprendizajes alcanzados por su hijo o hija, así como también los aspectos que debe mejorar y cómo se puede apoyar desde el hogar.



4

ENFOQUE DE EVALUACIÓN QUE SE PROMUEVE EN ESTA POLÍTICA

Se considera como eje principal de esta Política promover una evaluación vinculada mucho más estrechamente a fortalecer el desarrollo del aprendizaje. Este enfoque representa una forma de concebir la evaluación desde lo pedagógico, como un aspecto intrínseco de la enseñanza, y responde a una elaboración teórico-práctica que reúne las ideas e investigaciones de diversos autores. Asimismo, este enfoque recoge evidencia que da cuenta del aporte que ha significado para distintos sistemas educativos y para la profesionalización de las prácticas docentes. En esta sección, se busca describir el enfoque evaluativo que se espera propiciar, para favorecer la reflexión y toma de posición respecto de una práctica tan relevante para el mejoramiento educativo como es la evaluación en aula.

A continuación, se presentan las principales definiciones, propósitos y principios del enfoque de la evaluación en aula que el Ministerio de Educación busca promover a través de la presente Política, hacia donde se considera fundamental seguir avanzando para mejorar la calidad de la educación.

4.1.

Principales definiciones y propósitos de la evaluación en aula

Por **“evaluación en aula”** (o “de aula”) se entiende una amplia gama de acciones lideradas por los y las docentes, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, para que tanto ellas y ellos como los y las estudiantes puedan obtener evidencia sobre el aprendizaje e interpretarla para tomar decisiones que permitan promover el progreso de este y mejorar los procesos de enseñanza. En la definición anterior, por “aula” se entiende cualquier espacio de aprendizaje en el que hay interacción entre el o la docente y las y los estudiantes, por tanto, no refiere solo a la sala de clases; por “evidencia” se entiende lo que los y las estudiantes escriben, dicen, hacen y crean para dar cuenta de su aprendizaje⁴⁶; y, por “interpretar”, se entiende una inferencia que deriva en un juicio

evaluativo sobre el aprendizaje que se construye a partir de evidencia del desempeño de los y las estudiantes.

La evaluación en aula no se restringe a ningún tipo de situación, metodología, estrategia, técnica o instrumento. Comprende tanto acciones planificadas previamente, como aquellas que se originan en el momento de la interacción pedagógica cotidiana con las y los estudiantes, pudiendo tener o no una calificación asociada.

Se puede diferenciar la evaluación según su objeto, o lo que se evalúa, pudiendo distinguirse tres enfoques⁴⁷: aspectos del *proceso* de aprendizaje (actitudes y conductas que tienen relación con el aprendizaje, por ejemplo, responsabilidad con sus tareas, colaborar entre pares, participar en clases, entre otros.), el *progreso* del aprendizaje (el avance que tiene un o una estudiante respecto de su propio aprendizaje), y el *producto* o *logro* de aprendizaje (las cosas que finalmente los y las estudiantes logran saber o hacer). Siendo relevante evaluar estos tres objetivos ligados al aprendizaje, no es recomendable evaluar todo junto en una misma calificación, lo cual es una práctica bastante común (por ejemplo, poner notas por participación que se promedian con notas por otro tipo de evaluaciones en cierta asignatura). Dado esto, se busca avanzar hacia formas de reportarlos que no los confundan, pudiendo, por ejemplo, construir reportes diferenciados que permitan entregar la información por separado evitando conjugar elementos de los distintos objetos en una misma calificación, lo que luego hace difícil comprender a qué se está haciendo referencia.

⁴⁶ Griffin, 2014.

⁴⁷ Guskey & Bailey, 2010.

Por último, una distinción importante de la evaluación es según su propósito o intencionalidad. La evaluación cumple un propósito fundamentalmente *formativo* en la medida que se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes, es decir, cuando la evidencia del desempeño de los y las estudiantes se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje⁴⁸. De esta manera, se promueve la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y se fomenta el desarrollo de la autonomía de los y las estudiantes en la toma de decisiones para continuar aprendiendo. Este tipo de evaluaciones en general no se califican, para evitar que la atención se centre solo en la calificación por sobre el aprendizaje.

Por otra parte, la evaluación cumple un propósito principalmente *sumativo* cuando se utiliza para certificar los aprendizajes logrados, comunicándose, generalmente, mediante una calificación. No obstante, es importante enfatizar que estos propósitos no son excluyentes⁴⁹: en el caso de las evaluaciones sumativas, tanto la forma en que estas se diseñen como la manera en que se registre y comunique la información que se obtiene de ellas, también puede usarse *formativamente* para retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje.

Respecto de los propósitos evaluativos descritos, la evaluación diagnóstica, a veces considerada como un propósito aparte, puede entenderse como un tipo de evaluación *formativa*, pues permite identificar el lugar en el que se encuentra el o la estudiante en su trayectoria hacia el logro de un aprendizaje y tomar decisiones para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje previamente planificados. Dado que su función primordial es que la enseñanza responda de mejor manera a las características, necesidades y niveles de aprendizaje de las y los estudiantes, se recomienda que no sea calificada.

Diversos autores e investigadores señalan que la función *sumativa* ha sido predominante en las escuelas⁵⁰ y que se debe poner más énfasis en el potencial *formativo* de las evaluaciones en el aula⁵¹. Sin embargo, se ha generado una “falsa oposición, predominante en el discurso pedagógico, entre evaluar procesos (que sería *formativo*, *cualitativo* y «bueno»)

y evaluar resultados (que sería *sumativo*, *cuantitativo* y «malo»)⁵². Esta supuesta oposición, que se ha asociado a la evaluación *formativa* y *sumativa*, ha resultado en que ambas operan como sistemas de evaluación paralelos, por lo general marginando la función *formativa*, lo que contrasta con la vasta evidencia existente y el acuerdo entre investigadores, académicos y distintos actores educativos, respecto a que la función *formativa* debiese ser la primordial⁵³. De hecho, los resultados *sumativos* se pueden utilizar *formativamente*, pues proveen información que también permite adecuar los procesos de enseñanza y retroalimentar a las y los estudiantes para seguir progresando⁵⁴.

El enfoque general en que se basa la Política de Fortalecimiento de la Evaluación en Aula se centra en promover el mayor uso pedagógico o *formativo* posible a la evaluación. Así, se plantea que el uso *formativo* de la evaluación es el que debiera preponderar en las aulas, y que por tanto la evaluación debiera utilizarse mayoritaria y sistemáticamente para reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza, y tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas, buscando promover el progreso del aprendizaje de todas y todos las y los estudiantes. Considerando la diversidad que existe en todas las aulas de nuestro país, un buen uso de la evaluación permite hacerse cargo de las distintas características y necesidades que surgen en los procesos de aprendizaje.

Lo que se promueve, entonces, es que la evaluación que se realice al interior de las comunidades educativas, tanto diseñada por docentes como aquella que es establecida por sostenedores, directivos y/o equipos técnicos, se utilice para la reflexión y toma de decisiones pedagógicas tales como ajustes de las estrategias o actividades ya planificadas y la retroalimentación de las y los estudiantes.

48 Black & Wiliam, 2009.

49 Masters, 2015; Newton, 2007.

50 CERl, 2008; Munita & Pérez, 2013; Crooks, 1988; Ravela, 2009; Ravela, Leymonié, Viñas & Haretche, 2014.

51 Crooks, 1988 en Wiliam, 2004.

52 Ravela, 2009, p.52.

53 Wiliam, 2004; Popham, 2011; Heritage, 2007; Stiggins et al, 2004.

54 CERl, 2008; Marzano, 2010.

4.2. Principios de la evaluación en aula

A continuación, se enuncian los principios sobre la evaluación que se encuentran a la base de la Política.

- a) Lo que se evalúa debe ser qué y cómo los y las estudiantes están aprendiendo lo definido en el Currículo Nacional y aquellos elementos que el establecimiento ha incorporado al currículo como parte de su sello institucional, es decir, conocimientos, habilidades y actitudes que deberían ir profundizándose conforme se avanza en la trayectoria escolar. Por tanto, se evalúa la evidencia del desempeño de los y las estudiantes, es decir, lo que dicen, escriben, hacen y crean que permite inferir lo que están aprendiendo.
- b) Tanto el o la docente como los y las estudiantes deben tener claridad, desde el comienzo del proceso de aprendizaje, respecto de qué es lo que se espera que aprendan y qué criterios permiten evidenciar los progresos y logros de esos aprendizajes.
- c) Dado que el propósito principal de la evaluación es fortalecer la enseñanza y los aprendizajes de las y los estudiantes, se entenderá la retroalimentación como parte fundamental de cada proceso evaluativo. Esta consiste, por una parte, en asegurar que cada estudiante pueda tener información relevante sobre su propio proceso de aprendizaje, que lo ayude a progresar hacia, o incluso más allá de, los objetivos evaluados; y, por otra, en que el o la docente profundice la reflexión respecto de cómo su práctica pedagógica influye sobre el progreso de los y las estudiantes y la ajuste en función de esa reflexión.
- d) Los procesos y situaciones de evaluación deben propender a que los y las estudiantes se motiven a seguir aprendiendo.
- e) Las experiencias de evaluación se deben diseñar de modo que ayuden a las y los estudiantes a poner en práctica lo aprendido en situaciones que muestren la relevancia o utilidad de ese aprendizaje.
- f) No toda evaluación debe conducir a una calificación. La evaluación y la calificación son procesos que, si bien relacionados, es necesario distinguir. La evaluación, como proceso de recogida de evidencia del aprendizaje para tomar decisiones pedagógicas y retroalimentar a los y las estudiantes, no siempre implica una calificación. La calificación, por su parte, se entiende como la representación del logro del aprendizaje en un número, símbolo o concepto, que permita transmitir un significado compartido respecto a dicho aprendizaje, por lo que siempre conlleva un proceso de evaluación. Con todo, las calificaciones deben ser una forma precisa de representar el logro de los aprendizajes para comunicar esto a los y las estudiantes y sus familias y apoderados, así como a otros docentes, en función de apoyar el aprendizaje. Las calificaciones no deben usarse con fines punitivos ni como reconocimientos por méritos distintos a logros de aprendizaje, pues de lo contrario se distorsiona su comprensión, propósito y uso.
- g) Se debe calificar solamente aquello que las y los estudiantes efectivamente han tenido la oportunidad de aprender mediante las experiencias de aprendizaje que el o la docente haya realizado con ellas y ellos.
- h) En el marco de un enfoque inclusivo, se considera que todas y todos las y los estudiantes son diferentes y presentan necesidades educativas que pueden ir variando a lo largo de su trayectoria escolar. Dado que en toda aula existe diversidad de estudiantes, la evaluación se entiende como una herramienta esencial para visibilizarla y posibilitar hacerse cargo de ella, diversificando tanto las experiencias de aprendizaje como las formas en que se evalúan los objetivos de aprendizaje. Esto implica que los procesos de aprendizaje y evaluación pueden ser diferentes, pero siempre considerando que dichos objetivos refieren a metas comunes para todos y todas.

En línea con lo anterior, se debe procurar que se utilicen diversas formas de evaluar, que consideren las distintas características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses de las y los estudiantes, evitando posibles sesgos y problemas de accesibilidad.

- i) Se debe procurar que la o el estudiante tenga una participación activa en los procesos de evaluación. Esto se promueve, por una parte, creando instancias en que los y las estudiantes puedan involucrarse de forma más directa en la evaluación, por ejemplo, al elegir temas sobre los cuales les interese realizar una actividad de evaluación o sugerir la forma en que presentarán a otros un producto; y, por otra, generando experiencias de auto- y coevaluación que permitan a los y las estudiantes desarrollar su capacidad para reflexionar sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje.
- j) Las planificaciones y las oportunidades de aprendizaje que estas contemplan deben considerar espacios para evaluar formativamente aquellos aprendizajes que se busca desarrollar, dando mayor cabida a la retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, se espera que se contemplen acciones para monitorear los procesos, progresos y logros de aprendizaje con los y las estudiantes, reflexionar y tomar decisiones de forma oportuna que permitan a los y las estudiantes ajustar sus estrategias de aprendizaje y a las y los docentes adecuar sus prácticas y lo planificado para apoyarlos de mejor manera.
- k) La evidencia de los aprendizajes de los y las estudiantes que se recoja en los procesos de enseñanza - aprendizaje, debe usarse para analizar continuamente, y ajustar, cuando se considere necesario, las planificaciones y estrategias pedagógicas.
- l) Las evaluaciones que realizan las y los docentes deben ser de la más alta calidad posible, cumpliendo, al menos, dos criterios. Por una parte, estas deben representar de la forma más precisa posible los aprendizajes que se busca evaluar y no aspectos ajenos o accesorios a dichos aprendizajes. Por otra parte, las

evidencias que se levantan y que dan soporte a las interpretaciones respecto de los procesos, progresos o logros de aprendizajes de los y las estudiantes, deben ser suficientes como para sostener de forma consistente esas interpretaciones evaluativas. Esto implica evaluar los aprendizajes de diferentes formas y en distintas oportunidades, permitiendo que las conclusiones que se formulen sobre los aprendizajes de los y las estudiantes sean más robustas, y que las decisiones tomadas a partir de esta evidencia sean más confiables y justas.

4.3. La evaluación en aula que se busca promover

Desde el Mineduc se busca impulsar, a través de esta Política, el fortalecimiento de la evaluación que realizan las y los docentes a través de la promoción de dos grandes ideas: 1) *un mayor uso formativo de la evaluación*, incorporándola cada vez más a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y 2) *la realización de una mejor evaluación sumativa*, tanto en la calidad de su diseño como en su uso para comunicar el aprendizaje (a través de las calificaciones) y aportar a promoverlo. De esta manera, se pretende desincentivar la reducción de la evaluación a ciertos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje o ciertos instrumentos o prácticas, y avanzar hacia un uso más pedagógico de ella.

4.3.1 Hacia una mayor evaluación formativa

¿Qué se entiende por evaluación formativa?

De acuerdo a concepciones actuales sobre la evaluación formativa, se entiende que **las prácticas que se realizan en un aula son formativas en la medida en que la evidencia del desempeño de los y las estudiantes se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes, para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza y aprendizaje que probablemente serán mejores, o mejor fundados, que las decisiones que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia**⁵⁵.

Como se ve reflejado en la definición anterior, algunas ideas centrales que se suelen compartir sobre evaluación formativa son: que se trabaja a partir de **evidencia del aprendizaje**; que su propósito fundamental es **tomar decisiones pedagógicas** a partir de dicha evidencia, en función de **ajustar la enseñanza y apoyar el aprendizaje**; que sucede **durante el proceso de enseñanza y aprendizaje**; y que la **participación** tanto de docentes como de estudiantes en el proceso evaluativo es relevante. Así, también hay cierto consenso en que la cualidad “formativa” de una evaluación no tiene que ver con el tipo de instrumento sino con **cómo se diseña y usa la evaluación**⁵⁶, abriéndola a muy **diversas**

prácticas en aula, más allá de “instrumentos” e instancias formales. La evaluación formativa también se caracteriza por **ocurrir frecuentemente**, al punto de ser a veces indistinguible de la enseñanza, evidenciando durante esta dónde se encuentran las y los estudiantes en sus trayectorias de aprendizaje. De hecho, aquello que se realiza en aula cotidianamente tiene un tremendo potencial evaluativo, puesto que las interacciones son oportunidades para recolectar evidencia de la comprensión y las habilidades de las y los estudiantes⁵⁷.

Mientras más frecuente e intencionada sea la evaluación formativa, se podrán tomar decisiones pedagógicas más informadas y a tiempo, en la medida en que permite a los y las docentes obtener información acerca de las creencias y conocimientos de sus estudiantes, identificar comprensiones incompletas o interpretaciones de conceptos que pueden influenciar o distorsionar su aprendizaje.

¿Por qué es importante la evaluación formativa?

Los estudios e investigaciones que han intentado identificar qué estrategias pedagógicas aportan más a los aprendizajes, coinciden en sostener que la evaluación formativa es una de las prácticas que tienen un mayor impacto en estos⁵⁸. Así, integrar la evaluación formativa a la práctica pedagógica, aumentando su frecuencia y dándole sistematicidad en el trabajo en el aula, parece ser una de las tareas primordiales del desarrollo profesional docente para apoyar de mejor forma a los y las estudiantes, pues permite revelar de manera más profunda los procesos individuales y colectivos de aprendizaje para ajustar la enseñanza de manera oportuna y pertinente a dichos procesos.

⁵⁵ Black & Wiliam, 2009.

⁵⁶ Popham, 2008; Black & Wiliam, 2009; Bennett, 2011.

⁵⁷ Ruiz-Primo, 2011.

⁵⁸ Por ejemplo, Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2009.

Algunos hallazgos de investigaciones sobre la evaluación y sus efectos positivos en el aprendizaje indican que utilizando evaluación formativa, el tiempo que se demoran los y las estudiantes en aprender se puede reducir hasta en la mitad⁵⁹; que las ganancias en aprendizaje que se logran con evaluación formativa se mantienen en el tiempo y se reflejan, incluso, en los resultados de los y las estudiantes en pruebas estandarizadas⁶⁰; que las ganancias en aprendizaje son más acentuadas para estudiantes de bajo rendimiento, por lo que las estrategias de evaluación formativa son especialmente útiles para estudiantes que requieren más apoyo⁶¹; que la retroalimentación -estrategia fundamental de la evaluación formativa- es una de las acciones pedagógicas que más impacto tiene en los aprendizajes⁶², y que la evaluación formativa aumenta la motivación de los estudiantes por aprender⁶³.

La evaluación formativa es una poderosa herramienta educativa, pues ayuda a enriquecer el conocimiento pedagógico y de la disciplina que se enseña; facilita visibilizar y poner la atención sobre cómo los y las estudiantes van desarrollando ciertos conocimientos, habilidades y actitudes; permite reflexionar sobre el impacto de las propias prácticas pedagógicas sobre los procesos y logros de aprendizaje de los y las estudiantes; y, favorece la comunicación con los y las estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje, promoviendo discusiones y reflexiones profundas sobre lo que están aprendiendo y cómo aprenden. Por otra parte, la evaluación formativa motiva al estudiante a aprender, dado que le da un lugar más activo en su proceso de aprendizaje, le permite visibilizar sus avances y lo ayuda a desarrollar su metacognición y autonomía.

Hacer evaluación formativa no debería implicar recargar la enseñanza o restarle tiempo a esta, pues no involucra necesariamente hacer más cosas; evaluar formativamente significa nutrir la enseñanza de una mayor diversidad de estrategias que fomentan el aprendizaje, pudiendo aprovechar más pedagógicamente prácticas que probablemente ya se hacen. La evaluación formativa puede entenderse como “buena pedagogía”, como potenciar la enseñanza.

¿Cómo se puede poner en práctica la evaluación formativa?

El proceso de evaluación formativa implica articular el proceso de enseñanza y aprendizaje en función de responder a las siguientes preguntas: ¿Hacia dónde voy? (qué objetivo de aprendizaje espero lograr), ¿Dónde estoy ahora? (cuán cerca o lejos me encuentro de lograr ese aprendizaje) y ¿Cómo llego? (qué pasos tengo que tomar para acercarme a ese aprendizaje). Este proceso continuo de establecer un objetivo de aprendizaje, evaluar los niveles actuales y luego trabajar estratégicamente para reducir la distancia entre los dos es la esencia de la evaluación formativa. Una vez que se alcanza una meta de aprendizaje, se establece una nueva meta y el proceso continúa. Para promover la motivación para aprender, el nivel de desafío y el nivel de apoyo deben ser adecuados a donde se encuentra el o la estudiante en su trayectoria de aprendizaje. La información o evidencia sobre el aprendizaje recogida continuamente juega un rol fundamental para definir estos próximos pasos⁶⁴.

59 Black & Wiliam, 1998.

60 Wiliam, Lee, Harrison & Black, 2004.

61 Wiliam, Lee, Harrison & Black, 2004.

62 Rich, Harrington, Kim & West, 2008; Hattie, 2009.

63 Cauley & McMillan, 2010.

64 Griffin, 2014; Moss & Brookhart, 2009.

Para responder estas tres preguntas centrales y poder apoyar el progreso de los aprendizajes de las y los estudiantes, se pueden utilizar diferentes estrategias⁶⁵, graficadas en la figura N° 3 y descritas brevemente a continuación. La Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula busca promover el trabajo con estas estrategias de evaluación formativa.

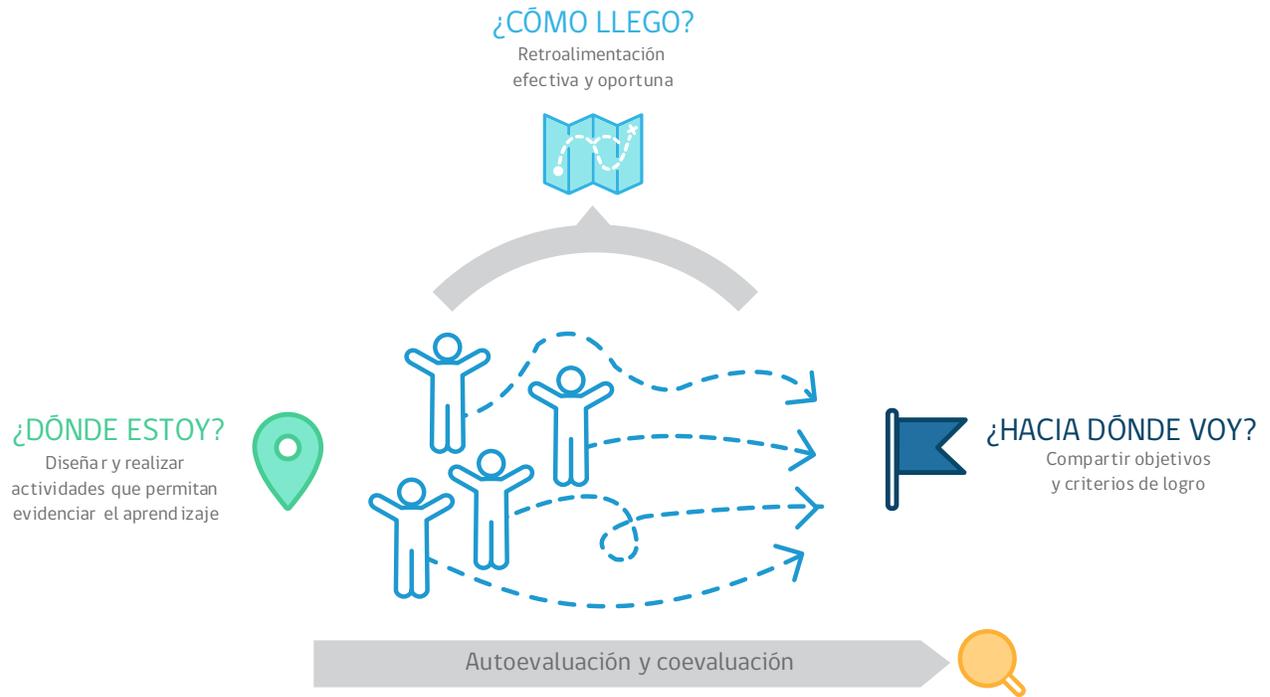


Figura N°3. Estrategias para realizar evaluación formativa en el aula
Fuente: Elaboración propia Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc

⁶⁵ Wiliam & Thompson, 2007.

A continuación, en la tabla 1, se describen cuatro ejemplos de estrategias para realizar evaluación formativa.

ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA	DEFINICIÓN
<p>Compartir los objetivos de aprendizaje y sus criterios de logro</p>	<p>Apunta a que las y los estudiantes puedan comprender qué es lo que se espera aprender (objetivos) y cómo se evidencia el logro (criterios). Esto suele trabajarse a través de ejemplos o modelos de desempeños de diferentes niveles de logro o calidad.</p>
<p>Diseñar y realizar actividades que permitan evidenciar el aprendizaje mientras está ocurriendo</p>	<p>Refiere a diseñar experiencias y preguntas que permitan generar evidencia (informal y formal) sobre “dónde están” los y las estudiantes en su trayectoria hacia el aprendizaje a lograr, de forma de monitorear el aprendizaje mientras ocurre, permitiendo develar sus pensamientos, visiones y concepciones, a la vez que profundizar en la reflexión, y analizar sus desempeños a la vez que los van desarrollando y afinando.</p>
<p>Retroalimentar efectiva y oportunamente</p>	<p>Es utilizar información evaluativa para mejorar. Se dirige tanto hacia estudiantes como hacia la propia práctica docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Cuando se dirige hacia estudiantes, se trata de información que reciben a partir de su desempeño, y de la orientación y el apoyo que les guía respecto de cuáles son los próximos pasos para seguir aprendiendo. ▸ Cuando se dirige hacia la propia práctica docente, se refiere a la información que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes que le permite ir analizando qué aspectos de su práctica pedagógica parecen haber apoyado y facilitado más el desarrollo de estos aprendizajes y cuáles tuvieron menor impacto, y así tomar decisiones oportunas para ajustar las estrategias utilizadas y lo planificado, así como generar apoyos o adecuaciones particulares para ciertos estudiante.
<p>Generar oportunidades para la auto- y coevaluación</p>	<p>Estrategia transversal que permite fomentar la capacidad de las y los estudiantes de evaluarse a sí mismos y a sus pares de manera autónoma, precisa, respetuosa y útil, permitiéndoles comprender dónde están y cómo progresar.</p>

Tabla 1. Ejemplos de estrategias de evaluación formativa

Las estrategias de evaluación formativa son de evaluación a la vez que de enseñanza, es decir, se entretajan en los procesos de enseñanza y aprendizaje sin ser vistos como dos procesos desconectados o un proceso que ocurre cuando otro termina. Lo anterior es justamente lo que esta Política busca promover: la integración de la evaluación como herramienta pedagógica en la enseñanza, de la forma más sincrónica posible con esta⁶⁶, ayudando a ajustar la enseñanza y a regular los procesos de aprendizaje de forma continua.

Considerando que la evaluación formativa ocurre durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y de manera entrelazada con este, el rol de las y los docentes es interactivo y se traduce en ir alineando la enseñanza con los objetivos de aprendizaje; ir identificando necesidades particulares de aprendizaje de estudiantes o grupos de estudiantes, seleccionando y adaptando materiales y recursos en función de estas, y creando estrategias de enseñanza diversificadas y oportunidades de aprendizaje para abordar dichas necesidades. De este modo, se promueve que las y los estudiantes avancen en su aprendizaje; realizando adaptaciones a las estrategias pedagógicas y proporcionando retroalimentación y guías inmediatas a las y los estudiantes que les permitan continuar progresando⁶⁷.

Como se puede ver, la evaluación formativa se relaciona más con la enseñanza que con realizar pruebas, y es un proceso que realza la práctica pedagógica⁶⁸. Comprender la evaluación formativa como un aspecto indisoluble de la práctica pedagógica traslada el foco desde lo que el o la docente dice y hace, a buscar entender el progreso en el desarrollo del aprendizaje de las y los estudiantes, y cómo apoyarlo de la mejor manera posible en función de dicho progreso. Usar la evaluación de modo formativo favorece también una planificación más significativa y flexible que debe ir adaptándose en función de la evidencia que se recoge sobre los aprendizajes de los y las estudiantes.

4.3.2 Hacia una mejor evaluación sumativa

Como ya se mencionó, la evaluación sumativa es aquella diseñada y usada para certificar los logros de los y las estudiantes en un momento determinado, y comunicar esos resultados a otros actores del sistema escolar⁶⁹. Generalmente, se hace entrega de esos resultados a través de un símbolo, número, concepto o comparación del nivel de logro de los y las estudiantes respecto de cierto criterio, y suele tener consecuencias de diversa índole para los y las estudiantes.

Al parecer, la comprensión de que la evaluación es un juicio que se formula a partir de evidencia del aprendizaje y que la calificación, por su parte, es una de las formas de representar y comunicar dicho juicio (en una escala del 1,0 al 7,0 en el caso de nuestro país), no suele ser sostenida por los y las docentes, y en ciertas oportunidades en la práctica se confunden como una sola cosa⁷⁰. Reducir la evaluación a la calificación –a su vez frecuentemente reducida a un sistema de registro administrativo– disminuye el potencial uso pedagógico y reflexivo de la información que se levanta sobre los aprendizajes, desaprovechándose oportunidades para monitorear estos aprendizajes de forma constante y sistemática en el aula y para reflexionar y ajustar las prácticas de enseñanza en función de esa información.

En el caso de las evaluaciones sumativas, dado que aquello que se evalúa manda señales a los y las estudiantes respecto de lo que se valora, es decir, respecto de lo que es importante aprender, es central que efectivamente se evalúen aprendizajes fundamentales, mostrando cómo se puede integrar y aplicar lo que se aprende a nuevos contextos⁷¹, y que cuenten con la más alta calidad posible. Además, como ya se mencionó, la información de las evaluaciones sumativas se debe utilizar también para tomar decisiones pedagógicas en todo momento que sea posible y pertinente, buscando formas de diseñar y comunicarla que faciliten este uso.

⁶⁶ Black & Wiliam, 2009.

⁶⁷ Earl & Katz, 2006.

⁶⁸ Popham, 2011.

⁶⁹ Stiggins et al, 2004.

⁷⁰ Ministerio de Educación, 2016c.

⁷¹ Wiggins & McTighe, 2005.

En concordancia con una visión de la enseñanza en la cual la evaluación juega un rol estratégico, guiada por la preocupación por desarrollar y evidenciar la complejidad y profundidad del aprendizaje⁷², la Política organiza su propuesta para mejorar la evaluación sumativa en torno a tres grandes principios⁷³:

1. Las evaluaciones deben estar alineadas a los objetivos de aprendizaje, es decir, las experiencias o situaciones de evaluación y su correspondiente calificación deben representar, de la mejor manera posible, los logros de aprendizaje que se esperan.
 - Esto implica que tanto docentes como estudiantes tengan claridad de lo que se evaluará (qué aprendizajes del Currículo Nacional) y los criterios con los que será juzgado (qué dimensiones de la evidencia permitirán inferir que se han logrado los aprendizajes).
 - Otra implicancia de esto es que la cantidad y ponderación de las evaluaciones y sus correspondientes calificaciones sean coherentes con lo que se ha planificado y lo que se estima relevante. Así, por ejemplo, si se agrupan ciertos objetivos de aprendizaje en un aprendizaje más amplio y complejo que se decide trabajar durante más tiempo en el año, será recomendable que la evaluación sumativa de este aprendizaje conlleve una calificación con mayor peso que aquellas evaluaciones de aprendizajes más acotadas. Bajo esta lógica, se busca desincentivar la definición de la cantidad de calificaciones o su ponderación de forma aislada y descontextualizada de la planificación.
 - Por último, esto conlleva que se fomenten formas alternativas de reportar los aprendizajes que permitan una mayor comunicabilidad y comprensión de las calificaciones por parte de estudiantes y apoderados. Como se mencionó, pueden evidenciarse y comunicarse aspectos del proceso del aprendizaje, el progreso en el aprendizaje o logros de aprendizaje, siendo recomendable reportar cada uno por separado, evitando mezclar todo en una sola calificación.
2. La evaluación debe apoyar y fomentar la motivación y el aprendizaje de las y los estudiantes.
 - Para esto, es importante diseñar evaluaciones que requieran que las y los estudiantes integren o apliquen sus aprendizajes a situaciones nuevas y que pongan en práctica habilidades complejas, es decir, que les ayuden a profundizar y transferir sus aprendizajes. En la misma línea, es crucial que las evaluaciones que se diseñen propicien que los y las estudiantes profundicen en el sentido, utilidad o relevancia que le otorgan a lo que están aprendiendo.
- La motivación de los y las estudiantes también se potencia cuando se generan espacios de participación de las y los estudiantes en los procesos de evaluación. Esto significa, por ejemplo, compartir -en la mayor medida posible- la información sobre los procesos evaluativos, trabajar y/o acordar los criterios de evaluación que se implementarán para asegurar que los comprendan y les hagan sentido, propiciar instancias de autoevaluación y coevaluación, involucrarlos en los procesos o definiciones respecto a la asignación de las calificaciones, dar espacios de elección de temáticas o modos de presentar lo que aprendieron, entre otras acciones.
3. La evaluación sumativa debe ser equitativa y justa, permitiendo que todos y todas los y las estudiantes puedan mostrar lo que han aprendido.
 - Esto implica que un proceso de evaluación de calidad considera múltiples evidencias de diversas fuentes para evaluar los aprendizajes, sin reducir o estrechar el método evaluativo, de modo de proveer distintas oportunidades a los y las estudiantes para poner en práctica los aprendizajes que han desarrollado.
 - Adicionalmente, cualquier proceso de evaluación sumativa asociado a una calificación debe centrar la evaluación sobre aspectos suficientemente trabajados en el aula con todos y todas los y las estudiantes.
 - Este principio se enmarca en una noción de justicia y equidad que no refiere a la igualdad u homogeneidad de las oportunidades de evaluación, sino a una perspectiva de diversificación que fomenta la generación de oportunidades de evaluación que respondan a lo que necesitan los distintos estudiantes para mostrar sus aprendizajes. Así, se vuelve fundamental variar y diversificar las evaluaciones y considerar ajustes, modificaciones o adecuaciones en aquellos casos que lo requieran.

⁷² Vatterott, 2015.

⁷³ Basado en Brookhart, 2011; Vatterott, 2015; Guskey & Bailey, 2010; Wiggins & McTighe, 2005.

PLAN DE TRABAJO DE LA POLÍTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EN AULA

Para avanzar en el desarrollo de un enfoque pedagógico de la evaluación en el sistema escolar y acercarse a los propósitos de la Política de Fortalecimiento de la Evaluación en Aula, se ha definido un plan de trabajo que distingue diversas líneas de acción. Este plan ha sido elaborado de manera articulada con diferentes equipos del Mineduc: la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), la Dirección de Educación General (DEG) y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), los que han contribuido a diseñar una propuesta que facilite el despliegue coordinado y otorgue amplitud y profundidad a las líneas de acción propuestas.

El plan de trabajo busca promover una reflexión amplia entre los actores escolares sobre los propósitos, usos, efectos y calidad de la evaluación que se realiza al interior de las comunidades educativas, que ayude a reflexionar en torno a las prácticas evaluativas actuales y a identificar posibles mejoras; fortalecer el alineamiento del sistema curricular y evaluativo nacional, y desarrollar acciones específicas para fortalecer las condiciones y competencias necesarias para que todos los actores contribuyan a su desarrollo.

Bajo estos propósitos, esta Política se plasma en líneas o áreas de trabajo -algunas de ellas articuladas entre sí- que se irán desarrollando con énfasis específicos de acuerdo a tres momentos o etapas de implementación.

En la etapa inicial o de *iniciación* resulta relevante el involucramiento de los diversos actores del mundo educativo, tanto a aquellas y aquellos que participarán o se relacionarán directamente con los cambios e innovaciones propuestas como a quienes se verán implicados tangencialmente por esta política. Se considera fundamental la difusión y comunicación de las expectativas acerca de estos cambios, la identificación de las visiones y prácticas que se promueven y los procesos de formación y orientación para su adecuado desarrollo.

En la etapa de *instalación* se enfatiza el desarrollo de sistemas de retroalimentación sobre los ámbitos abordados en cada línea de trabajo. Especial interés en este momento tendrán las prácticas que se estén desarrollando al interior de los establecimientos y el despliegue de estrategias de apoyo y procesos de formación que posibiliten su mejoramiento.

Por último, en la etapa de *institucionalización* se espera que aquellos cambios propuestos estén incorporados al funcionamiento cotidiano y se materialicen en el mejoramiento de las prácticas evaluativas en aula, sosteniéndose de forma autónoma y respondiendo a las metas esperadas⁷⁴. En este momento es posible dimensionar el impacto y levantar información consistente sobre el funcionamiento y los cambios promovidos por la política⁷⁵. No obstante, la institucionalización no se logra sin que el proceso se haya iniciado e instalado con éxito, por lo que se debe prestar especial atención a esas dos primeras etapas o momentos.



Fuente: Miles et al., 1987 (traducción libre)

Estas fases o etapas (iniciación, instalación e institucionalización) se consideran superpuestas, cada una depende del éxito de la fase previa, y requiere de diferentes estrategias para su desarrollo. Para esto es fundamental sostener el propósito, lo que implica tener claridad de las metas que se esperan y las acciones con las que se pretende llegar a estas durante todo el proceso.

⁷⁴ Fullan, 2007.

⁷⁵ Fullan, 2007.

Respecto de los tiempos de la implementación, la etapa de iniciación comprende aproximadamente desde el año 2017 hasta el 2019; por su parte, se espera que la etapa de instalación se desarrolle aproximadamente entre los años 2019 y 2023, y la etapa de institucionalización sea llevada a cabo aproximadamente desde el año 2023 en adelante.

A continuación, se presentan brevemente las líneas de trabajo del plan de implementación:

1) Desarrollo profesional docente

De acuerdo a los antecedentes ya expuestos, es necesario promover el fortalecimiento de las competencias evaluativas de las y los docentes, principalmente aquellas que se relacionan con el uso pedagógico de la evaluación. Para ello, las y los profesores deben saber cómo observar, analizar e interpretar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes; recoger, analizar e interpretar evidencias significativas y usarlas para ajustar la enseñanza; retroalimentar adecuadamente a las y los estudiantes y desarrollar sus capacidades de auto y coevaluación; además de reflexionar sobre su práctica y hacerla pertinente a las necesidades observadas.

El desarrollo profesional es una línea de trabajo cardinal a toda la Política. Con ella se busca –por una parte– desarrollar mecanismos para asegurar oportunidades de aprendizaje a estudiantes de pedagogía en relación a la evaluación y especialmente a su uso pedagógico; y, por otra, fortalecer los conocimientos y capacidades de las y los docentes en ejercicio profesional, mediante el desarrollo profesional continuo, considerando las instancias que brinda el sistema de apoyo y acompañamiento local que fija la Ley 20.903.

Esta línea de desarrollo de la política pretende nutrirse a partir de diversas iniciativas y acciones, principalmente desarrolladas por CPEIP. Una muestra de aquello es el proceso de actualización de los Estándares de Formación Inicial Docente (FID) y las iniciativas de apoyo a las comunidades educativas en la elaboración de sus Planes Locales de Desarrollo Profesional Docente. Junto a ello, se desarrollan diversas estrategias complementarias que buscan cubrir la mayor cantidad de espacios y necesidades y ofrecer una variedad de oportunidades en el área de la formación y el desarrollo profesional docente tales

como el diseño, coordinación y ejecución de cursos, talleres, programas, seminarios y otras actividades formativas centradas en el enfoque de evaluación que propone esta Política.

En este ámbito, y como aporte a la materialización de los propósitos de esta línea de trabajo, cobra importancia estratégica establecer vínculos colaborativos con las instituciones que imparten carreras de Pedagogía y poder llevar a cabo procesos de reflexión que enriquezcan y actualicen los programas de formación pedagógica, en específico en el área de evaluación. Una contribución relevante a ello, y como se mencionara anteriormente, es la existencia de estándares pedagógicos para FID que han avanzado en incorporar el enfoque en evaluación que orienta esta Política y que se enriquecerá en el proceso de actualización en curso, como asimismo el diseño de una estrategia de conformación de una red de colaboración en evaluación, con instituciones de educación superior en el ámbito de la formación y el desarrollo docente.

Las instancias de desarrollo profesional que se ofrezcan considerarán diversas modalidades, para quienes deseen progresar hacia mayores niveles de experticia en este ámbito, asegurando que estas instancias estén alineadas con los principios que promueve esta Política y que ofrezcan a las y los docentes experiencias concretas de trabajo en aula. Para ello, desde el CPEIP, se trabaja en aumentar la oferta de instancias de desarrollo profesional continuo en evaluación, en formato e-learning, b-learning y presencial.

Un aspecto central a resguardar es que, tanto las y los docentes en ejercicio como las y los futuros docentes, se familiaricen con estas prácticas evaluativas a partir de su propia experiencia al ser evaluados. Por lo tanto, es crucial que el modo en que sean evaluados como estudiantes participantes (de cursos de desarrollo profesional o en la formación inicial) sea coherente y alineado con el enfoque evaluativo de la Política, para que su propia experiencia de evaluación ayude a asentar los conocimientos y prácticas que se busca que desarrollen en su labor como docentes.

2) Actualización de la normativa sobre evaluación

Se considera importante que las normativas que se relacionan con la evaluación en aula mantengan coherencia respecto de los marcos legales vigentes y de los principios de la Política, sobre todo en pro del propósito pedagógico fundamental de la evaluación. Dado lo anterior, resulta necesario hacer cambios a la actual normativa de evaluación, calificación y promoción para fomentar la implementación de un enfoque centrado en el aprendizaje y, al mismo tiempo, minimizar la promoción de prácticas de evaluación en aula no alineadas con este enfoque (como, por ejemplo, exceso de calificaciones sin sentido pedagógico, uso excesivo de las pruebas de preguntas cerradas como forma principal de evaluación, entre otras.). Esta línea de acción se está avanzando con la actualización de la normativa de evaluación, promoción y calificación para la educación regular que acaba de ser aprobada por el CNED.

3) Desarrollo de orientaciones respecto de la evaluación para el trabajo de equipos docentes, directivos y técnico-pedagógicos

El Mineduc desarrollará y pondrá a disposición de las comunidades educativas documentos orientadores que entregarán lineamientos para el fortalecimiento y enriquecimiento de las prácticas evaluativas, de modo que los equipos docentes, técnicos y directivos puedan contar con guías para la evaluación que se realiza al interior de los establecimientos que favorezcan los aprendizajes de las y los estudiantes. Estas orientaciones pretenden ser un aporte para docentes y directivos respecto a diversas temáticas, como la implementación de la nueva normativa, el fortalecimiento de la evaluación formativa al interior de escuelas y liceos, y el uso de herramientas curriculares, entre otras.

Los documentos serán entregados de forma física a las comunidades educativas, así como digitalmente a través de sitios web disponibles para estos efectos (www.curriculumnacional.cl y www.educarchile.cl) y estarán articulados con diversas herramientas y recursos de apoyo, que permitan aprovecharlos de la mejor manera posible.

4) Desarrollo de recursos y herramientas de evaluación

Para apoyar a las y los docentes y equipos directivos en el fortalecimiento de la evaluación en aula, se desarrollarán herramientas y recursos (página web, videos, libros, talleres, materiales adaptables, entre otros.) con diversos fines: apoyar la formación docente, facilitar la labor pedagógica de las y los docentes a la hora de evaluar, modelar buenas prácticas, promover la reflexión sobre los procesos de evaluación, entre otros. Estas herramientas y recursos, al igual que las orientaciones, serán entregados a través de distintos soportes, entre ellos un sitio web especializado que se encuentra en construcción en alianza con EducarChile.

Todos los productos elaborados en el contexto de la Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula deberán estar alineados a los principios orientadores de la evaluación definidos en esta, y adecuados a distintos niveles de experiencia y/o conocimiento de docentes sobre evaluación en aula.

Por su parte, la Agencia de la Calidad, a través de su herramienta de evaluación progresiva para evaluar Lectura en 2º básico tres veces al año y recursos para promover la evaluación formativa, realiza aportes en esta misma área.

5) Orientaciones para el desarrollo de instrumentos curriculares

Considerando que la evaluación es parte de la enseñanza y el aprendizaje, se han generado lineamientos para la articulación de los distintos instrumentos curriculares (BBCC, programas y planes de estudios, textos escolares u otros) como una forma de resguardar que su uso esté alineado con el enfoque y los principios de evaluación que promueve esta Política. Una tarea importante sobre la cual se está trabajando desde el Mineduc es la elaboración de orientaciones para desarrollar Programas de Estudio y Textos Escolares que promuevan y apoyen de mejor manera un uso más reflexivo y pedagógico de la evaluación.

6) Investigación sobre evaluación

Si bien en los últimos años se ha venido investigando y produciendo material relevante para enriquecer el enfoque y las prácticas evaluativas centradas en el aprendizaje que ocurre en las aulas, se hace necesario fomentar mayor investigación nacional en este ámbito. Se considera necesario impulsar estudios sobre prácticas de evaluación en aula, creencias y significados asociados a la evaluación por parte de docentes, directivos y estudiantes, y estudios que vayan monitoreando la implementación de esta Política y sus efectos en las prácticas de aula, tanto aquellos que refieren a las consecuencias esperadas y declaradas por la Política, como aquellos que se escapan de lo que originalmente se ha previsto.

En esta línea ya se han hecho algunos avances; el Mineduc encargó a diversas instituciones la realización de investigaciones sobre repitencia escolar, reglamentos escolares de evaluación, visiones de docentes, estudiantes y jefes de UTP sobre la evaluación, entre otros; los cuales han servido como un importante insumo para el desarrollo de esta Política y para la actualización de la normativa de Evaluación, Calificación y Promoción escolar

Adicionalmente, se busca implementar una iniciativa de recolección de casos y experiencias concretas de profesores chilenos que sirvan de modelo de prácticas, de inspiración o de insumo tanto para el desarrollo de los recursos y herramientas de evaluación como para los procesos de comunicación y difusión. En este trabajo la alianza con universidades y centros de estudios que fortalezcan estas y otras investigaciones en el área resulta central.

7) Explorar estrategias de apoyo o desarrollo

El fortalecimiento de las competencias docentes en evaluación requiere de un trabajo intenso y sistemático que involucra, a su vez, considerables recursos tanto humanos como materiales. Por esta razón, se sugiere implementar experiencias de apoyo en modalidad piloto, con un diseño gradualmente escalable, con grupos acotados de docentes o instituciones escolares de manera de facilitar la disponibilidad de los recursos mencionados y de aprovechar estas experiencias para enriquecerlas de modo que puedan ser implementadas progresivamente a gran escala.

En esta línea se desarrollarán pilotos a escala local, ya sea a nivel regional, provincial o comunal, durante la etapa de iniciación, de modo de permitir identificar estrategias de desarrollo de las capacidades evaluativas que sean más útiles y efectivas para el desarrollo profesional de los equipos directivos y docentes. Esto permitirá retroalimentar las prácticas evaluativas en distintas comunidades educativas durante la etapa de instalación. Considerando que quienes más conocen las aulas y a sus estudiantes son sus propios docentes y directivos, es fundamental que ellos mismos puedan tomar decisiones respecto a qué aspectos de su práctica priorizar para desarrollar, siempre dentro de un marco que proporcione cierta seguridad de que los cambios serán beneficiosos para sus estudiantes⁷⁶. Los proyectos a pilotear permitirán articular los componentes de la Política de una forma que sea pertinente a cada establecimiento educativo, permitiendo a estos participar voluntariamente y garantizando la posibilidad de elegir dentro de cierta variedad de formas de trabajo.

8) Difusión y comunicación

Esta es una línea de acción permanente en la implementación de la Política, su propósito inicial es comprometer a los distintos actores del sistema escolar con la Política, a partir de la comprensión de sus principios y de la necesidad de avanzar hacia un uso más pedagógico de la evaluación. Las etapas de instalación e institucionalización en esta área involucran la presentación, difusión y promoción del uso de las herramientas y recursos de evaluación, estrategias de apoyo, instancias de formación y orientaciones asociadas a la Política, las cuales se comunicarán poniendo énfasis en su aporte como apoyo para lograr que cada estudiante progrese desde el nivel en el que se encuentra hacia el logro de metas comunes para todos, definidas en el Currículo Nacional.

Esta línea acompaña el plan de implementación de la Política en sus distintas fases y acciones de modo transversal, visibilizando y profundizando temáticas, acciones y recursos a través de distintos medios, como medios de comunicación masivos, redes sociales, seminarios, entre otros.

⁷⁶ Wiliam, 2016.

9) Comunicación y análisis de resultados de evaluación externas con foco pedagógico y de gestión

Es importante que los y las docentes y equipos directivos sean capaces de interpretar adecuadamente la información proveniente de las evaluaciones externas e incorporarla de manera precisa, cuando sea posible, en sus procesos de toma de decisiones pedagógicas, planificación y gestión. Lo anterior implica, entre otras cosas, entregar a las comunidades educativas información clara, integrada y consolidada de los resultados de estas evaluaciones, que responda a sus necesidades y les permita aprovecharla de la mejor manera para potenciar los procesos pedagógicos. Por otra parte, implica incorporar la interpretación y uso de las mediciones externas como un área a abordar en la formación inicial y continua de docentes.

10) Coordinación SAC

La Política se enmarca en un esfuerzo por coordinar y articular las acciones de las distintas instituciones y áreas que tienen contacto con los establecimientos educativos, resguardando la coherencia de las iniciativas y acciones.

En este sentido, la coordinación existente entre las diferentes instituciones pertenecientes al SAC, a través de la Secretaría Ejecutiva SAC del Mineduc, ya permite asegurar cierta articulación entre estas instituciones. No obstante, en el marco de la Política, se agrega la necesidad de contar con coordinaciones específicas respecto de quienes estén trabajando en iniciativas o proyectos que puedan impactar las creencias y prácticas de evaluación en aula. Reuniones de articulación sobre iniciativas referidas a la evaluación que se realiza al interior de las comunidades educativas ya se han estado llevando a cabo entre el Mineduc y la Agencia de Calidad, y entre el Mineduc y la Superintendencia.

Asimismo, se contemplan esfuerzos para socializar y formar en este enfoque a los distintos actores que apoyan y/o fiscalizan directamente la labor de los establecimientos educacionales con el propósito de resguardar el alineamiento de los discursos y las prácticas que se promueven.

Un aspecto central a resguardar es que todos los documentos que emanen del Ministerio de Educación e

instituciones del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad y que de algún modo se vinculen con las prácticas de evaluación en aula deberán estar alineados con los principios de la Política de Evaluación en Aula y ser coherentes con sus orientaciones y herramientas.

11) Seguimiento del plan de trabajo de la Política

El propósito principal de esta línea es levantar información para monitorear el desarrollo de cada línea de trabajo que conforma este plan, con distintos énfasis según la etapa de implementación en la que se encuentre la Política, de modo de retroalimentar y ajustar las acciones de ser necesario.

A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza las líneas de trabajo en función de cada etapa de implementación:



LÍNEAS DE TRABAJO	INICIACIÓN (2017-2019)	INSTALACIÓN (2020-2023)	INSTITUCIONALIZACIÓN (2023 EN ADELANTE)
FORMACIÓN INICIAL Y DESARROLLO PROFESIONAL	Diseño e implementación de talleres y actividades de formación, enfocados a desarrollar herramientas para un buen acompañamiento a la gestión pedagógica en el área de evaluación. Destinados a DEPROV, DAEM/DEM/CORP, Servicios Locales de Educación (SLE), equipos directivos de establecimientos educacionales, equipos técnico-pedagógicos, coordinados por UCE.	Desarrollo y actualización de talleres y actividades de formación, enfocados a desarrollar herramientas para un buen acompañamiento a la gestión pedagógica en el área de evaluación. Destinados a DEPROV, DAEM/DEM/CORP, Servicios Locales de Educación (SLE), equipos directivos de establecimientos educacionales, equipos técnico-pedagógicos, coordinados por UCE.	Desarrollo y actualización de talleres y actividades de formación, enfocados a desarrollar herramientas para un buen acompañamiento a la gestión pedagógica en el área de evaluación. Destinados a DEPROV, DAEM/DEM/CORP, Servicios Locales de Educación (SLE), equipos directivos de establecimientos educacionales, equipos técnico-pedagógicos, coordinados por UCE.
	Diseño e implementación de procesos de formación en el área de evaluación y atención a la diversidad en aula, para docentes. A cargo de CPEIP (tanto en sus líneas de postítulos, como en cursos de actualización y fortalecimiento), en coordinación con la UCE.	Desarrollo y actualización de procesos de formación en el área de evaluación y atención a la diversidad en aula, para docentes. A cargo de CPEIP (tanto en sus líneas de postítulos, como en cursos de actualización y fortalecimiento), en coordinación con la UCE.	Desarrollo y actualización de procesos de formación en el área de evaluación y atención a la diversidad en aula, para docentes. A cargo de CPEIP (tanto en sus líneas de postítulos, como en cursos de actualización y fortalecimiento), en coordinación con la UCE.
	Apoyo en el desarrollo de los Planes locales de desarrollo docente de los establecimientos educacionales (coordinado por CPEIP).	Apoyo en el desarrollo de los Planes locales de desarrollo docente de los establecimientos educacionales (coordinado por CPEIP).	Apoyo en el desarrollo de los Planes locales de desarrollo docente de los establecimientos educacionales (coordinado por CPEIP).
	Seminarios, coloquios y/o debates regionales con directivos, docentes y estudiantes universitarios de programas de formación pedagógica, en el área de evaluación de los aprendizajes y su desarrollo en el aula y en la formación inicial docente.	Seminarios, coloquios y/o debates regionales con directivos, docentes y estudiantes universitarios de programas de formación pedagógica, en el área de evaluación de los aprendizajes y su desarrollo en el aula y en la formación inicial docente.	Seminarios, coloquios y/o debates regionales con directivos, docentes y estudiantes universitarios de programas de formación pedagógica, en el área de evaluación de los aprendizajes y su desarrollo en el aula y en la formación inicial docente.
	Diseño de estrategia de conformación de una red de colaboración en evaluación con instituciones de educación superior en el ámbito de la formación y desarrollo docente (coordinado por CPEIP).	Trabajo en red con instituciones de educación superior en el ámbito de la formación y desarrollo docente (coordinado por CPEIP).	Trabajo en red con instituciones de educación superior en el ámbito de la formación y desarrollo docente (coordinado por CPEIP).

ACTUALIZACIÓN DE LA NORMATIVA SOBRE EVALUACIÓN

Elaboración de la actualización de la normativa de evaluación, calificación y promoción escolar (Decreto) y su presentación al CNED.

Luego de su aprobación, inicio de plan de implementación de la nueva normativa: difusión, formación, recursos asociados, entre otros.

Continuación de plan de implementación de la normativa: difusión, formación, recursos asociados, entre otros.

Estudios de posibles impactos en calificaciones, tasas de repitencia, tasas de retención, SIMCE y PSU, y sobre la formación inicial docente y la oferta de desarrollo profesional continuo (en servicio) en evaluación.

DESARROLLO DE ORIENTACIONES RESPECTO DE LA EVALUACIÓN PARA EL TRABAJO DE EQUIPOS DOCENTES, DIRECTIVOS Y TÉCNICO-PEDAGÓGICOS

Elaboración y difusión de Orientaciones sobre evaluación formativa para docentes y equipos directivos.

Elaboración de Orientaciones sobre evaluación sumativa con foco en alineamiento, calidad, diversificación y uso pedagógico.

Difusión de orientaciones: entrega física a todos los establecimientos educacionales y disponibilidad digital en sitios web ministeriales y del ámbito educacional (EducarChile, universidades, otros).

Actualización de estos recursos.

DESARROLLO DE RECURSOS Y HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

Elaboración y entrega/difusión de material de trabajo para jefes o coordinadores técnico-pedagógicos y docentes, para realizar jornada de reflexión sobre evaluación y la elaboración participativa de los Reglamentos de evaluación de cada establecimiento.

Elaboración y difusión de recursos audiovisuales, afiches, folletos, presentaciones, fichas y otros (presentaciones ppt, ejemplos, modelos, etc.) que cumplan propósitos informativos (difusión) y formativos respecto de distintas estrategias evaluativas y temáticas afines (por ejemplo, proceso de toma de decisiones respecto de la promoción o repitencia de

Elaboración y entrega/difusión de material de trabajo para jefes o coordinadores técnico-pedagógicos y docentes, para realizar jornada de reflexión sobre evaluación y la elaboración participativa de los Reglamentos de evaluación de cada establecimiento.

Entrega y difusión de recursos audiovisuales, afiches, folletos, presentaciones, fichas y otros (presentaciones ppt, ejemplos, modelos, etc.) que cumplan propósitos informativos (difusión) y formativos respecto de distintas estrategias evaluativas y temáticas afines (por ejemplo, proceso de toma de decisiones respecto de la promoción o repitencia de las y los estudiantes,

Actualizaciones de material de trabajo para jefes o coordinadores técnico-pedagógicos y docentes, para realizar jornada de reflexión sobre evaluación y la elaboración participativa de los Reglamentos de evaluación de cada establecimiento

Actualización de recursos audiovisuales, afiches, folletos, presentaciones, fichas y otros (presentaciones ppt, ejemplos, modelos, etc.) que cumplan propósitos informativos (difusión) y formativos respecto de distintas estrategias evaluativas y temáticas afines (por ejemplo, proceso de toma de decisiones respecto de la promoción o repitencia de

las y los estudiantes, formas de calificar de manera más ligada a los objetivos de aprendizaje, cómo planificar más espacio para la evaluación formativa, diversificación de la evaluación y otras). Estos recursos estarán enfocados en distintos destinatarios (equipos técnico-pedagógicos, equipos PIE, docentes, estudiantes, asistentes de la educación, apoderados, otros).

formas de calificar de manera más ligada a los objetivos de aprendizaje, cómo planificar más espacio para la evaluación formativa, diversificación de la evaluación y otras). Estos recursos estarán enfocados en distintos destinatarios (equipos técnico-pedagógicos, equipos PIE, docentes, estudiantes, asistentes de la educación, apoderados, otros).

las y los estudiantes, formas de calificar de manera más ligada a los objetivos de aprendizaje, cómo planificar más espacio para la evaluación formativa, diversificación de la evaluación y otras). Estos recursos estarán enfocados en distintos destinatarios (equipos técnico-pedagógicos, equipos PIE, docentes, estudiantes, asistentes de la educación, apoderados, otros).

ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE INSTRUMENTOS CURRICULARES

Elaboración de documento interno que oriente cómo comunicar y mostrar la evaluación en los Programas de Estudio y otros instrumentos curriculares.

Incorporación de recomendaciones en Programas de Estudio y retroalimentación de documento interno que oriente cómo comunicar y mostrar la evaluación en los Programas de Estudio y otros instrumentos curriculares.

Seguimiento y actualización de documento interno que oriente cómo comunicar y mostrar la evaluación en los Programas de Estudio y otros instrumentos curriculares.

Elaboración de documento que oriente el tratamiento de la evaluación en la elaboración de textos escolares y guías del docente licitados.

Actualización de documento que oriente el tratamiento de la evaluación en la elaboración de textos escolares y guías del docente licitados.

Seguimiento y actualización de documento que oriente el tratamiento de la evaluación en la elaboración de textos escolares y guías del docente licitados.

Articulación con procesos de elaboración de las BBCC de 3º y 4º año medio.

Articulación con procesos de implementación de las BBCC de 3º y 4º año medio.

Articulación con procesos de implementación de las BBCC de 3º y 4º año medio.

INVESTIGACIÓN SOBRE EVALUACIÓN

Desarrollo de red de colaboración con instituciones (universidades y centros de estudios) para la elaboración de investigaciones y sistematización de experiencias sobre creencias y prácticas en evaluación en Chile (entre ellas, estudios sobre los cambios en los reglamentos de evaluación internos, entre otros)

Desarrollo de investigaciones y sistematizaciones de experiencias vinculadas a las áreas de desarrollo de la Política de Evaluación.

Desarrollo de investigaciones y sistematizaciones de experiencias vinculadas a las áreas de desarrollo de la Política de Evaluación.

**EXPLORAR ESTRATEGIAS DE APOYO
O DESARROLLO**

Diseño de experiencias de apoyo en modalidad piloto, con un diseño gradualmente escalable, con grupos acotados de docentes o instituciones escolares de manera de facilitar la disponibilidad de los recursos mencionados y de aprovechar estas experiencias de modo que puedan ser implementadas progresivamente a gran escala.

Definición y coordinación con territorios que participarán de estas experiencias.

Implementación de experiencias de apoyo en modalidad piloto, con un diseño gradualmente escalable, con grupos acotados de docentes o instituciones escolares de manera de facilitar la disponibilidad de los recursos mencionados y de aprovechar estas experiencias de modo que puedan ser implementadas progresivamente a gran escala.

Sistematización y difusión de resultados de experiencias de apoyo en modalidad piloto y posible expansión del proyecto a otros territorios.

DIFUSIÓN Y COMUNICACIÓN

Difusión y promoción del uso de las herramientas y recursos de evaluación, estrategias de apoyo, instancias de formación y orientaciones asociadas a la Política.

Difusión y promoción del uso de las herramientas y recursos de evaluación, estrategias de apoyo, instancias de formación y orientaciones asociadas a la Política.

Desarrollo de plataformas de difusión, consultas y apoyos a los actores educativos.

Difusión y promoción del uso de las herramientas y recursos de evaluación, estrategias de apoyo, instancias de formación y orientaciones asociadas a la Política.

Desarrollo de plataformas de difusión, consultas y apoyos a los actores educativos.

Reuniones informativas y formativas para supervisores Mineduc, evaluadores de la agencia de Calidad y fiscalizadores de la Superintendencia.

Reuniones informativas y formativas para supervisores Mineduc, evaluadores de la agencia de Calidad y fiscalizadores de la Superintendencia.

Reuniones informativas y formativas para supervisores Mineduc, evaluadores de la agencia de Calidad y fiscalizadores de la Superintendencia.

**COMUNICACIÓN Y ANÁLISIS DE
RESULTADOS DE EVALUACIÓN EXTERNAS
CON FOCO PEDAGÓGICO Y DE GESTIÓN**

Elaboración de criterios para entregar a los establecimientos escolares información clara, integrada y consolidada de los resultados de evaluaciones externas, que responda a sus necesidades y les permita aprovecharla de la mejor manera para potenciar los procesos pedagógicos.

Revisión y ajustes de la información que es entregada a los establecimientos educacionales sobre evaluaciones externas.

Revisión y ajustes de la información que es entregada a los establecimientos educacionales sobre evaluaciones externas. Actualización de criterios.

Elaboración de criterios para análisis de resultados de evaluaciones externas por parte de los Establecimientos Educacionales.

Apoyo en el uso de herramientas y criterios para el análisis de información de evaluaciones externas y cómo usarlas pedagógicamente.

Apoyo en el uso de herramientas y criterios para el análisis de información de evaluaciones externas y cómo usarlas pedagógicamente.

COORDINACIÓN SAC

Coordinaciones con Gabinetes Regionales SAC, para generar estrategias de difusión y acompañamiento para el despliegue de la Política.

Coordinaciones con Gabinetes Regionales SAC, para dar seguimiento y apoyo al despliegue de la Política.

Coordinaciones con Gabinetes Regionales SAC, para dar seguimiento y apoyo al despliegue de la Política.

Coordinación con fiscalizadores, evaluadores y supervisores SAC para alinear discursos y prácticas relativas a la evaluación en aula.

Coordinación con fiscalizadores, evaluadores y supervisores SAC para alinear discursos y prácticas relativas a la evaluación en aula.

Coordinación con fiscalizadores, evaluadores y supervisores SAC para alinear discursos y prácticas relativas a la evaluación en aula.

SEGUIMIENTO DEL PLAN DE TRABAJO DE LA POLÍTICA

Monitoreo temprano a la difusión de la nueva normativa y diseño de un sistema de respuesta a consultas (y su sistematización).

Monitoreo de la distribución de Orientaciones, materiales y recursos de apoyo a los establecimientos educacionales.

Seguimiento de consultas en Ayuda Mineduc y vía supervisores y evaluadores.

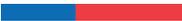
Estudio sobre los reglamentos de evaluación construidos o modificados por los establecimientos educacionales.

Estudio sobre las prácticas evaluativas de aula y las comprensiones y creencias de equipos técnicos, docentes, estudiantes y apoderados, con el propósito de monitorear la implementación.

Estudio sobre las prácticas evaluativas de aula y las comprensiones y creencias de equipos técnicos, docentes, estudiantes y apoderados, con el propósito de monitorear la implementación.

Estudio de impacto en calificaciones, tasas de repitencia, tasas de retención, SIMCE y PSU.

Estudio sobre la formación inicial docente y la oferta de desarrollo profesional continuo (en servicio) en evaluación.



REFERENCIAS

- Bennett, R. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-73.
- Brookhart, S. (2011). *Grading and Learning: Practices that support student achievement*. Solution Tree Press.
- Cauley, K. M. & McMillan, J. H. (2009). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *The Clearing House*, 83, 1-6.
- Contreras, G. (2012). Caracterización del currículum evaluado en el 2º ciclo básico, orientaciones para la formación inicial y continua de profesores y profesoras. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE: Ministerio de Educación.
- CERI. Assessment for learning – the case for formative assessment. OECD/CERI International Conference, 2008.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education Assessment Document.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Griffin, P. (2014). *Assessment for Teaching*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Guskey, T. R. & Bailey, J. M. (2010). *Developing Standards-based report cards*. Estados Unidos: Corwin.
- Gysling, J. & Meckes, L. (2011). Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010. PREAL: Serie Documentos N° 54. Santiago, Chile.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hattie, J., & Temperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta. Kappan*, 89(2), 140-145.
- Jensen, J. L., McDaniel, M. A., Woodard, S. M., & Kummer, T. A. (2014). Teaching to the test... or testing to teach: Exams requiring higher order thinking skills encourage greater conceptual understanding. *Educational Psychology Review*, 26(2), 307-329. doi:10.1007/s10648-013-9248-9
- Ley 20.370 (2009). Establece la Ley General de Educación. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. Santiago, 12 de septiembre de 2009 Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>
- Ley N° 20.529. (2011). Establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- Ley N° 20.845. (2015). De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Ley N° 20.903 (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Marzano, R. J. (2010). *Formative assessment and standards-based grading*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory Powered by Solution Tree.
- Masters, G. (2015). Rethinking formative and summative assessment. Recuperado de <https://www.teachermagazine.com.au/columnists/geoff-masters/rethinking-formative-and-summative-assessment>.
- Ministerio de Educación (1997) Decreto Exento N°511. Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=71532>

- Ministerio de Educación (1999) Decreto Exento N° 112. Establece disposiciones para que establecimientos educacionales elaboren reglamento de evaluación y reglamenta promoción de alumnos 1° y 2° año de enseñanza media, ambas modalidades. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=135826>
- Ministerio de Educación (2001) Decreto Exento N° 83. Reglamenta calificación y promoción de alumnos(as) de 3° y 4° año de enseñanza media, ambas modalidades y establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de evaluación. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=182968>
- Ministerio de Educación (2006). Evaluación para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2007) Decreto Exento N° 2169. Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar para educación básica y media de adultos. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=267838>
- Ministerio de Educación (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Publicación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación (2014). Hacia un Sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>
- Ministerio de Educación (2015a) Decreto Exento N° 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>
- Ministerio de Educación (2015b). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Publicación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. Santiago, Chile. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf
- Ministerio de Educación (2016a). Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Informe Mesa de desarrollo Curricular. Santiago, Chile. Recuperado de http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-35514_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación (2016b). Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019. Extraído de: <http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/files/assets/common/downloads/Plan%20de%20Aseguramiento.pdf>
- Ministerio de Educación (2016c). Percepciones, significados y necesidades sentidas en relación a la evaluación de aula en profesores, directivos y estudiantes de educación escolar de tres regiones del país. Estudio realizado por EDECSA, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2017a). Revisión de literatura sobre modelos, estrategias y buenas prácticas de evaluación diferenciada. Sistematización de literatura realizada por Catalina Santa Cruz, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2017b). Revisión de literatura sobre políticas y normativa de promoción y retención, y su impacto en el aprendizaje. Sistematización de literatura realizada por el Centro de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEPPE UC), Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2017c). Levantamiento de opiniones y sugerencias para la elaboración de una propuesta de actualización de la Normativa de evaluación, calificación y promoción. Estudio realizado por el Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC) de la Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2017d). Estudio sobre reglamentos de evaluación internos de los establecimientos educacionales chilenos. Estudio realizado por Claudio Núñez Vega y Carla Förster Marín, Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Moss, C. & Brookhart, S. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Munita, F & Pérez, M. (2013). "Controlar" las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 179-198.

- Pérez-Cotapos, M.A. & Taut, S. (2016). Adaptación y pilotaje de un portafolio para evaluar prácticas de evaluación de aprendizajes en el aula en profesores de matemática de segundo ciclo básico [Adaptation and piloting of a portfolio for evaluating classroom assessment practices of middle school mathematics teachers], *Psykhe*, 25(1), 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.681>
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Popham, W. J. (2011). *Transformative assessment in action: An inside look at applying the process*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2, 49-89. Montevideo, Universidad Católica del Uruguay.
- Ravela, P., Leymoníe, J., Viñas, J. & Haretche, C. (2014) La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, 23(41), 20-45.
- Rich, C. S., Harrington, H., Kim, J. & West, B. (2008). Automated essay scoring in state formative and summative writing assessment. Paper presented at the AERA Annual Meeting, New York.
- Ruiz-Primo, M.A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation* 37(1), 15-24.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning: Doing it right—using it well*. Portland, OR: Assessment Training Institute.
- Vatterott, C. (2015). *Rethinking grading: meaningful assessment for standards-based Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (expanded 2nd edition). Alexandria, VA: ASCD.
- William, D. (junio, 2004). Keeping learning on track: integrating assessment with instruction. Paper presentado en Conferencia anual de la International Association for Educational Assessment (IAEA), Philadelphia, PA. Recuperado de https://www.dylanwilliam.org/Dylan_Williams_website/Papers_files/IAEA%2004%20paper.pdf
- William, D. & Thompson, M. (2007) Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? En: *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, pp. 53-82. ISBN 978-0805863970.
- William, D. (2016). *Leadership for Teacher Learning: Creating a Culture Where All Teachers Improve So That All Students Succeed*. Florida: Learning Sciences International.
- William, D., Lee, C., Harrison, C. & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11, 49-65.
- Zanocco, G., Cuellar, L. & Laberrerre, A. (2009). ¿Qué es y cómo opera la evaluación en el aula de química, según docentes en ejercicio? entre el discurso y la práctica. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona.
- Zúñiga, C.G. & Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educativa*, 53(1), 57-72. DOI: 10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.219.



**Chile
mejor**

