



## La Puesta al Día de la Evaluación de los Aprendizajes en Chile. Una aproximación a la nueva Política de Evaluación

*Updating the Learning Assessment in Chile. An approach to the new Evaluation Policy*

Miguel Jiménez Martínez y Jorge Alfaro Martínez

Jiménez Martínez, M. y Alfaro Martínez, J. (2020). La Puesta al Día de la Evaluación de los Aprendizajes en Chile. Una aproximación a la nueva Política de Evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), pp. 126-137.

### RESUMEN

El artículo analiza las concepciones evaluativas que emanan de las respectivas prescripciones legales, valorándolas en cuanto inspiran y condicionan de forma estructural la evaluación de los aprendizajes en las instituciones educativas. Se realiza un contrapunto entre una forma tradicional, eminentemente técnica de concebir la evaluación; enmarcada en los decretos N° 511/1997, N° 112/1999 y N° 83/2001, y que han orientado la evaluación de los aprendizajes por dos décadas; y una nueva forma que enfatiza un uso preferentemente pedagógico de la evaluación, dictada por el decreto N° 67/2018, que comienza a regir el año 2020, planteando una serie de desafíos a la formación pedagógica y a las instituciones educativas que deberán gestionar el cambio, en virtud de contribuir a la mejora de los aprendizajes de todos y todas las estudiantes.

**Palabras clave:** evaluación- evaluación formativa- evaluación sumativa- cambio de paradigma- gestión del cambio.

### ABSTRACT

The article analyzes the evaluative conceptions that emanate from the respective legal prescriptions, valuing them as soon as they condition, in a structural way, the evaluation of learning in educational institutions. A counterpoint is made between a traditional and eminently technical way of conceiving the evaluation, framed in decrees No. 511/1997, No. 112/1999 and No. 83/2001 and that have guided the evaluation of learning for two decades and a new way that emphasizes a preferably pedagogical use of the evaluation, dictated by decree No. 67/2018 that begins to govern the year 2020. It poses a series of challenges to the pedagogical training and the educational institutions that must manage the change to contribute to the improvement of the learning of all students.

**Keywords:** evaluation- formative evaluation- summative evaluation- change paradigm- change management.



## Introducción

Ya a inicios del nuevo siglo, el profesor Miguel Santos Guerra (2003), en una especie de artículo etnográfico del ejercicio profesional docente, observó que las prácticas evaluativas, que profesores y profesoras realizan durante los procesos de aula, nunca tienen lugar al interior de una campana de cristal, es decir, la evaluación nunca ha sido una práctica aséptica, ajena a sus muy particulares contextos. Por el contrario, la evaluación de los aprendizajes que se realiza al interior de las instituciones educativas, siempre ha sido permeada por una panoplia de condicionantes sociales, culturales, organizativas y/o legales, que terminan por modelar y sostener las concepciones, actitudes y principios éticos del agente evaluador.

En este sentido, a nuestro juicio, las prescripciones legales sobre evaluación de los aprendizajes constituyen uno de los condicionantes más relevantes, dada su condición de agente estructural, pues al portar o ser expresión de una determinada filosofía, fija para la práctica evaluativa un determinado sentido y contenido. En efecto, la normativa evaluativa unifica “los momentos, la nomenclatura y los contenidos” (Santos, 2003: 70), inspirando y regulando los reglamentos de evaluación que cada institución educativa ha sido mandatada a elaborar para administrar la evaluación de los aprendizajes en sus respectivas comunidades escolares.

Ahora bien, si consideramos que la evaluación es aquella dimensión educativa que condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Himmel, 2000; Shepard, 2006; Moreno, 2016); al determinar qué tipo de logro se vuelve educativamente relevante; la adecuación constante de las prescripciones legales a los requerimientos de un determinado tiempo, se vuelve una demanda ética y social, pues resulta imposible soslayar que el sentido y la forma de vivir la evaluación de los aprendizajes en las aulas, en gran parte depende de ella.

### I. Una mirada a la Normativa Evaluativa en Chile

El sistema educativo chileno ha regulado la dimensión evaluativa durante las últimas dos décadas en virtud de tres decretos (N° 511/1997, N° 112/1999 y N° 83/2001), cuyo articulado, pletórico en nominalizaciones, ha expresado un enfoque preferentemente técnico de la evaluación. Tal es así, que el único decreto que se permite abrir brevemente el concepto de evaluación de los aprendizajes, de suyo estructural, es el N° 112/1999, que en no más de cinco líneas de carácter introductorio refiere a la evaluación como “un proceso permanente cuya finalidad es proporcionar información al profesor para apoyar al estudiante en su proceso de aprendizaje, involucrando a ambos en el logro de los objetivos educacionales propios de cada nivel” (1). Luego de ello, no aborda ninguna dimensión procedimental que permita obtener orientaciones respecto a la materialización de dicho propósito.

En el mismo tenor, el decreto en comento declara la intención de “aumentar la responsabilidad pedagógica de los establecimientos educacionales respecto a los resultados de aprendizaje de sus alumnos” (1). Lo anterior, de suma importancia en el logro de aprendizajes de calidad, no logró trascender la mera rendición de cuentas, la *'accountability'*, que por definición enfatiza la claridad de objetivos y la evaluación de resultados (Contreras, 2003), por sobre el fundamental proceso constructivo de los aprendizajes. De igual manera, el decreto 511/1997, refiere al compromiso que los establecimientos educacionales deben asumir con el aprendizaje de sus educandos, circunscribiendo esto al momento de decidir la repitencia de un estudiante como medida pedagógica.

Luego de referirse a la evaluación y a las responsabilidades de las instituciones educativas de forma breve e insuficiente, soslayando la densidad de la función y de la responsabilidad de las escuelas, el legislador se abocó a indicar los contenidos que debía considerar todo reglamento de evaluación -estrategias evaluativas, formas de calificar y comunicar resultados, procedimientos para determinar situación final de estudiantes y disposiciones sobre evaluación diferenciada-, no sin dejar de dar cierta libertad a las instituciones para tomar sus propias decisiones en materias referidas a su proceso de evaluación de los aprendizajes, las que deberían quedar expresadas en sus particulares reglamentos de evaluación (Contreras, 2003).

Lo expuesto, no deja de resultar paradójico, en tanto que los decretos referidos vieron la luz durante el proceso de implantación de una reforma educacional, la de 1998, que se caracterizó por dar particular énfasis al cambio



de las prácticas pedagógicas de docentes en los niveles de enseñanza básica y media. De ahí, que si se comprendía que la evaluación debía ser un proceso integrado al proceso de enseñanza-aprendizaje, ésta no podía dejar de estar presente en los análisis de las prácticas docentes (Contreras, 2003), no podía estar carente de centralidad.

Lejos de lo referido, los decretos irradiaron al sistema educativo chileno pobreza teórica y conceptual, un enfoque preferentemente técnico de la evaluación de los aprendizajes y una libertad carente de orientaciones a las instituciones educativas para tomar sus propias decisiones en materia evaluativa. Todo ello, ha dificultado una sedimentación pedagógica de la evaluación en las comunidades escolares. De ahí, que Förster y Núñez (2018), en una reciente investigación sobre el sentido y contenido que los reglamentos de evaluación dan a la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, concluyan que éstos, regulan básicamente aspectos procedimentales, sin considerar aspectos relacionados al uso de la evaluación como un medio que permita mejorar el aprendizaje de los estudiantes, ajustándose fielmente al sentido y contenido explicitado en los respectivos decretos de evaluación, a saber: escala de medición de los aprendizajes, criterios de promoción y repitencia, criterio sobre asistencia, así como, indicación de las asignaturas que implican calificación y las que no.

Por otra parte, la parquedad de los decretos ha permitido asociar la evaluación de los aprendizajes, quizá de forma muy estrecha, a las ideas de medición y calificación, es decir, a la asignación a ciertos atributos de un objeto evaluativo de valores usualmente numéricos y a la asignación simbólica de la medida mediante una escala definida, asunto que ha permitido homologar y hacer un uso confuso, conceptualmente, de la evaluación, la medición y la calificación (Gonzaga, 2016; Moreno, 2016). Lo indicado, también ha contribuido a consolidar aquella concepción técnica de los procesos educativos en todos sus niveles (Contreras, 2003), alejando a la evaluación de aquella función predominantemente pedagógica o, a lo menos, permitiéndole quedar circunscrita a aquellas funcionalidades pedagógicamente pobres, tales como: medir, comparar, clasificar o seleccionar (Moreno, 2016).

En definitiva, la mirada crítica a la normativa evaluativa debe constituirse en un ejercicio necesario y constante. Pedro Ahumada (1989), desde su tiempo y desde una mirada crítica a la normativa vigente, expuso los peligros que revestía la normativa sesgada, toda vez, que ésta siempre dispone a todo un sistema hacia un determinado norte pedagógico. Ahumada, señalaba que la norma, de forma consciente o inconsciente, siempre influye sobre los agentes que toman y aplican decisiones, asunto de gravedad para él, pues a su juicio, la normativa que sometía a examen patrocinaba un modelo contrario a los postulados teóricos del sistema.

Ahora bien, desde la perspectiva temporal que nos permite el transcurso de treinta años, podemos sostener que lo indicado por Ahumada para su particular tiempo, se ha proyectado a los decretos en comento, pues en su pobreza y parquedad pedagógica, absoluta y nominalmente vigente hasta el año 2019, dejaron de lado u olvidaron esas otras fundamentales dimensiones de la evaluación, a saber: éticas, sociales, psicológicas o económicas (Moreno, 2016).

## **II. Chile ante el devenir de la Evaluación del Aprendizaje**

La evaluación de los aprendizajes puesta al servicio de la calidad educativa, ha debido responder teórica y prácticamente a una serie de cambios fundamentales acaecidos durante los últimos veinte años, lo que a juicio de Mateo y Martínez (2008) “han supuesto posiblemente la innovación más importante que está afectando al pensamiento actual sobre aprendizaje, escuela y enseñanza” (180).

En efecto, la evaluación ha debido gestionar una serie de cambios fundamentales, a saber, orientar toda su atención en valorar antes que la enseñanza, los resultados de aprendizaje de los estudiantes; la ampliación de los contenidos sujetos a evaluación, añadiendo a los clásicos contenidos conceptuales, los procedimentales y actitudinales; así como, asumir un cambio en su lógica de funcionamiento, debiendo incidir en la mejora constante de los aprendizajes de los estudiantes y en la mejora de las instituciones en su conjunto (Mateo y Martínez, 2008; Parra, 2008).



En un intento por historizar la evaluación, Guba y Lincoln (1989) la sistematizaron en cuatro generaciones de evaluadores –medición, descripción, juicio y negociación-, dando cuenta del robustecimiento y de los nuevos sentidos que fue adquiriendo esta disciplina pedagógica. En efecto, la propuesta que R. Tayler presentó a mediados del siglo XX sobre la evaluación como “procesos que determinan en qué medida se han logrado los objetivos educacionales”, debiendo el profesor llevar a cabo un control y, a partir de sus resultados, colocar una nota al estudiante (Himmel, 2000: 18), hubo de ir ajustándose al ritmo de las diversas demandas que el devenir del tiempo social le fue haciendo al sistema educativo. Así, una serie de contribuciones de especialistas del nivel de Stufflebeam, Cronbach, Alkin o Tenbrik, fue acercándonos a una nueva idea sobre la evaluación de los aprendizajes, entendiéndola como un,

proceso que lleva a emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o alguien, fundamentado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastada con un referente claramente establecido, sustentado en un marco de referencia valórico y consistente con él, que está encaminado a mejorar los procesos educacionales y que produce efectos educativos en sus participantes, para lo que se apoya en el diálogo y la comprensión (Himmel, 2000: 19).

La evaluación devino en un proceso dinámico, abierto y contextualizado, trascendiendo la inicialmente estrecha relación con la medición. La evaluación debía obtener información mediante procedimientos válidos y confiables; formular juicios de valor; para tomar decisiones que convengan en cada caso (Castillo, 2003: 6-7). Por su parte, el Ministerio de Educación de Chile (2017), indicaba que la información valorada debía ser puesta al servicio de la toma de decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y fortalecer los procesos de enseñanza, pues a título de reiteración, el qué y cómo se evalúa siempre condiciona el qué y cómo aprenden los estudiantes (Förster y Núñez, 2018).

Las nuevas demandas o los cambios requeridos transmutaron desde los escritorios de los académicos al mismo debate público. Los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en mediciones muestrales como TIMSS, PISA, PSU o censales como SIMCE contribuyeron al debate, el que inclusive, fue tema de protestas estudiantiles cuando a mediados del 2004, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas anunció que algunos estudios concluían que las calificaciones de enseñanza media no reflejaban el aprendizaje de los estudiantes. El problema y la búsqueda de caminos para darle solución, se instaló en la agenda pública como una prioridad, siendo necesario iluminar con renovadas concepciones y prácticas evaluativas el denominado núcleo pedagógico (Elmore, 2010), cuanto más, si “a muchos docentes se les dificulta proporcionarles a los alumnos experiencias de aprendizaje apropiadas y retroalimentación que les ayude a avanzar en su aprendizaje” (Montt, 2009: 34).

Ahora bien, más allá de la eclosión de modelos evaluativos durante las últimas décadas, esta disciplina pedagógica ha puesto su foco, particularmente desde fines del siglo XX, en el potencial educativo de la evaluación formativa, cobrando un nuevo impulso, no obstante, haber estado, quizá no consciente ni planificadamente, de forma permanente en la práctica docente, por ejemplo, cada vez que profesores y profesoras se dieron el tiempo de retroalimentar el desempeño de un estudiante.

Felipe Martínez Rizo (2012), observando la genealogía en cuatro etapas de la evaluación formativa (Scriven, Bloom, Sadler, Black), logra concluir que la evaluación con propósito formativo consiste en un “proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos” (p. 852). En este sentido, la evaluación debe ponerse al servicio de los aprendizajes, antes que, solo, limitarse a resumir logros, convirtiéndose en una de las estrategias más efectivas a la hora de incrementar el rendimiento escolar (OECD, 2004; Dunn y Mulvenon, 2009).

La efectividad de la evaluación formativa como estrategia al servicio de la mejora de los rendimientos escolares, no reside solo en el potencial que tiene el monitoreo del progreso, en la entrega de información sobre lo que se aprendió o se hizo y de lo que no se aprende o hace aún, sino también, en que ésta dirige su foco al que enseña, en cuanto la información obtenida le permite a éste monitorear la efectividad de su enseñanza, modificarla o re-enseñar (Ainsworth y Viegut, 2006; Hattie, 2012), en virtud de que sus estudiantes logren mejores aprendizajes.



Ahora bien, ¿de qué manera la institucionalidad educativa enfrentó los cambios que experimentaba la evaluación de los aprendizajes?

Parece justo indicar que, ante el silencio de la normativa evaluativa, otras dimensiones del sistema educativo sí intentaron avanzar en la dirección que proponía la teoría y los nuevos modelos de evaluación.

Durante la década de 1990, el Ministerio de Educación, en el marco de los programas de mejoramiento que conducía, publicó el texto de Condemarín y Medina (2000) como parte de los materiales elaborados para dichos programas. En ese texto, que adquirió un carácter cuasi oficial, Condemarín y Medina difundieron la evaluación auténtica como un verdadero cambio positivo que permitiría impulsar la calidad del sistema educativo, al contribuir a la mejora de los aprendizajes. Desde esa perspectiva, la propuesta resultó interesante, pues implicó “una descarnada crítica a las prácticas evaluativas existentes en el sistema escolar” (Gysling, 2018: 87), al no contribuir éstas al cambio educacional. Para Gysling (2018), esas prácticas evaluativas tendían a crear jerarquías de excelencia; no promovían la responsabilidad de las instituciones educativas por los aprendizajes de sus estudiantes; limitaban la posibilidad de una pedagogía diferenciada; no promovían la autonomía de los estudiantes; utilizaban preferentemente pruebas como instrumentos de evaluación; y no favorecían el desarrollo del aprendizaje en los niveles taxonómicos altos. Como contrapunto, la evaluación auténtica sí podría mejorar la calidad de los aprendizajes, pues “evalúa competencias dentro de contextos significativos, se realiza a partir de situaciones problemáticas, se centra en las fortalezas de los estudiantes, diferencia evaluación de calificación” (Gysling, 2008: 87).

Lo anterior, fue el contrapunto con el tradicional enfoque sumativo de la evaluación, circunscrito a la administración de pruebas, a calificar, registrar y promover (Prieto y Contreras, 2008). Si bien, se ha indicado que esa función selectiva se ha expresado más atenuada en los reglamentos de evaluación que rigen desde la década de 1960, éstos no dejaron de orientarse a “inhibir la repitencia para favorecer la retención y disminuir la deserción del sistema” (Gysling, 2018: 88). Por otra parte, mucho no se ha avanzado en ampliar el sentido de la evaluación hacia la evaluación auténtica.

Desde el año 2003, la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (2009), con el objetivo de contribuir a la instalación de la reforma educativa en las aulas, respondió a la demanda de “entregar señales claras sobre cómo hacer una evaluación consistente con los aprendizajes promovidos por el nuevo currículum” (7). Así, observando la experiencia evaluativa en otras partes del mundo, logró concluir que “a través de cambios en la forma de concebir y efectuar la evaluación, se pueden mejorar los aprendizajes de alumnas y alumnos” (Ministerio de Educación, 2006: 9). Ello fue, el aterrizaje del enfoque de la Evaluación para los Aprendizajes –EPA–(Quaas, 2009).

En el mismo tenor, durante la última década, la serie de cambios en el Marco Curricular y en los programas de estudio de Enseñanza Básica y Media, fueron blindados con nuevas herramientas curriculares, tales como los Mapas de Progreso del Aprendizaje y los Niveles de Logro, dispositivos que vendrían a clarificar y ayudar a la labor docente en pos de lograr mejores aprendizajes. Así, establecer una progresión en el aprendizaje, descrita por los Mapas de Progreso (Ministerio de Educación, 2007), y clasificar los logros obtenidos por los estudiantes en categorías –inicial, intermedio, avanzado–, devendría en un apoyo curricular, didáctico y evaluativo fundamental para los centros escolares y para las prácticas docentes.

Lo que de verdad importaba, era el monitoreo de los aprendizajes y de la enseñanza, para que en base a la evidencia obtenida se pudiese contribuir a mejorar los logros de aprendizaje, los cuales serían más eficaces cuando se lograra producir conocimientos organizados y una comprensión profunda de los conceptos y su aplicabilidad, pues, a juicio de Bransford, Brown y Cocking (2000), el aprendizaje mejora producto de la capacidad que tiene el individuo para monitorear su propio aprendizaje.

Por otra parte, el Marco para la Buena Enseñanza, ordenado según las categorías secuenciales de Danielson (2011) –preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para la enseñanza, enseñanza, responsabilidades profesionales–, también definió la evaluación desde una perspectiva formativa, explicitando una función de monitoreo permanente, sin embargo, llama la atención que esta competencia recién aparezca “al final del tercer



ámbito, es decir, al finalizar el proceso de enseñanza”. En el mismo sentido, orienta la evaluación hacia el “monitoreo del proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes, aludiendo a una visión del aprendizaje bastante tradicional, centrada en contenidos y no en el desarrollo de habilidades”, en efecto, la evaluación es descrita como un proceso que permite constatar aprendizajes y no como la dimensión que debe conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gysling, 2018: 98).

En definitiva, no se puede negar que se ha instalado un discurso sobre la necesidad de fomentar la calidad del sistema educativo, de lograr mejores aprendizajes y, también, como un medio para lograrlo, el dar un nuevo propósito a la evaluación. No obstante, según Förster y Núñez (2018), no se han observado lineamientos claros para esto. El mismo Ministerio de Educación, en el marco de la dictación de un nuevo decreto que regulará la evaluación de los aprendizajes desde el 2020, ha reconocido como un antecedente para ello, el que todos sus decretos tienen foco en la calificación y promoción, normando principalmente el reglamento de evaluación (Ministerio de Educación, 2018).

Por último, a manera de cierre de este apartado, no deja de ser importante referirnos sobre el desarrollo de competencias evaluativas de los profesores y profesoras en ejercicio y de aquellos que están en proceso de formación. A manera de ejemplo, Gysling (2018) demuestra que los estudiantes de pedagogía tienen un curso de evaluación de carácter general, programado a mediados de la carrera, incluso en ciertos casos en el penúltimo año, luego de haber cursado currículum, planificación y psicología educacional, asunto que parece ser expresivo de “una visión tradicional de la evaluación que la sitúa al final del proceso de enseñanza” (82), en contraposición de lo que indica la teoría y el carácter de las demandas de la sociedad actual (Román, 2006). Si bien, los cursos de evaluación consideran los sentidos y contenidos que dicta la teoría actual, su lógica circunstancial durante la carrera, las dificultades que presentan los primeros semestres académicos en las universidades producto de las diversas movilizaciones y la fuerza de la cultura escolar en la forma de gestionar la evaluación de los aprendizajes, expresada en los respectivos reglamentos de evaluación, permiten entender, tal cual lo plantea el Ministerio de Educación (2015), que la evaluación ha sido y es una de las competencias docentes más descendidas en los profesionales de la educación, lo que no deja de plantear magno desafío en lo porvenir.

### **III. Los nuevos desafíos de la Evaluación para los Aprendizajes**

A partir del año 2020, el sistema educativo chileno debió iniciar un proceso a la luz de un nuevo decreto evaluativo, derogando aquellos que nos han orientado durante las dos últimas décadas. El decreto N° 67/2018, implica una verdadera puesta al día de la evaluación de los aprendizajes en virtud de los nuevos derroteros teóricos y prácticos de la educación y, en particular, de la evaluación.

Creemos que éste constituye una verdadera puesta al día, un cambio de paradigma, pues resulta explícito en transmitir al sistema educativo una nueva mirada de la evaluación, comenzando por clarificar qué debe entenderse por evaluar al interior de las instituciones educativas, cuestión que ha sido una práctica deficitaria en el profesorado.

En este sentido, la nueva normativa plantea la evaluación como aquel,

Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza (Decreto N° 67/2018: 2).

La normativa, sin duda, enriquece la concepción, propósitos y usos de la evaluación, alineándose a los avances teóricos que se han venido sucediendo en la educación y, en particular, en el campo de la evaluación de los aprendizajes. De esta manera, el decreto centra al sistema educativo en la búsqueda de aprendizajes integrales de los estudiantes, distanciándose de la mera certificación de éstos y disponiendo la evaluación, tal como lo indica Anijovich (2011), al servicio de los aprendizajes.



En efecto, se explicita un serio compromiso con un uso de la evaluación que realmente aporte a la equidad de oportunidades y a una formación de estudiantes críticos, reflexivos y comprometidos con sus propios aprendizajes. Desde la base, se plantea a la evaluación como intrínseca al proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual, debe cobrar un rol preponderantemente pedagógico, que contribuya a fomentar el progreso de los aprendizajes de todos y todas las estudiantes, responsabilizándose de la diversidad como un atributo que está presente en todas las aulas del país (Unidad de Currículum y Evaluación, 2019).

En este sentido, se releva por primera vez la importancia que tiene para cada estudiante el conocer, antes de ser expuesto a una situación evaluativa, los criterios de evaluación o de logros, permitiéndole a éstos tener claridad sobre las metas de aprendizaje y sobre lo que será considerado en su desempeño. Lo anterior, permitirá promover el desarrollo de procesos dialógico-reflexivos entre docentes y estudiantes, en virtud de consensuar un marco de referencia que posibilite la interpretación comprometida de las evidencias del desempeño (Sadler, 2005; Anijovich, 2008; Wiliam, 2010; Ministerio de Educación, 2018).

Lo anterior, contribuirá de manera fundamental al establecimiento de un sistema objetivo y transparente, con conocimiento del aprendizaje deseado y con claridad a la hora de interpretar el aprendizaje manifiesto. Vinculado a ello, y de mayor relevancia aun, será el desarrollo de la capacidad de autoevaluación en los estudiantes, competencia que les permitirá regular su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, el sistema tiende a desligarse de la hegemonía de la heteroevaluación, enriqueciendo los juicios agenciales.

En este sentido, el decreto mandata gestionar prácticas evaluativas que estén al servicio de los aprendizajes, monitoreando y levantando evidencias de los desempeños de los estudiantes para la mejora continua de éstos, además de promover entre los profesionales de la educación una práctica pedagógica-reflexiva que les permita tomar decisiones pertinentes y oportunas en cuanto a la enseñanza (Unidad de Currículum y Evaluación, 2019). En definitiva, el articulado de la norma y la Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en el Aula asociada a la primera, trasciende el enfoque predominantemente técnico que mostraba la normativa derogada, es decir, vinculada estrechamente a la calificación y medición de los aprendizajes, así como, al control y rendición de cuentas (Flores, 2018).

Expuesto el carácter intrínseco y consustancial que posee la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los propósitos a los que tiene que tributar dicha evaluación es al formativo y sumativo.

En cuanto al propósito formativo, la evaluación debe cumplir con la finalidad de monitorear y acompañar los procesos de aprendizaje, pues su acento no está en calificarlo ni auditarlo (Zepeda, 2017), sino en la recogida continua y frecuente de evidencias del desempeño de los estudiantes, para interpretarla y ser utilizada por los docentes, en virtud de decidir fundadamente las acciones pedagógicas que permitirán seguir la trayectoria que posibilitará lograr los aprendizajes esperados.

El propósito formativo, planteado en 1967 por Scriven, cuenta hoy con la suficiente evidencia empírica para afirmar que éste constituye una de las prácticas más efectivas en la mejora de los aprendizajes (Black & Wiliam, 2006; Black & Wiliam, 2009; Hattie, 2009; Hattie, 2012; Agencia de Calidad de la Educación, 2018). La evaluación formativa permite mostrar los caminos para mejorar el rendimiento promedio de un grupo-curso, reduciendo la variabilidad de los logros de aprendizaje entre los estudiantes, además de contribuir a la motivación que éstos tienen hacia el aprendizaje (Cauley & McMillan, 2010).

De ahí, que, sobre la base de la evidencia y la convicción, la Unidad de Currículum y Evaluación ha dispuesto un modelo que nos plantea un devenir anclado en tres preguntas claves de la evaluación formativa, las cuáles se debiese formular todo docente a la hora de iniciar una experiencia de aprendizaje con sus estudiantes. La primera es, ¿hacia dónde voy?, la cual implica conocer y comprender cuáles son los objetivos de aprendizajes y los criterios de logro planteados para el nivel. La segunda, ¿dónde estoy?, debiendo ser respondida desde los aprendizajes efectivamente manifiestos al inicio de la experiencia, es decir, desde una eficaz diagnosis. Por último, debemos responder al ¿cómo llego?, implicando ello la planificación de una serie de actividades de aprendizaje, de situaciones evaluativas y de eficaces retroalimentaciones (Ministerio de Educación, 2018).



La última interrogante, parece ser la más relevante, constituyendo a nuestro juicio el corazón de la evaluación formativa. El mismo decreto releva la importancia que debe tener la retroalimentación en los procesos de enseñanza, dispositivo que permite convertir toda la experiencia educativa en una experiencia formativa. En este sentido, la retroalimentación efectiva (Shute, 2008) es una herramienta poderosa, pues solo ella permite obtener la información sobre la distancia entre el nivel actual y el nivel de referencia de un parámetro del sistema que es utilizada para modificar esa brecha en alguna forma (Zepeda, 2017).

Otro aspecto, inscrito en el mismo sentido, ha sido la erradicación de la posibilidad de la eximición de cualquier asignatura, así como, de la repitencia automática.

En relación a la eximición, se le demanda al sistema educativo el garantizar que todo estudiante participe de todas las situaciones de aprendizaje y de evaluación planificadas para determinado nivel, las que deberán considerar la diversidad de progresos, estilos y ritmos de aprendizajes, asumiendo ello como una realidad cotidiana que ocurre en el aula. Es responsabilidad de la institución plantear las estrategias suficientes, ajustadas a la diversidad, facilitando la gestión y el logro de los aprendizajes (Decreto N° 83/2015). En este sentido, la evaluación debe propiciar la igualdad de oportunidades y aportar a la equidad de ellos. Así, en vez de marginarse de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una asignatura, los estudiantes podrán acercarse a ésta de una manera diferente, que le permita aprender en función de sus características y necesidades.

En cuanto a la repitencia automática, el decreto impulsa un cambio no sólo en el procedimiento en que ésta se ha decidido, a saber, sobre la base de las calificaciones y porcentaje de asistencia, sino que también, en su concepción por parte de todos los agentes educativos. A la luz de la normativa, la repitencia debe ser entendida como una medida excepcional, es decir, que, entre las distintas alternativas de solución, ésta debe ser la última a considerar. De igual forma, en la búsqueda de esas medidas alternativas o en la decisión de la repitencia, se deben involucrar todos los actores que participan directa o indirectamente en la trayectoria educativa del estudiante, debiendo fundar la decisión en una sólida argumentación pedagógica, que considere la dimensión académica y socioemocional del estudiante (progreso logrado durante el año, brecha entre sus aprendizajes y los del grupo-curso y situaciones de naturaleza socioemocional), además de considerar la propia perspectiva del estudiante y apoderado o apoderada. En este marco, es interesante la relevancia dada al factor socioemocional, pues según lo indican las investigaciones, es éste el que mayor incidencia tiene en la repitencia escolar (Repetto y Pena, 2010). Pues bien, sea cual sea la decisión, la institución debe proporcionar el mejor acompañamiento posible a los y las estudiantes que hayan tenido mayores dificultades, repita o sea promovido.

Por otra parte, resulta interesante indicar que el énfasis puesto en el propósito formativo, no debiese obnubilar el propósito sumativo de la evaluación, pues es ella la que permite articular todos los aprendizajes. De cierta forma, resulta imposible escapar a la certificación, dando cuentas a la sociedad del desarrollo efectivo de conocimientos, habilidades y actitudes que ésta valora, legitimando un proceso de aprendizaje, asignando una valoración o juicio al finalizar un periodo, con el objetivo de promover el avance de los estudiantes al siguiente curso o acceder a otros sistemas educativos (OCDE, 2005). No obstante, el mismo decreto y la Política de Fortalecimiento, demandan un uso pedagógico de este propósito, pues su uso debe fomentar la motivación y servir a la promoción de nuevos y mejores aprendizajes (Ministerio de Educación, 2018). En definitiva, los propósitos formativo y sumativo no son excluyentes, debiendo toda información provista tener un uso formativo, aun mas, las evaluaciones en sí mismas, deben constituir instancias de promoción y motivación de y hacia los aprendizajes (Unidad de Currículum y Evaluación, 2019).

## **Apreciaciones**

El decreto N° 67, viene a ser la expresión de la confluencia, por una parte, de los avances teóricos respecto al potencial de la evaluación formativa y de todas sus implicancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otra, de la normativa evaluativa que de suyo es estructural para la evaluación de los aprendizajes que se debe gestionar en las aulas. Sin duda, su contenido nos confronta con una nueva re-significación de la evaluación, una puesta al día, que debiese trasuntar a las concepciones, actitudes y principios éticos de los principales agentes



evaluativos -profesores y profesoras-, pues resulta explícito que la evaluación se ha centrado en el progreso del propio estudiante.

En efecto, el gran desafío que tiene por delante el sistema educativo chileno, las universidades formadoras de profesores y profesoras, las instituciones educativas y los mismos docentes en ejercicio, será contribuir a generar este cambio, que no solo es evaluativo, sino que, debe necesariamente considerar al conjunto del sistema didáctico, pues en educación, todo está conectado. Hoy, el cambio de paradigma es solo nominal, siendo responsabilidad de todos que en el tiempo se convierta en real. Ahora bien, en ello, particulares responsabilidades tendrán los actores que se encuentren más cerca o en el mismo núcleo pedagógico, a saber, el liderazgo de los equipos directivos de las instituciones escolares deberá ser puesto al servicio de la gestión del cambio y los docentes, ya que serán ellos los que, en definitiva, materializarán el cambio.

Lo anterior, nos indica que no estamos frente a un cambio cosmético, sino, frente a un verdadero cambio de paradigma, de un cambio cultural en la educación, que se ha propuesto, avanzando sobre la cultura evaluativa del control y de la certificación, responsabilizarse desde la misma base normativa por el logro de aprendizajes de calidad de todos los estudiantes. Tal parece, que lo escuchado desde hace tiempo, ha comenzado a materializarse, pues no es menos cierto, evocando a Perrenoud (2008), que “la mayoría de los sistemas dicen querer favorecer una pedagogía diferenciada y una más vigorosa individualización de los trayectos formativos” (9). El nuevo decreto, le demanda al sistema educativo chileno dar esa oportunidad a todos los estudiantes del país.

## Referencias bibliográficas

Ainsworth, L. & Viegut, D. (2006). *Common Formative Assessments: How to Connect Standards-Based Instruction Assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes*. Santiago de Chile.

Ahumada, P. (1989). *Tópicos de Evaluación en Educación*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.

Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos* (1st ed.). Buenos Aires: Aique Educación.

Black, P., & Wiliam, D. (2006). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

Bransford, J. D; Brown, A. L.; Cocking, R.R. (2000). *How people learn: brain mind, experience and school*. Washington D. C.: National Academy Press.

Castillo, S. (2003). Didáctica de la Evaluación. Hacia una Nueva Cultura de la Evaluación Educativa. En Castillo, S. (Ed.), *Compromisos de la Evaluación Educativa* (pp.1-33). Madrid: Prentice Hall.

Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), 1-6.

Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *La evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: Andrés Bello.



- Contreras, G. (2003). Evaluación formativa. Nuevos enfoques. *Revista Pensamiento Educativo*, 33 (diciembre), 31-48.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la Escuela desde la Sala de Clases*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Förster, C. E. y Núñez, C. (2018). *¿Cómo evalúan los aprendizajes los colegios chilenos? Un diagnóstico a partir de los reglamentos de evaluación*. CEPPE Policy Briefs, N°18, CEPPE UC.
- Flores, T. (2018). *II Seminario internacional de evaluación educativa "Explorando horizontes alternativos en evaluación: avances y desafíos pendientes"*. Presentación, recuperado en <http://siee.uchile.cl/videos/>.
- Danielson, Ch. (2011). Competencias Docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe*, PREAL, Serie Documentos N° 51, Chile.
- Dunn, K. E. y Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessments: The limited scientific evidence of the impact of formative assessments in education. *Practical Assessment & Research and Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Gysling, J. (2018). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile* (Doctorado). Universidad Diego Portales, Chile.
- Gonzaga, M. (2016). *Más allá de la Calificación*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Guba E. y Lincoln Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Estados Unidos de América: Sage Publications.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximising Impact on Learning*. Routledge: Oxon.
- Himmel, E. (Coord.) (2000). *Hacia una Evaluación Educativa 2000. Aprender para Evaluar y Evaluar para Aprender*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 17(54), pp. 849-875.
- Mateo J. y Martínez F. (2008). *Medición y Evaluación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Ministerio de Educación. República de Chile (1997). Decreto 511. *Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. República de Chile (1999). Decreto 112 Exento. *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*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. República de Chile (2001). Decreto 83 Exento. *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 de Chile.
- Ministerio de Educación. República de Chile (2003). Decreto 107 Exento. *Modifica Decreto 511 exento, de 1997, que aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de Enseñanza Básica*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. República de Chile (2006). *Evaluación para el aprendizaje*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.



Ministerio de Educación. República de Chile (2007). *Orientaciones para el uso de los Mapas de Progreso del Aprendizaje*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. República de Chile (2009). Evaluación para el Aprendizaje. Educación Básica Primer Ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. República de Chile (2015). Decreto 83 Exento. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. República de Chile (2015). Resultados de Evaluación Docente 2014. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. República de Chile (2018). Decreto 67 Exento. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. República de Chile (2018). Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula. Santiago de Chile.

Montt, P. (2009). La experiencia chilena de instalación de estándares de aprendizaje y la nueva institucionalidad para la calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1).

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México.

OCDE (2005). *Formative Assessment. Improving learning in secondary classrooms*. París: OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/ceri/35661078.pdf>

Parra, E. (2008). *Evaluación para los aprendizajes y la enseñanza*. 1st ed. Santiago: UCSH.

Perrenoud, P. (2008). *La Evaluación de los Alumnos de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.

Quaas Fermandois, C. (2009). Nuevos Enfoques en la Evaluación de los Aprendizajes. *Revista Enfoques Educativos*, 2(2). Consultado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47063/49915>.

Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 8(5), 82-95.

Román, M. (2006). *Aprender en la Sociedad del Conocimiento*. Santiago: Arrayan Editores.

Sadler, D. Royce (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194.

Santos, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1), 69-80.

Shepard, L. (2006). La Evaluación en el Aula. En R. L. Brennan, *Educational Measurement* (4ª Edición), Cap. 17. ACE/ Praeger Westport. pp. 623-646.

Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1).

Unidad de Currículum y Evaluación (2019). *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.



William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. Andrade & G. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 18–40). New York: Routledge.

Zepeda, S. (2017). La retroalimentación efectiva y su potencial para mejorar el aprendizaje. En Förster, C. (Ed.), *El Poder de la Evaluación en el Aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes* (pp. 121-146). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

## **Datos de autoría**

### **Miguel Jiménez Martínez**

Licenciado en Educación, Profesor de Matemática y Computación, Magíster en Evaluación (UPLACED), es académico en la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Sede San Felipe, Chile. Imparte cursos de Evaluación de los Aprendizajes y tiene experiencia en capacitación de Profesores y Profesoras de la educación primaria y secundaria (CPEIP).

profe.migueljimenez111@gmail.com

### **Jorge Alfaro Martínez**

Licenciado en Educación, Profesor de Historia y Geografía, Magíster en Historia (PUCV) y en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa (UNAB), Doctor en Estudios Americanos (USACH), es académico en la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Sede San Felipe, Chile. Imparte cursos de Evaluación de los Aprendizajes.

profe.jorge.alfaro.m@gmail.com

**Fecha de recepción: 12/4/2020**

**Fecha de aceptación: 7/7/2020**

