

Evaluación de aprendizajes. Una práctica docente al debe

NIBALDO ENRIQUE BENAVIDES MORENO^I

DANIEL EDUARDO REYES-ARAYA^{II}

SAMMY ARLETTE GONZÁLEZ SOTO^{III}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i45.3801>

Resumen

Se revisan los alcances que para un docente tiene la evaluación de aprendizajes. Corresponde a un estudio descriptivo cualitativo, a partir de entrevistas semi-estructuradas a una muestra de 42 docentes con trayectoria laboral relevante en aula (8 años), pertenecientes a establecimientos públicos, de la región del Maule (Chile). El análisis permite evidenciar el pensamiento y las dinámicas docentes en esta temática, identificando nudos críticos que, de ser atendidos, incidirían positivamente en el mejoramiento de sus prácticas evaluativas. A partir de los hallazgos se formulan propuestas en el plano de las políticas que conllevan – paralelamente – a la orientación y desarrollo de la gestión pedagógica en este marco.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje; política educativa en Chile; prácticas docentes evaluativas; formación docente; Chile.

Submetido em: 14/01/2022

Aprovado em: 23/12/2022

^I Universidade de Talca (UTalca), Talca, Chile; <http://orcid.org/0000-0003-4482-7205>; e-mail: nibaldobenavides@gmail.com.

^{II} Universidade de Talca (UTalca), Talca, Chile; <http://orcid.org/0000-0003-0593-8033>; e-mail: dreyes@utalca.cl.

^{III} Universidade de Talca (UTalca), Talca, Chile; <http://orcid.org/0000-0003-0455-9277>; e-mail: arletteg93@gmail.com.

Avaliação da aprendizagem. Uma prática de ensino a ser

Resumo

O escopo da avaliação de aprendizagem para um professor é revisto. Corresponde a um estudo qualitativo descritivo, baseado em entrevistas semiestruturadas com uma amostra de 42 professores com relevante experiência de trabalho em sala de aula (8 anos), pertencentes a estabelecimentos públicos, na região de Maule (Chile). A análise permite mostrar o pensamento e a dinâmica de ensino sobre esse assunto, identificando nós críticos que, se abordados, afetariam positivamente o aprimoramento de suas práticas avaliativas. A partir das constatações, formulam-se propostas ao nível das políticas que conduzem - em paralelo - à orientação e desenvolvimento da gestão pedagógica neste quadro.

Palavras-chave: avaliação de aprendizagem; política educacional no Chile; práticas de ensino avaliativas; formação de professores; Chile.

Learning evaluation. A teaching practice to must

Abstract

The scope of learning evaluation for a teacher is reviewed. It corresponds to a qualitative descriptive study, based on semi-structured interviews with a sample of 42 teachers with relevant work experience in the classroom (8 years), belonging to public establishments, in the Maule region (Chile). The analysis makes it possible to show the thinking and the teaching dynamics on this subject, identifying critical nodes that, if addressed, would positively affect the improvement of their evaluative practices. Based on the findings, proposals are formulated at the level of policies that lead - in parallel - to the orientation and development of pedagogical management in this framework.

Keywords: learning evaluation; educational policy in Chile; evaluative teaching practices; teacher training; Chile.

Introducción

Evaluar aprendizajes se asocia a la instancia de valoración del proceso educativo que por medio de evidencias llevan a su mejoramiento progresivo, teniendo un sentido irrestricto la coherencia e importancia de estudiar el componente evaluativo para conseguirlo. En este plano, Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo (2019, p. 21) vinculan en forma sugerente la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación a través de una frase: "dime cómo evalúas y te diré que enseñas". Es así como para Arratia Martínez y Ossandón Millavil (2018, p. 388) la evaluación

es un proceso permanente cuya finalidad es proporcionar información al profesor, para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, involucrando a ambos en el logro de los objetivos educacionales propios de cada nivel.

Ravela (2009, p. 51) señala que su finalidad central es "ayudar al estudiante a identificar lo que ha logrado y lo que no, así como permitir al docente reorientar la enseñanza y detectar estudiantes que requieren de explicaciones u otro tipo de apoyos adicionales".

En Chile, la evaluación ha sido más bien desatendida por la política pública, existiendo un bajo apoyo sistemático para el fortalecimiento de las capacidades docentes en esta área (CHILE, 2014). Consistente con ello, en el 2015 la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) elaboró una Política para el Fortalecimiento de la Evaluación, "como una manera de incentivar y orientar la reflexión y el desarrollo profesional en torno a este ámbito" (CHILE, 2018b, p. 8). En marzo del 2020 entra en vigencia el Decreto de Evaluación N° 67/2018^{IV}, el que entrega orientaciones para que los establecimientos educacionales, puedan adecuar o elaborar sus reglamentos de evaluación (CHILE, 2018a).

De esta manera comienza la promoción de prácticas evaluativas con un mayor foco pedagógico, que asegure una toma de decisiones adecuada a lo que realmente necesitan los estudiantes y al contexto en el cual se desenvuelven (CHILE, 2019). En el entendido que las condiciones de vulnerabilidad de una familia son traspasadas al sistema escolar y no solo afectan a estudiantes, sino también el desempeño docente. Haciendo más complejo su trabajo en "contextos deprivados

^{IV}Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción de estudiantes a nivel nacional que cursen modalidad tradicional enseñanza básica en establecimientos reconocidos por el Estado (CHILE, 2018a).

socioculturalmente, puesto que muchos de estos estudiantes carecen de hábitos, técnicas y actitudes de estudio" (BENAVIDES-MORENO; DONOSO-DÍAZ; REYES-ARAYA, 2020, p. 5). Lo que releva a la evaluación - y sus diversos enfoque - como una herramienta primordial para el logro de objetivos educativos, abriendo nuevas posibilidades para que los establecimientos escolares y comunidades reflexionen y tomen decisiones sobre sus prácticas instaladas.

En este plano los docentes asumen un rol clave. Son los encargados de recoger información en forma rigurosa y sistemática, que les permite visibilizar el quehacer pedagógico, estableciendo juicios de valor para la toma de decisiones apropiadas, para un mejoramiento paulatino. Ello implica abordar sus demandas, no hacerlo, problematiza su desempeño, afecta el desarrollo integral del estudiante y, por ende, al progreso del sistema educativo en su conjunto.

Consistente con ello, el objetivo de esta investigación fue analizar las opiniones de docentes de establecimientos escolares públicos respecto de sus concepciones y prácticas de evaluación de aprendizajes, con la finalidad de: (i) identificar su comprensión y formas de utilización de la información recogida, (ii) precisar problemas y desafíos sustantivos que requieren soporte, para luego (iii) formular propuestas de apoyo y orientación que potencien la gestión pedagógica en este plano.

Una mirada crítica a la evaluación de aprendizajes

La evaluación es un camino para el aprendizaje, que nos invita a hacer un recorrido con posibilidad de enmendar el rumbo y mejorar la práctica (SANTOS GUERRA, 2014). Para Ravela (2009, p. 51) permite al docente "reorientar la enseñanza y detectar estudiantes que requieren de explicaciones u otro tipo de apoyos adicionales". Sin embargo, algunas veces las prácticas evaluativas, más que apoyar el aprendizaje, lo obstaculizan (PRIETO; CONTRERAS, 2008). Condicionando la dinámica del aula, que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje, sino la de la evaluación (BORDAS ALSINA; CABRERA RODRÍGUEZ, 2001). Es más, cuando se evalúa, en muchos casos, se ha visto que "los docentes utilizan la evaluación como un instrumento de control, especialmente en lo que se refiere a normar conductas disruptivas" (TORRES TRIANA; CÁRDENAS, 2010, p. 149).

Uno de los principales problemas es la confusión que se produce, entre evaluación formativa^v y evaluación sumativa^{vi}. Si bien en el discurso pedagógico se insiste en la importancia de la primera, dentro de las aulas predomina la segunda (RAVELA, 2009). Ambas son importantes, pero tienen finalidades y lógicas diferentes.

La literatura internacional también ha profundizado sobre esta apreciación al señalar que una evaluación eminentemente sumativa (o final) no parece ser la más adecuada para contribuir a generar aprendizajes, más bien es la evaluación formativa, quien cumple exactamente con lo realmente fundamental; conectar a los estudiantes con los contenidos, los conocimientos y el aprendizaje que requieren o necesitan (ALCARAZ SALARIRCHE, 2015; AZAMBUYA BOUZÓN, 2020; BIGGS, 2010; HORTIGÜELA; PÉREZ-PUEYO; GONZÁLEZ-CALVO, 2019; POPHAM, 2013; RUAY GARCÉS, 2018).

Existe evidencia respecto que las prácticas evaluativas que se realizan en las aulas de Chile se centran principalmente en un propósito sumativo, en vez de uno formativo (UNIVERSIDAD DE CHILE, 2017; CHILE, 2016a). Por lo que la principal preocupación es por la calificación, en lugar del monitoreo sistemático, que tiene como propósito recoger información para la toma de decisiones que reorienten oportunamente el proceso pedagógico. Lo que ha conducido a la exacerbación de una cultura evaluativa centrada en la nota. Consecuentemente, muchos estudiantes mencionan y demuestran convicción de que no hay que estudiar cuando no existe un control programado. Zúñiga González y Cárdenas Aguilera (2014, p. 69) profundizan desde estos mismos actores que

su motivación aumenta cuando los instrumentos de evaluación les parecen desafiantes y les permiten trabajar activamente. También reconocen que se sienten motivados a resolver pruebas de desarrollo pues se enfrentan a ellas con mayor seguridad. Finalmente, indican que su ansiedad disminuye al tener la posibilidad de entregar más de una respuesta y les complace saber que tienen la oportunidad de aprender mucho más con este tipo de instrumentos.

Sin embargo, el método de evaluación más utilizado por los docentes, son las evaluaciones escritas y en muchos casos, se reporta la utilización particular de

^vEs cuando la evidencia del desempeño de los estudiantes se obtiene, interpreta y usa por parte de docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (BLACK; WILLIAM, 2009).

^{vi}Es la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, ya sean positivos o negativos y de ahí tomar alguna decisión correcta (CASANOVA, 1998).

pruebas tipo SIMCE^{vii} (CHILE, 2016a). También dan énfasis a la evaluación de contenidos conceptuales, privilegiando la reproducción del conocimiento y prestando poca atención a la evaluación de habilidades cognitivas superiores (PRIETO; CONTRERAS, 2008). Particularmente, en relación al tipo de tareas de evaluación, Ravela, Leymonié, Viñas y Haretche (2014, p. 390) señalan

En Chile un 43% de las evaluaciones que realizan los docentes en el aula incluyen exclusivamente preguntas de respuesta cerrada (selección múltiple, verdadero o falso, términos pareados, completamiento, etc.); un 79% de las preguntas incluidas en pruebas de certificación o sumativas son de selección múltiple, a lo que se agrega un 8% de preguntas cerradas de otro tipo. Por otro lado, las preguntas abiertas, breves y extensas, constituyen apenas el 12% en las pruebas certificativas, en tanto corresponden al 49% en las evaluaciones formativas.

En relación al análisis desde otros países de América Latina, este escenario no es muy diferente, prevaleciendo también un enfoque por medición, cuyo énfasis está dado en la calificación y el uso de instrumentos asociados al ítem de preguntas cerradas. En este plano Ravela, Leymonié, Viñas y Haretche (2014) destacan tres problemas en las prácticas de evaluación de los docentes de Latinoamérica: (i) el bajo nivel de demanda cognitiva de las tareas de evaluación que proponen los docentes; (ii) ausencia de ciclos de retroalimentación y (iii) ausencia de criterios y procedimientos claros de calificación de los estudiantes. Villardón Gallego (2006) y Córdoba Gómez (2006) por su parte señalan que solo se evalúan resultados y conocimientos, estereotipadamente y con instrumentos inadecuados, que muchas veces resultan incoherentes con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este panorama por cierto preocupante, se informan esfuerzos de los docentes chilenos por diseñar y construir pruebas escritas que sean capaces no solo de medir contenidos, sino también habilidades de distinto tipo (CHILE, 2016a). No obstante, no se observa rigurosidad ni menos sistematicidad, mas bien son hechos anecdóticos puesto que en sus prácticas de evaluación, que reconozcan la multiplicidad de características y necesidades pedagógicas de los estudiantes, no se advierte diversidad. La diferenciación que predomina en los establecimientos educacionales, se asocia en gran medida a una noción de discapacidad o impedimento, y a prácticas tales como ajustes específicos a los instrumentos de evaluación o a la forma

^{vii}Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Corresponde al sistema usado en Chile para la evaluación de aprendizajes. Creado en 1988, en la actualidad recopila información sobre rendimiento en pruebas estandarizadas para los grados 2, 4, 6, 8 y 10, además de información sobre el contexto de enseñanza.

de puntuarlos (NÚÑEZ VEGA; FÖRSTER MARÍN, 2017). Observándose algún grado de especificación reglamentaria en los establecimientos que cuentan con un Proyecto de Integración Escolar (PIE)^{viii}. Sin embargo, se consignan lineamientos tan amplios y generales sobre las prácticas específicas de evaluación diferenciada, que estos no sirven para clarificar las acciones concretas que deben realizarse en el aula, ni el sentido de éstas (FÖRSTER MARÍN; NÚÑEZ VEGA, 2018).

El Decreto n°67/2018 contempla lineamientos para diversificar la evaluación, en el sentido que su operación atienda a estudiantes con ritmos y estilo de aprendizajes diferentes, pero para Mena, Méndez, Concha y Gana (2018, p. 393) sin una orientación eficaz

las adaptaciones de las evaluaciones pueden terminar tergiversando el objetivo de aprendizaje que se desea desarrollar, y los ajustes de puntuación o escala podrían empañar la información sobre lo que los estudiantes efectivamente han logrado.

En este plano, existen muchos componentes por atender. La forma de subsanarlos es comenzar por plasmar directrices de cambios paulatinos en los reglamentos particulares de evaluación de los establecimientos educativos, que potencien la evaluación formativa y establezcan estrategias de mejoramiento continuo en las competencias evaluativas docentes. Cuestiones que favorablemente el decreto en marcha fomenta, siendo desafíos significativos y permanentes para la gestión pedagógica-directiva.

Más evaluación y menos calificación: una política en curso

Un estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional según el Ministerio de Educación, 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 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 (CHILE, 2018b, p. 20-21).

^{viii}Estrategia inclusiva del sistema escolar, que favorece la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (CHILE, 2020).

En este mismo contexto, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC)^{ix} cuya rendición de cuentas se basa excesivamente en resultados obtenidos de pruebas escritas tipo SIMCE, tiende a confundir aún más al sistema educativo. Donde se percibe que la evaluación de aula, se asocia fuertemente a este tipo de medición, lo que evidentemente cohibe las de otro tipo. Investigaciones revisadas señalan que las prácticas evaluativas se enmarcan en la relevancia que se otorga a las calificaciones, habiéndose convertido éstas en un alimentador vertebral, no sólo de la evaluación, sino de la cultura escolar más amplia (ZANOCCO ZANOCCO; CUELLAR FERNANDEZ; LABARRERE SARDUY, 2009; CHILE, 2016b; RODRÍGUEZ PARRA, 2017).

Núñez Vega y Förster Marín (2017, p. 4) señalan:

Si bien en los reglamentos de evaluación y en el discurso de los docentes y jefes de la Unidad Técnica Pedagógica se plantea la necesidad de diversificar la evaluación, no hay orientaciones claras sobre cómo abordar esta tarea en el aula, o las orientaciones van en el sentido contrario (por ejemplo, todas las pruebas deben ser de selección múltiple).

La falta de diversidad en los instrumentos de evaluación utilizados preocupa también en otras latitudes. Estudios han profundizado en esta inquietud, llegando a consignar el impacto y por ende el rol del docente en el proceso de aprendizaje de un estudiante y de su evaluación. Siendo un elemento transversal y recurrente la dificultad de modificar sus prácticas evaluativas porque les implica cambiar la forma de interactuar con los estudiantes, de planear sus clases, de atender sus diferencias y hasta la manera de concebir su éxito (MARTÍNEZ RIZO, 2013; ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2005; PÉREZ-PUEYO; HORTIGÜELA; FERNÁNDEZ-RÍO, 2020; ROBERTS-SÁNCHEZ; RODRÍGUEZ-GÓMEZ; SILVA, 2020). En este escenario, un análisis de la diversidad de evaluaciones, en palabras de Chávez-Mauricio, Peña-Rojas, Gómez Torres y Huayta-Franco (2021) establecen que las situaciones educativas actuales requieren desarrollar e implementar estrategias alternas para reemplazar las metodologías y las funciones actuales de la evaluación del aprendizaje.

^{ix}Creado bajo la Ley n° 20529. Su objetivo es asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente y el apoyo y orientación constante a los establecimientos (CHILE, 2011).

Sin embargo, Bizarro, Sucari y Quispe-Coaquira (2019) y Zeballos (2020), señalan que algunos docentes tienen temor al cambio, evaluando en forma tradicional. Lo que impide obtener información fidedigna para tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje realizado. Estudios como el de Agudelo-Torres, Rojas-Restrepo, Ocampo-Ruiz y Clavijo-Zapata (2018) creen en la necesidad de repensar el sentido de la evaluación, fomentando la diversificación de los instrumentos y técnicas para evaluar y reduciendo el protagonismo que se le sigue otorgando al examen tradicional. En este sentido, Holt (1982) en Ortiz Ocaña y Salcedo Barragán (2020, p. 219) refrenda:

No sabemos, ni sabremos nunca, cómo medir el grado de conocimientos o de comprensión de otra persona. Todo lo que llegamos a averiguar es lo que no sabe, que es en cualquier caso para lo que sirven nuestras pruebas y "tests", que funcionan como trampas en las que deben caer los estudiantes.

En Chile el modelo de evaluación, en la lógica de Diseño Universal de Aprendizajes (DUA)^x promovido por el Decreto n°83/2015, que en palabras de Martínez Rizo (2012) conlleva a un conjunto de modificaciones a los reglamentos de evaluación de los establecimientos, deja en evidencia la dificultad que tienen los docentes para generar técnicas e instrumentos de evaluación más integrales. La Agencia Calidad de la Educación (2016), en atención a esta falta de competencias señala que las Facultades de Educación, dentro de sus planes estratégicos, deben contener explícitamente en sus planes de estudio el enfoque de evaluación y enseñanza para el aprendizaje, en concordancia con las orientaciones curriculares y el Marco para la Buena Enseñanza (CHILE, 2008). En este mismo sentido, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP):

como parte del esfuerzo del MINEDUC por progresar en esta línea, ha avanzado al facilitar el acceso a procesos de formación continua, mediante la disposición de programas gratuitos de capacitación en modalidad *online*, semi-presenciales y presenciales. Desarrollando específicamente cursos en el área de evaluación, para apoyar el fortalecimiento de estas capacidades (MENA; MÉNDEZ; CONCHA; GANA, 2018, p. 403).

En este plano se hizo evidente la necesidad de actualizar la normativa vigente en Chile, ya no basta con recoger información sobre los resultados del proceso

^xEs un modelo de enseñanza que busca eliminar barreras para el aprendizaje. Es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias (CHILE, 2015).

educativo y emitir únicamente un tipo de calificación (CARBALLO SANTAOLALLA, 1990). Con la llegada de nuevas disposiciones comienza en las escuelas la promoción y actualización de sus reglamentos evaluativos^{xI}. Las definiciones fundamentales de la política en curso (Decreto 67/2018), busca subsanar la desconexión de las normativas existentes con el sentido y propósito fundamental de la evaluación. Fijando una mayor atención a situaciones específicas de la docencia en las aulas, al contexto diverso, y al marco institucional donde trabaja un profesor. Se incorporan pautas que potencian la evaluación formativa, el conocimiento y la comprensión de formas y criterios con que serán evaluados los estudiantes. Finalmente se explicitan estrategias de retroalimentación, que faciliten progresos y logros en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En definitiva, promueven la reflexión en torno a los fines, métodos y sentido pedagógico que tiene evaluar aprendizajes. Develando interpretaciones erróneas y costumbres indeseadas que actualmente se dan en los establecimientos escolares por medio de la práctica docente. No obstante, para una implementación eficaz y con efectos positivos en el aula, la gestión local tiene mucho que decir y hacer.

Método

Se trata de un estudio exploratorio-cualitativo, aplicado a una muestra de 42 docentes de establecimientos escolares públicos de la región del Maule (Chile), seleccionadas/os por muestreo aleatorio estratificado (MERTENS, 2014). Todos(as) poseen el título de Profesor(a) Básico(a), la mayoría (88%) declaran poseer como máximo grado académico la Licenciatura y un 12% de Magíster. Tienen una trayectoria laboral relevante en el nivel básico, en promedio 8 años como docente en aula, valores sustantivos para este estudio.

Los centros escolares donde laboran, se ubican principalmente en sectores urbanos, incorporando en su comunidad educativa, población estudiantil con un índice de vulnerabilidad promedio de 50%. Se utilizó una entrevista semi-estructurada validada mediante juicio de expertos^{xII}, por tratarse de un estudio inicial, sus pretensiones son identificar áreas que pudiesen ser investigadas posteriormente; no tiene aspiraciones de representatividad de las temáticas indagadas. En la fase de

^{xI}Documento que debe explicitar la concepción de evaluación, la calificación y la promoción que promueve el establecimiento educacional, en coherencia con lo expresado en el Decreto 67/2018, el Currículo Nacional y en su PIE, en pro de desarrollar y apoyar prácticas evaluativas con foco pedagógico (CHILE, 2019).

^{xII}Se utilizó el índice de validez de contenido (IVC) de Lawshe (1975).

levantamiento de información, se contactó a cada uno de los profesionales previamente seleccionados, explicando el propósito del estudio e invitándoles a participar. Una vez que se obtuvo el consentimiento, se procedió a calendarizar cada entrevista (agosto/noviembre de 2019) en cada establecimiento escolar.

El audio de las entrevistas fue grabado, ellas duraron entre 40 y 60 minutos y fueron transcritas para su análisis de contenido bajo la técnica de Bardin (2010). Los procedimientos utilizados para procesar los datos fueron: (i) primero, de la información transcrita se hizo una lectura exhaustiva buscando las ideas principales (o de la trama) por cada interrogante establecida, siendo codificada mediante el *software* NVIVO 10.0, cuando los datos brutos del texto se transformaron en una representación del contenido, obteniendo también la selección de los mensajes transcritos, para esto se utilizaron las técnicas de: recorte, enumeración/clasificación y agregación; (ii) luego, del abanico de códigos obtenidos se levantaron categorías analíticas que obedecieron a dimensiones emergentes. Este procedimiento se hizo en dos etapas – inventario y clasificación – que permitieron la definición de las doce categorías que sirvieron posteriormente para la discusión de los datos; (iii) desde las categorías, y como tercer y último paso, se construyó el análisis de contenido. Procedimiento que implica el tratamiento de resultados – inferencia e interpretación de resultados – permitiendo acercarse a las respuestas de las interrogantes. Enseguida la Tabla 1 muestra las interrogantes junto a las dimensiones y categorías resultantes.

Tabla 1 - Interrogantes, dimensiones y categorías resultantes

| Interrogantes utilizadas | Dimensiones | Categorías |
|--|----------------------|---|
| ¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizaje? | Conceptos y alcances | <ul style="list-style-type: none"> • Proceso sistemático • Retroalimentación • Detectar áreas descendidas |
| ¿Cuáles son las dificultades que se le presentan al momento de evaluar aprendizajes? | Dificultades | <ul style="list-style-type: none"> • Selección de instrumentos • Ritmos y estilos de aprendizajes • Cobertura curricular |
| ¿Qué usos le da usted a los resultados de las evaluaciones? | Usos | <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación • Analizar y reflexionar • Evaluar instrumentos |
| ¿Qué alcances tienen las políticas de evaluación? | Alcances | <ul style="list-style-type: none"> • Carga laboral • Incertidumbre • Orientación |

Fuente: El autor (2020).

Resultados

Evaluar aprendizaje: conceptos y alcances

Respecto de esta materia la categoría más aducida por los docentes fue *proceso sistemático* de recogida de información, que les facilita la toma de decisiones en la fase del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior bajo dos lineamientos centrales: (a) monitorear el avance de indicadores de aprendizajes; y (b) cuantificar el nivel de logros de los estudiantes. En concordancia con el MINEDUC (CHILE, 2018b) ambas acciones desarrolladas en forma continua, fortalecen el proceso pedagógico en el aula. Algunas respuestas:

[...] todas aquellas acciones y procedimientos que utilizamos para recolectar información relevante, para evidenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Informante 11).
...recoger información del niño, y ver cuánto es lo que han aprendido de acuerdo a las metas establecidas, conforme a mi planificación curricular (Informante 28).

Le sigue la categoría *retroalimentación*, comprendida como el refuerzo pedagógico que el docente realiza cotidianamente. Esta acción componente esencial de la evaluación, conlleva a acortar distancias educativas entre la situación real e ideal del aprendizaje de un estudiante. Siendo una actividad no desarrollada con la intensidad necesaria según algunos entrevistados. Cuestión coincidente con Ravela, Leymonié, Viñas y Haretche (2014), quien señala su ausencia permanente. Lo que requiere que su planificación e impulso se efectúe en forma eficaz y oportuna.

[...] es conocer los avances y limitaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, por medio de la retroalimentación clases a clase. Creo que es lo más deficitario y menos logrado que tenemos como docentes (Informante 37).

Finalmente, la última categoría fue *detectar áreas descendidas*, en el entendido que mediante los resultados obtenidos es posible reconocerlas junto a sus causas. Efectivamente es un objetivo central de la evaluación, en tanto permite pesquisar los niveles de aprendizajes no alcanzados en un tiempo esperado, permitiendo determinar sus fundamentos.

[...] es una instancia significativa tanto para profesores como para estudiantes, ya que se evidencian los aprendizajes no conseguidos en un semestre, y los motivos que damos para no lograrlos (Informante 34).

En síntesis, los docentes relacionan la evaluación de aprendizajes con actividades que le permiten observar el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo el principal componente la reunión sistemática de información, actividad que les permite monitorear el cumplimiento de indicadores y la evaluación de los mismos, seguida de refuerzos permanentes, aunque no con la eficacia necesaria, para finalmente señalar que es una instancia de búsqueda de brechas de aprendizajes junto a sus causas. Potenciar el valor de la evaluación de aprendizajes en el profesor resulta crucial, puesto que es una herramienta que clarifica y orienta su labor, motivando además a los estudiantes a esforzarse más en aprender, en tanto puedan con la ayuda docente, reconocer sus errores. Tarea ineludible de un sistema educativo, que por medio del perfeccionamiento y la efectividad de sus políticas de evaluación tienen mucho que aportar.

Dificultades presentes

Respecto de esta dimensión, la categoría más invocada por los entrevistados fue la *selección de instrumentos* adecuados, debido a que su elección debe cumplir con varios criterios, tales como: la coherencia con los contenidos desarrollados, alineación con las habilidades consideradas, planificación del tiempo y del espacio de la aplicación de la evaluación. En palabras de la Agencia Calidad de la Educación (2016) generar una evaluación más integral. Algunos declaran no sentirse capaz de elegir o construir instrumentos que cumplan del todo con lo señalado. Este reconocimiento por cierto inquietante, obliga a que el docente desarrolle habilidades que atiendan tal situación. Una respuesta fue:

[...] los docentes muchas veces elaboramos instrumentos inapropiados e incoherentes, que no se condicen con el desarrollo de habilidades señalados por los programas de estudio de la disciplina (Informante 18).

Por otro lado, aducen no contar con los espacios ni capacidades para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en todos los estudiantes, que consideren sus diversos *ritmos y estilos de aprendizajes*. Declaran que frecuentemente los estudiantes son sometidos a evaluaciones homogéneas, no considerando sus particulares capacidades ni menos su historial académico, condicionando sus logros y las metas de aprendizajes dispuestas por el docente. Si un sistema educativo

propende a conseguir equidad, es imperativo establecer estrategias evaluativas heterogéneas, solo así se obtendrán procesos más justos e inclusivos.

[...] la parte más complicada es que los alumnos son todos distintos. Yo no cuento con las herramientas ni el tiempo para hacer pruebas distintas. Además, algunos no son comprometidos producto de su historial académico, estudian poco y no tienen ganas de aprender (Informante 29).

...las características de los estudiantes. Tienen habilidades y capacidades distintas, eso lo vuelve un poco complejo someterlos a una evaluación justa, y a no cumplir con lo que quiero que aprendan (Informante 36).

Finalmente, otra categoría aludida fue *cobertura curricular*, comprendida como la dificultad para avanzar en contenidos y logros de objetivos de aprendizajes, acorde a las orientaciones y exigencias del currículum nacional prescrito. Lo anterior bajo dos trabas principales: (a) demasiados objetivos por abordar, que los hace inalcanzables producto del tiempo asignado y; (b) la cantidad de estudiantes por sala que, debido a su alto número hace complejo establecer un sistema de evaluación diverso.

[...] los objetivos del currículum son muy amplios, y la variedad de contenido por cada unidad de mi asignatura también. Lo que realmente complica desarrollarlos y evaluarlos. Yo no logro hacerlo (Informante 12).

[...] la cantidad de estudiantes que atiendo. He llegado a tener 45 por sala. Siendo casi imposible monitorearlos a todos, corregir y a la vez avanzar en la cobertura curricular (Informante 9).

En razón de lo expuesto, los docentes enfatizan que la selección de instrumentos adecuados, los ritmos y estilos de aprendizajes diversos con que cuentan los estudiantes y la cobertura curricular priman como dificultades relevantes, observándose una carencia de iniciativas al respecto. En esencia Núñez Vega y Förster Marín (2017) lo advierten, al señalar que no hay orientaciones claras sobre cómo abordarlas. Por tanto, se requiere un mayor despliegue de capacidades en el profesor, que conlleve atenderlas. Asimismo, se demanda un sistema educativo proactivo centrado en mejorar las condiciones pedagógicas que impiden asegurar un desarrollo curricular efectivo. Finalmente, urge revisar políticas de reducción de estudiantes por sala y las exigencias a rato desmesuradas del alcance curricular.

Uso de los resultados

Los docentes señalan que la *retroalimentación* es la principal actividad realizada. La entienden como una instancia fundamental de reforzamiento después de la aplicación de algún instrumento evaluativo. Esto, bajo dos perspectivas centrales: (a) estudiantes, en atención a revisar en conjunto sus logros, visualizando errores y aciertos y; (b) docente, instancia que les permite adecuar el proceso de enseñanza en torno a los resultados obtenidos. En efecto, es una etapa de control, que bien orientada permite optimizar el desempeño de ambos actores. Algunas respuestas:

[...] una retroalimentación productiva, que genera la toma de decisiones objetivas frente a los procesos y establecer estrategias remediales. Saber que le falta al niño para poder continuar (Informante 17).

[...] yo retroalimento para ver cómo se han instalado los aprendizajes, que profundidad tienen. Me sirven para revisar y adecuar mi metodología de enseñanza, ver en qué fallé, cómo enseñé la materia (Informante 20).

Otro grupo de docentes señalan que les da la oportunidad de *analizar y reflexionar* en equipo sobre la marcha del proceso educativo. Plantean que es un espacio de conversación, debate e inspección de la práctica educativa en torno a la particularidad de cada niño/a y del grupo. Oportunidad esencial para comprenderla, extraer conclusiones y plantear remediales.

[...] se reflexiona con el equipo docente, a partir de los resultados de las evaluaciones tomadas. Es un momento de analizar en forma general y específica la realidad individual y del curso. Es una instancia muy provechosa (Informante 30).

[...] se detectan las dificultades presentadas por los estudiantes, con los instrumentos aplicados. Se reflexiona con los profesores y demás actores involucrados sobre cómo mejorarlos (Informante 10).

Finalmente, los docentes señalan que la información les sirve para *evaluar instrumentos*. Mencionan que es una instancia para valorarlos en su justa medida y bajo criterios de calidad (validez, confiabilidad y objetividad); de manera de rectificar deficiencias y optimizar su eficacia. Establecer un juicio de valor sobre las herramientas utilizadas, conlleva a validar sus alcances.

[...] poder ver la validez que tuvo el instrumento, es decir, si midió lo que tenía que medir para así poder mejorarlo. De cierta forma nos ayuda a evaluar su objetividad para mejorar su selección o elaboración futura (Informante 13).

En síntesis, el uso más habitual que hacen de los resultados académicos es la retroalimentación, el análisis y la reflexión en equipo, y la revisión y valoración de los instrumentos utilizados. Actividades que otorgan por un lado información útil para potenciar procesos de enseñanza y aprendizajes y por otro, reconocer debilidades y fortalezas del instrumento, de manera que sea más confiable para futuras aplicaciones. Chávez-Mauricio, Peña-Rojas, Gómez Torres y Huayta-Franco (2021) lo enfatizan al establecer que es necesario revisarlas técnicas evaluativas actuales de manera de ampliar su cobertura y función.

Alcances de las políticas de evaluación

Respecto de esta materia la categoría más citada por los docentes fue *mayor carga laboral*. Señalan que las políticas de evaluación tienen el propósito de dinamizar e intensificar los momentos evaluativos, y atender conforme las características psicosociales, las individualidades y necesidades estudiantiles. Lo que trae consigo una sobrecarga de trabajo, que se suma el exceso de estudiantes que existen por aula (en algunos casos hasta 45). En este contexto es claro que el docente demanda apoyo. Potenciar su rol para fortalecer el sentido pedagógico que tiene evaluar aprendizajes es un desafío significativo para un sistema educativo. Una respuesta fue:

[...] los profesores no tenemos tiempo para estar acompañando individualmente a los niños, o para buscar nuevas estrategias o paradigmas evaluativos, porque son muchos en las salas (Informante 21).

Por otro lado, los docentes sienten mucha *incertidumbre* sobre la viabilidad de las nuevas normativas de evaluación. Se sienten escépticos e inseguros, dado que éstas no prevén que, para su implementación se hace necesario desarrollar mayores conocimientos y capacidades técnicas en ellos. En este plano, obliga a potenciar su orientación y el acompañamiento en sus prácticas pedagógicas-evaluativas para dar mayor sustentabilidad a las políticas. Una efectiva gestión pedagógica-directiva tendría un efecto muy positivo.

[...] realmente los decretos son confusos, no son claros. Realmente tengo dudas sobre sus lineamientos. Es necesario tener instancias de participación y sociabilización sobre dichas normas de evaluación antes de utilizarlas (Informante 7).

La última categoría en esta dimensión fue *orientación*. Plantean que el MINEDUC les entrega lineamientos y normas mínimas de evaluación y calificación, siendo el centro de atención potenciar la evaluación formativa. Tienen claridad que las nuevas normativas pretenden fortalecer el sentido pedagógico y la participación más activa del estudiante y su familia, pero lo que les preocupa es que estas nuevas indicaciones implican, por un lado, atender desafíos personales importantes para lograrlo (adecuación de sus prácticas evaluativas) y al establecimiento escolar disipar (en sus documentos oficiales) sus alcances para una efectiva implementación.

[...] debemos reformular la manera en que evaluamos y calificamos, puesto que los niños no están acostumbrados a la evaluación diaria. Además, la escuela nos debe clarificar urgentemente lo que se pretende evaluar como formativo y sobre los criterios de promoción y repetición de curso de un estudiante (Informante 3).

En razón de lo expuesto, los docentes enfatizan que la carga laboral, la incertidumbre y la orientación priman como los alcances relevantes de las políticas de evaluación promovidas, observándose más inquietud que tranquilidad al respecto. Lo que según Roberts-Sánchez, Rodríguez-Gómez y Silva (2020) dificulta la modificación de las prácticas evaluativas. Las exigencias que traen consigo estas nuevas disposiciones – más conocimientos y habilidades en el tema – y la desproporción de estudiantes por sala, de no ser atendidas con sentido de oportunidad, pueden traer consecuencias negativas al sistema educativo, afectando la cohesión y el compromiso docente con las normativas establecidas.

Debates finales y conclusiones

Los hallazgos de esta investigación muestran que, para evaluar aprendizajes, se deben fortalecer un conjunto de dimensiones que permitan instalar en el docente juicios ajustados al propósito de la misma, a movilizar dinámicas de prácticas de evaluación adecuadas y usos estratégicos de la información, que lleven a tomar decisiones con un sentido de mejoramiento sostenido de su labor pedagógica. Sirven además como insumo temprano, para que los equipos directivos y organismos estatales evalúen el proceso de implementación de políticas de evaluación, en el entendido que su desarrollo demanda una gestión pedagógica directiva facilitadora y una preparación docente acorde, lo que implica revisar las prácticas de acompañamiento directivo, y la formación y los procesos de mejoramiento continuo que los docentes están teniendo en la temática.

En este contexto, y en el plano de las concepciones docentes sobre el tema, el énfasis estuvo en comprenderla como una reunión sistemática de información, que les permite observar brechas y progresos de aprendizajes, y de sus prácticas habituales de trabajo. Lo que demanda apoyos relativos a las causas y adecuaciones puntuales. En efecto, la significación óptima de la evaluación, es visualizarla con un sentido de perfeccionamiento permanente del proceso pedagógico, determinando y atendiendo factores que originan sus inconvenientes. Establecer estrategias para potenciar su trascendencia, requiere poner el acento en políticas de innovación que un Estado fija y que la gestión directiva de una escuela promueve, pero, sobre todo, el compromiso docente de asimilarlas y contextualizarlas.

Respecto de las dificultades, los resultados muestran que los profesores reconocen su incapacidad para formular propuestas evaluativas, fundamentada en la poca pericia discrecional para elegir instrumentos que den cuenta de criterios asociados al desarrollo curricular, y a rasgos cognitivos de los estudiantes (ritmos y estilos de aprendizajes diversos). Se suma a esto la extensa cobertura curricular que el Estado propone, y que no se condice ni con los tiempos asignados, ni con la desproporción de estudiantes por aula que tienen que atender. Es necesario articular estrategias para confrontar y prevenir estos conflictos, que han atentado por décadas a la gestión pedagógica, lo hecho hasta hoy es claramente insuficiente, requiriéndose iniciativas de avanzada (multinivel y multidimensional) para abordarlos.

En el plano de la utilidad que le dan a la información recogida del proceso de evaluación, los docentes señalan actividades como la retroalimentación oportuna, el análisis y la reflexión en equipo respecto de la gestión en todas sus dimensiones (pedagógica-administrativa), así como la ponderación de las características positivas que debe demostrar un instrumento (validez-confiabilidad-objetividad). Manifestando que la información recopilada sirve para optimizar procesos de cambios que se materializan preferentemente en la reorientación de las prácticas de enseñanza y evaluativas. Fortalecer el buen uso requiere de apoyos adicionales, donde la gestión directiva de una escuela tiene mucho que decir y hacer.

Respecto de los alcances relevantes de las políticas de evaluación se observa por un lado orientaciones positivas venidas de organismos como el MINEDUC, no obstante, las inquietudes tuvieron un mayor peso en el discurso. Producto que su implementación, requiere desarrollar en el docente competencias evaluativas para

dinamizar e incrementar los momentos evaluativos, que consideren las necesidades diversas de los estudiantes en el aula. Todo esto, en un corto espacio de tiempo, que no se condice con su actual carga laboral, produciéndose una intranquilidad adicional. En efecto, la implementación de las normativas propuestas, deben obligatoriamente lidiar con estas preocupaciones, cuestión determinante para el éxito - o no - de las mismas.

Adicionalmente, respecto de las propuestas de apoyo y orientación que potencien las prácticas de evaluación de aprendizajes en los docentes, es necesario que se resuelvan ciertos desafíos:

1. Potenciar la gestión pedagógica con herramientas de evaluación de aprendizajes adecuadas, que fortalezcan el desarrollo curricular. Lo que requiere cambios sustantivos en la formación inicial y continua del docente, que lleve a aumentar el conocimiento sobre métodos y técnicas que propenda a mejorar la enseñanza/aprendizaje en contextos diversos. Para esto se necesita una robusta institucionalidad (políticas públicas), como motor de partida para guiar y respaldar los procesos de formación y perfeccionamiento continuo.
2. Diseñar políticas públicas multifocales que consideren necesidades preliminares, previniendo situaciones no deseadas que complejizan su implementación. Se requiere revisar el proceso de planeamiento de las mismas, fomentando la participación de actores claves. Solo así, se minimizarán errores en su ejecución y se conseguirá la situación esperada; desarrollar y apoyar prácticas evaluativas docentes con un foco pedagógico.
3. Implementar comunidades de colaboración en red, capacitadas y empoderadas, de manera de poder compartir herramientas y métodos de evaluación efectivos en otras realidades. Esto lleva a mejorar la capacidad de liderazgo y articulación de quienes dirigen las escuelas (directivo escolar), que son los encargados de fomentar, acompañar, facilitar y ofrecer espacios a los equipos docentes para que compartan experiencias significativas, con el propósito de generar debates conducentes al mejoramiento de las prácticas de evaluación de aprendizaje, que visto este estudio aún se encuentran al debe.

Referencias

AGENCIA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. *Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional*. Santiago: ACE, 2016. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1947/mono-654.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 11 ene. 2022.

AGUDELO-TORRES, J.; ROJAS-RESTREPO, F.; OCAMPO-RUIZ, E.; CLAVIJO-ZAPATA, S. Sobre la evaluación escolar y su ética. *Información Tecnológica*, La Serena, v. 29, n. 5, p. 71-80, 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000500071>. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642018000500071&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso en: 10 dic. 2021.

ALCARAZ SALARIRCHE, N. Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v.8, n.1, p. 11-25, 2015. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973/3193>. Acceso en: 10 dic. 2021.

ARRATIA MARTÍNEZ, A.; OSSANDÓN MILLAVIL, L. (ed.). *Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas*. Santiago: MINEDUC, 2018. Disponible en: https://bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/cra_2018/Políticas-desarrollo-curriculum-2018.pdf. Acceso en: 14 dic. 2021.

AZAMBUYA BOUZÓN, M. E. La Evaluación educativa: aproximación a un caso de 1º de la ESO. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, Málaga, v.1, n.1, p. 240-262, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7153>.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2010.

BENAVIDES-MORENO, N.; DONOSO-DÍAZ, S.; REYES-ARAYA, D. Vulnerabilidad en escuelas privadas subvencionadas chilenas: desafíos docentes desde la visión directiva. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.230812>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/SbVShgsZvPnDXcXZhNqsYYz/?lang=es>. Acceso en: 11 dic. 2021.

BIGGS, J. *Calidad del aprendizaje universitario*. 4. ed. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 2010.

BIZARRO, W.; SUCARI, W.; QUISPE-COAQUIRA, A. Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, Puno, v. 1, n. 3, p. 374-390, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>. Disponible en: <https://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/45>. Acceso en: 13 dic. 2021.

BLACK, P.; WILLIAM, D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, New York, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2009.

BORDAS ALSINA, M. I.; CABRERA RODRÍGUEZ, F. Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, v.

59, n. 218, p. 25-48, 2001. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/218-02.pdf>. Acceso en: 13 dic. 2021.

CARBALLO SANTAOLALLA, R. Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de Programas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, Madrid, v. 42, n. 4, p. 423-432, 1990.

CASANOVA, M. A. *La evaluación educativa, escuela básica*. Ciudad de México: Editorial Muralla, 1998.

CHÁVEZ-MAURICIO, L.; PEÑA-ROJAS, C.; GÓMEZ TORRES, S.; HUAYTA-FRANCO, Y. Evaluación formativa: un reto en la educación actual. *3c Tic, Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, Alicante, v. 10, n. 3, p. 41-63, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.103.41-63>. Disponible en: <https://www.3ciencias.com/articulos/articulo/evaluacion-formativa-un-reto-en-la-educacion-actual/>. Acceso en: 1 nov. 2021.

CHILE. Decreto 67/2018, de 20 de febrero de 2018, 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. *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, n. 42242, p. 1-7, 31 dic. 2018a. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2018/12/31/42242/01/1521939.pdf>. Acceso en: 14 nov. 2021.

CHILE. Decreto exento 83/2015, de 30 de enero de 2015, aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, n. 41075, p. 2-9, 5 feb. 2015. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2015/02/05/do-20150205.pdf>. Acceso en: 20 dic. 2021.

CHILE. Ley 20529/2011, de 11 de agosto de 2011, crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, n. 40046, p. 1-18, 27 ago. 2011. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2011/08/27/do-20110827.pdf>. Acceso en: 29 dic. 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. Antecedentes generales PIE. *MINEDUC*, Santiago, 2020. Disponible en: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/antecedentes-generales-pie-5#:~:text=El%20PIE%20es%20una%20estrategia,de%20aprendizaje%20de%20todos%20y>. Acceso en: 23 dic. 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. *Estudio sobre calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema*. Santiago: EDECSA, 2016b.

CHILE. Ministerio de Educación. *Fundamentos estándares de aprendizaje 2º medio*. Santiago: MINEDUC, 2014.

CHILE. Ministerio de Educación. *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: MINEDUC, 2008. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>. Acceso en: 16 dic. 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar: unidad de currículum y evaluación*. Santiago: MINEDUC, 2019. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14279/orientaciones%20decreto%2067.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en 17 nov. 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. *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: informe de resultados cualitativos*. Santiago: UCE, 2016a. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70901_archivo_01.pdf. Acceso en: 16 set. 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula*. Santiago: MINEDUC, 2018b. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2255>. Acceso en: 27 set. 2021.

CÓRDOBA GÓMEZ, F. J. La Evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 39, n. 7, p. 1-9, 2006. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3972537>. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2537>. Acceso en: 19 nov. 2021.

FÖRSTER MARÍN, C.; NÚÑEZ VEGA, C. ¿Cómo evalúan los aprendizajes los colegios chilenos? Un diagnóstico a partir de un reglamento de evaluación. *CEPPE PolicyBriefs*, [S. l.], n. 18, 2018. Disponible en: <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/policy-brief18-230118.pdf>. Acceso en: 20 sep. 2021.

HOLT, J. *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

HORTIGÜELA, D.; PÉREZ-PUEYO, A.; GONZÁLEZ-CALVO, G. Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Valencia, v. 12, n. 1, p.13-27, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/riee2019.12.1.001>. Acceso en: 21 dic. 2021.

LAWSHE, C. A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, New York, v. 28, n. 4, p. 563-575, 1975.

MARTÍNEZ RIZO, F. Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, Ciudad de México, v. 35, n. 139, p. 128-150, 2013. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n139/v35n139a9.pdf>. Acceso en: 12 ene. 2022.

MARTÍNEZ RIZO, F. *La evaluación en el aula: promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2012.

MENA, M. A.; MÉNDEZ, I.; CONCHA, C.; GANA, Y. El fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación: avances y desafíos para la política pública. In: ARRATIA MARTÍNEZ, A.; OSSANDÓN MILLAVIL, L. (ed.). *Políticas para el desarrollo del currículo: reflexiones y propuestas*. Santiago: MINEDUC, 2018. p. 383-415. Disponible en: https://bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/cra_2018/Políticas-desarrollo-curriculum-2018.pdf. Acceso en: 14 dic. 2021.

MERTENS, D. *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. ThousandOaks: SAGE Publications, 2014.

NÚÑEZ VEGA, C.; FÖRSTER MARÍN, C. *Estudio sobre reglamentos de evaluación internos de los establecimientos educacionales chilenos: informe final*. Santiago: Universidad Católica de Chile, 2017. Disponible en: <http://www.biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/912>. Acceso en: 11 ene. 2022.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Formative Assessment. Improving learning in secondary classrooms. *PolicyBrief*, 2005. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/ceri/35661078.pdf>. Acceso en: 26 sep. 2021.

ORTIZ OCAÑA, A.; SALCEDO BARRAGÁN, M. La didáctica como proceso de enseñar y evaluar el aprendizaje. *Revista Ensayos Pedagógicos*, Heredia, v. 15, n. 2, p. 193-231, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15359/rep.15-2.9>. Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/14722>. Acceso en: 17 dic. 2021.

PÉREZ-PUEYO, A.; HORTIGÜELA, D.; FERNÁNDEZ-RÍO, J. Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, Madrid, n. 428, p. 47-66, 2020. Disponible en: <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/881>. Acceso en: 29 nov. 2021.

POPHAM, W. J. (coord.). *Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 2013.

PRIETO, M.; CONTRERAS, G. Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 34, n. 2, p. 245-262, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art15.pdf>. Acceso en: 17 dic. 2021.

RAVELA, P. Consignas, devoluciones y calificaciones: el problema de la evaluación de las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, Montevideo, v. 2, n. 1, p. 49-89, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>. Disponible en:

<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/703>.
Acceso en: 17 dic. 2021.

RAVELA, P.; LEYMONIÉ, J.; VIÑAS, J.; HARETCHE, C. La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta educativa*, Buenos Aires, v. 1, n. 41, p. 20-45, 2014. Disponible en: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/41-dossier-ravelayotros.pdf>. Acceso en: 17 dic. 2021.

ROBERTS-SÁNCHEZ, K.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D.; SILVA, P. Tensiones entre el saber pedagógico en evaluación y la práctica docente en escuelas vulnerables de la Comuna de Arica. *Revista Electrónica Educare*, Heredia, v. 24, n. 3, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.15>. Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/11370>. Acceso en: 29 sep. 2021.

RODRÍGUEZ PARRA, M. Sistema nacional de desarrollo profesional docente: Un avance hacia el mejoramiento de la calidad de la educación. *Revista Perspectivas*, Santiago, n. 23, p. 1-12, 2017. Disponible en: <https://revistaperspectiva.cl/wp-content/uploads/2017/09/Art%C3%ADculo-Mery-Rodriguez.pdf>. Acceso en: 29 sep. 2021.

RUAY GARCÉS, R. La evaluación: una estrategia para desarrollar aprendizajes profundos en el estudiante. *Revista Boletín Redipe*, Bogotá, v. 7, n. 8, p. 46-52, 2018. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/541>. Acceso en: 16 dic. 2021.

SANTOS GUERRA, M. A. *La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 2014.

TORRES TRIANA, M. F.; CÁRDENAS, E. J. ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de investigaciones (2005-2010). *Enunciación*, Bogotá, v. 15, n. 1, p. 141-156, 2010. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/280872>. Acceso en: 14 dic. 2021.

UNIVERSIDAD DE CHILE. *Levantamiento de opiniones y sugerencias para la elaboración de una propuesta de actualización de la normativa de evaluación, calificación y promoción*: Informe final. Santiago: Universidad de Chile, 2017. Disponible en: <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/915>. Acceso en: 13 dic. 2021.

VILLARDÓN GALLEGO, M. L. Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, v. 24, p. 57-76, 2006. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>. Acceso en: 20 nov. 2021.

ZANOCZOZANOCCHO, G.; CUELLAR FERNANDEZ, L.; LABARRERE SARDUY, A. ¿Cómo 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, Revista de investigación y Experiencias Didácticas*, Barcelona, n. extra, p. 3572-3575, 2009. Disponible en:

https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2009nEXTRA/edlc_a2009nExtrap3572.pdf. Acceso en: 17 nov. 2021.

ZEBALLOS, M. La evaluación de los aprendizajes mediadas por las TAC. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, Florida-USA, v. 9, n. 1, p. 83-95, 2020. DOI: <https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.98>. Disponible en: <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/98>. Acceso en: 26 ago. 2021.

ZÚÑIGA GONZÁLEZ, C. G.; CÁRDENAS AGUILERA, P. Instrumentos de evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria?. *Perspectiva Educativa: Formación de Profesores*, Valparaíso, v. 53, n. 1, p.57-72, 2014. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/219/107>. Acceso en: 26 ago. 2021.