

DESAFÍOS Y REFLEXIONES PEDAGÓGICAS FRENTE A LOS CAMBIOS NORMATIVOS EN EVALUACIÓN: IMPLEMENTACIÓN DEL DECRETO 67 EN CHILE*

PEDAGOGICAL CHALLENGES AND REFLECTIONS
REGARDING REGULATORY CHANGES IN EVALUATION:
IMPLEMENTATION OF DECREE 67 IN CHILE

Alicia Olivia Zambrano Diaz**

Resumen

El presente artículo tiene como propósito reflexionar en torno a la implementación del Decreto 67 que modifica los mecanismos de evaluación de los establecimientos educativos en Chile. Para ello se desarrolla un análisis bibliográfico a partir de diversas revistas científicas indexadas y vinculadas a temáticas de evaluación educativa. La estructura de este texto abarca criterios, conceptos y disposiciones normativas para clarificar la forma de evaluar el aprendizaje que este decreto promulga.

Los principales resultados de la revisión permiten definir como focos centrales el uso pedagógico de la evaluación, disminuir la repitencia mediante un mayor acompañamiento a los estudiantes. Esto, sin duda, revela un cambio de paradigma desde la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje.

* Este trabajo fue realizado con la colaboración y correcciones de estilo de Lautaro Quiroga Aguilar. Doctor en Ciencias Sociales ©, Universidad de Buenos Aires; Magister en Liderazgo Educativo, Universidad de Concepción; Magister Estudios de la Cognición, Universidad de Chile.

** Doctora en Educación, Académica del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. Email: alicia.zambrano@uach.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8490-4298>

La transformación que se pretende instalar representa un desafío complejo para las comunidades educativas que deben asumir este cambio en la práctica. Por otro lado, la implementación del Decreto 67 por el Ministerio de Educación constituye un factor de gran impacto que debe estar alineado y ser coherente a los sellos de las instituciones educativas, mejorar la calidad educativa, promover una mayor motivación de los estudiantes a su proceso evaluativo, disminuir la repitencia y, finalmente, fortalecer la educación pública en Chile.

Palabras clave:

Evaluación de la Educación, Curriculum Evaluativo, Rendimiento Escolar.

Abstract

The purpose of this article is to reflect on the implementation of Decree 67, which modifies the evaluation mechanisms of educational institutions in Chile. For this purpose, a bibliographic analysis is developed based on several indexed scientific journals related to educational evaluation. The structure of this text covers criteria, concepts and normative dispositions to clarify the way of evaluating learning that this decree promulgates.

The main results of the review allow us to define as central focuses the pedagogical use of assessment and the reduction of grade repetition by means of a greater accompaniment of students. This undoubtedly reveals a paradigm shift from learning assessment to assessment for learning. The transformation that is intended to be installed represents a complex challenge for the educational communities that must assume this change in practice. On the other hand, the implementation of Decree 67 by the Ministry of Education constitutes a factor of great impact that must be aligned and coherent with the hallmarks of the educational institutions, improving educational quality, greater motivation of students to their evaluation process, decrease of repetition and finally the strengthening of public education in Chile.

Keywords:

Educational evaluation, curriculum evaluation, achievement tests, education.

1. Introducción

Durante el año 2018 se promulgó un nuevo *Decreto 67 de Promoción y Evaluación Escolar*, marcando un antes y un después en los procesos evaluativos de los establecimientos municipalizados, particulares subvencionados y pagados en Chile (Decreto 67/2018). Fue un proceso de cambio significativo, generado por más de una década, luego de las nuevas regulaciones enmarcadas por la Ley General de Educación (LGE, 2010), dejando atrás el Decreto Supremo 511 de evaluación (Decreto 511/1997) que estableció los objetivos y contenidos mínimos que el y la estudiante debían cumplir con carácter obligatorio, dando paso a nuevas finalidades en los procesos y estrategias de evaluación en nuestro país.

Desde esta perspectiva, se atribuye una mayor importancia a la conceptualización de la evaluación en el aula, más participativa, que permita la construcción de espacios colaborativos y de reflexión pedagógica permanente entre los y las estudiantes, y el docente.

Uno de los aspectos negativos derivados de pandemia, además de tener la mayoría de escuelas y liceos cerrados por la emergencia sanitaria, fue no avanzar en un mayor uso pedagógico de la evaluación, en cómo evaluar los aprendizajes en tiempos del Covid-19 (Mineduc, 2020b).

La vigencia del nuevo decreto, tuvo marcha blanca en plena crisis sanitaria, por lo que podemos suponer que su apropiación efectiva se impulsa en presencialidad el año 2022. Por lo anterior, es un desafío para los equipos directivos buscar nuevas estrategias de cómo evidenciar los niveles de logro de los y las estudiantes en tiempos de post-pandemia y reconstruir sus planteamientos respecto al concepto de la evaluación.

En esta línea, se han abordado los planteamientos de diversos autores en el tema (Mateo, 2000; Bordas y Cabrera, 2001; Castillo, 2004; Ahumada, 2005), los cuales comparten la importancia de desarrollar un proceso evaluativo formativo, para la mejora continua del aprendizaje del estudiante.

La autora Darling-Hammond (2012) coincide con un enfoque formativo, desde la implementación de acciones que favorecen la

mejora del proceso evaluativo, siendo uno de los factores que, según ella, genera buenas prácticas. Por ello, una adecuada implementación del uso evaluativo implica un mejor desarrollo profesional del docente y favorece a la mejora continua del proceso formativo de los y las estudiantes. En el contexto actual en que nos encontramos, existen dos lineamientos que se desea aportar:

Primero, dilucidar y reflexionar respecto a las disposiciones y criterios en los que se centra el Decreto 67, y cómo orientar y regular el proceso evaluativo centrado en lo pedagógico por sobre lo punitivo, haciendo un cambio de 360 grados respecto a este nuevo enfoque.

Segundo, invitar a los docentes a rediseñar estrategias formativas que promuevan aprendizajes desafiantes en torno a la nueva normativa, que contribuyan a desarrollar nuevas oportunidades de aprendizaje en el aula, en modalidad presencial.

2. Sentido de la evaluación

La literatura especializada señala que las y los profesores que tienen un conocimiento inadecuado respecto a la evaluación a nivel de aula, tienen a su vez menor eficacia en sus prácticas de enseñanza, lo que redundaría en aprendizajes de menor calidad en sus estudiantes (Rogers & Swanson, 2006; Stiggins, 2004).

Por tanto, los diversos planteamientos de los autores nos permiten configurar la importancia de la evaluación desde lo formativo, su implicancia para el logro del aprendizaje y los desafíos para el sistema educativo.

Si bien durante la pandemia se desplegaron una serie de medidas para continuar con el proceso educativo, entre las que destacan la conectividad, el acceso a dispositivos tecnológicos y un currículo priorizado (Mineduc, 2020b), los equipos directivos y los docentes se vieron enfrentados a incertidumbre, desconfianza y escasa orientación respecto a cómo confrontar la nueva normativa respecto a los procesos de evaluación. Esta situación generó tensión y desequilibrio en los equipos, los cuales hasta el momento estaban enfocados en el aprendizaje de diversas plataformas tecnológicas y

estrategias pedagógicas, agregando, además, tiempos para estudio y para replantear sus procesos evaluativos. Esto tensionó de manera transversal a escuelas y liceos, influyendo en el aumento de la cantidad de tiempo para apropiarse de este nuevo enfoque normativo.

Algunas investigaciones en la temática que abordamos señalan que hoy, en Chile, las escuelas y liceos implementan diversas formas de evaluación, predominando mayormente una evaluación calificadora. (Förster, 2017).

Para algunos autores, el proceso evaluativo es permanente y sistemático, el cual debe desafiar al docente, para generar nuevos aprendizajes que contribuyen al desarrollo de los y las estudiantes de manera integral. Es por ello que el rol que desempeñan el y la docente en las aulas será fundamental para monitorear cómo la enseñanza está impactando o promoviendo el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes. (Förster, 2017, p.45).

En la misma línea, Murillo y Román (2009) sostienen que garantizar que todos los estudiantes reciban una educación de calidad requiere de evaluaciones efectivas que evidencien cómo se “aprende”. Cabe considerar que, si no existe un conocimiento acabado del proceso evaluativo por parte del docente, puede implicar efectos perversos, que no favorecen ni la mejora continua ni las buenas prácticas, y que muchas veces impiden un cambio sustancial en la forma de evaluar en el aula.

De lo anterior, se deduce la importancia de conocer cómo los docentes reconocen y comprenden la implementación de este nuevo decreto, y cómo desde esta nueva forma de presencialidad disminuye la brecha de aprendizaje que generó la pandemia en los diversos niveles y escenarios educativos.

Por lo tanto, surge la pregunta: ¿cómo el docente puede verificar que aprendieron sus estudiantes?, ¿cómo puede comprobar la comprensión de un objetivo de aprendizaje en pandemia?

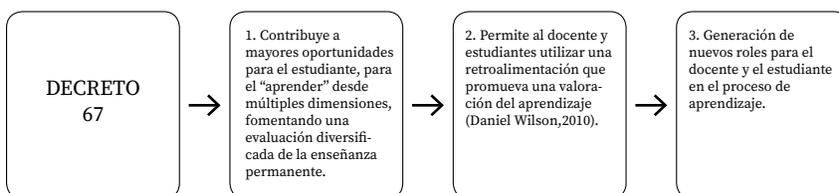
La calidad de la educación depende, en buena medida, de cómo se desarrolla el diseño curricular y la evaluación del alumnado. El rigor de cómo se asume el proceso de aprendizaje y se obtiene información sobre el alumnado es la mejor garantía para que las y los estudiantes mejoren sus aprendizajes, garantizando sus derechos y

posicionando a los docentes ante la necesidad de objetivar la observación y registro del rendimiento del alumnado. (Wiles & Bondi, 2000; Vázquez et al., 2011). Estos planteamientos nos permiten dilucidar que un docente desarrolla buenas prácticas evaluativas, promoviendo mayores oportunidades de aprendizaje en los procesos educativos. (Jariot y Rifá, 2011).

En la actualidad, el post confinamiento y las diversas necesidades socioculturales que arrastró la pandemia, complejizó de cierta manera la labor del docente, el cual debió ajustar sus procedimientos evaluativos con los objetivos priorizados (Mineduc, 2021), resguardando, además, los escenarios familiares de los y las estudiantes, ya que existe un componente emocional y psicológico que debe ser considerado permanentemente a la hora de evaluar.

En el corazón de este Decreto 67 está la y el estudiante, por ello existen tres puntos de vista que convergen para establecer un diálogo reflexivo:

Figura 1. Aportaciones para el dialogo reflexivo.



Fuente: Elaboración propia

Estos planteamientos nos parecen oportunos de analizar, siendo factores claves que facilitan el refuerzo y la mejora continua del aprendizaje, vinculado con las disposiciones normativas.

3. Mayores oportunidades para el estudiante

Los planteamientos del Decreto 67 revelan la importancia de una

evaluación formativa que promueva el aprendizaje de las y los estudiantes, y permita al docente establecer nuevas formas para evaluar desde las disposiciones normativas, configurando así el diálogo reflexivo.

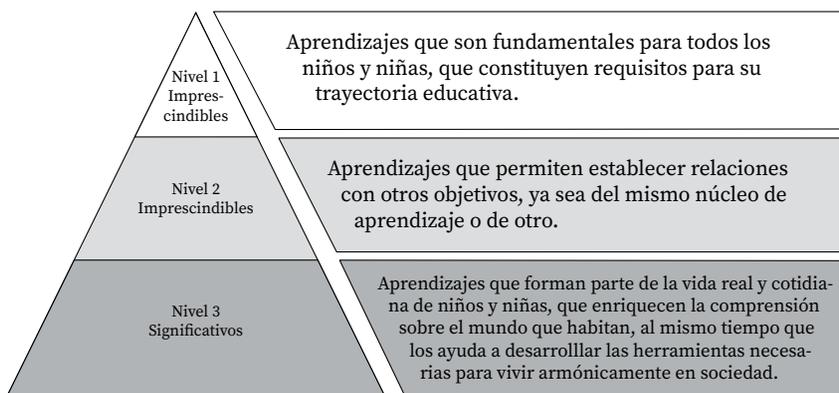
La evaluación y aprendizaje forman parte de un mismo proceso pedagógico. Indiscutible es que la evaluación está llamada a constituirse en una actividad necesaria para dar cuenta de la calidad del proceso educativo y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje (Föster & Zepeda, 2017).

La disposición “d” señala: “Los docentes deben diseñar estrategias para un seguimiento de calidad, pertinente y coordinado entre los equipos docentes, dentro del marco de autonomía profesional que permitan cautelar la existencia de retroalimentación en las actividades de evaluación” (Decreto 67/2018, Artículo 18, letra d). El docente genera espacios de reflexión interna para establecer mecanismos eficientes y eficaces para monitorear constantemente el aprendizaje de las y los estudiantes en el proceso evaluativo, y establece información respecto a quienes requieren mayor apoyo para el logro de los objetivos curriculares. En este sentido cobra relevancia el proceso de retroalimentación, ya que son las y los estudiantes quienes se involucran y participan en su propio aprendizaje. Se trata de lograr interacciones de calidad, de alto valor educativo, que impacten sobre la enseñanza y el aprendizaje con el propósito de favorecer la autonomía de ellos.

Estos planteamientos se relacionan con lo que plantea López Pastor (2009): la evaluación formativa o continua favorece la mejora en el aprendizaje del alumno y el funcionamiento del proceso de enseñanza- aprendizaje. Además, Zambrano y Mendoza-Alva (2021) sostienen que el desarrollo de los estudiantes se puede incrementar debido a la evaluación formativa. Otro factor a destacar de la evaluación y de la práctica evaluativa que realiza el docente es el alineamiento curricular. El Ministerio de Educación abogó por una Priorización Curricular, y un ajuste del Reglamento de Evaluación de todas las escuelas y liceos, lo cual contribuyó a plasmar el nuevo sentido de la evaluación que acompaña y guía a las y los estudiantes por sobre una evaluación calificadora.

Lo anterior coincide con los planteamientos de Yan y Pastore (2022), que indican que la evaluación formativa ayuda a identificar las fortalezas y deficiencias, ya que los docentes pueden evaluar si los objetivos de cada año escolar se están logrando o no a través de esta técnica de evaluación. Diversas investigaciones en tiempos de pandemia indagaron respecto a las prácticas evaluativas en contexto de Covid-19. Díez-Gutiérrez y Gajardo (2020) analizaron las opiniones de 3.400 personas sobre educación y evaluación educativa en el contexto de COVID-19. Mendiola et al. (2020) aplicaron una encuesta sobre las herramientas que se utilizan para educar y evaluar a estudiantes universitarios. Ambos estudios revelan las dificultades en el aprendizaje y la falta de coherencia al momento de evaluar a distancia. La pandemia complejizó el poder evaluar todos los objetivos del currículum, por tanto, una de las estrategias que ayudó a disminuir la tensión para los equipos directivos y docentes fue implementar la priorización, que facilitó el poder evaluar por niveles aquellos aprendizajes imprescindibles del Nivel 1 como prioridad.

Figura 2. Niveles de priorización.



Fuente: Unidad de Currículum y Evaluación Escolar, Mineduc, 2020.

La “disposición f” explicita la utilización de diversas estrategias evaluativas que deben contribuir a potenciar una evaluación más formativa por sobre la calificadora.

Asimismo, el Decreto 67 establece un lineamiento: “*diversificar la evaluación en orden de atender de mejor manera la diversidad de los alumnos*” (Decreto 67, artículo 18, letra g), que constituye un aspecto muy desafiante para los equipos de gestión, los cuales deberán ajustar las formas de evaluar a través de una diversificación de la enseñanza, avanzando de manera paulatina en el quehacer cotidiano de las y los docentes en el aula, mayor trabajo colaborativo, diseño de planificaciones diversificadas, múltiples formas de acción y expresión.

Esto permite observar aquellos nudos críticos en la práctica evaluativa y buscar estrategias para una evaluación efectiva y realista a las características de las y los estudiantes de aula. Coincide con la importancia que tiene para el desarrollo profesional el trabajo colaborativo, desde las diversas instancias formales y no formales para generar espacios de reflexión participativa que favorezcan la mejora continua (Ley 20.903/ 2016). Sumado a ello, los canales de comunicación evaluativos deben ser de conocimiento de todos, tal como indica el Decreto 67, artículo 18, letra b, que aboga a: “establecer que los y las estudiantes conozcan los criterios y forma que serán evaluados”.

Si los estudiantes comprenden el procedimiento a evaluar, esto permite un mejor logro de resultados (Jarriot, 2014). A la vez, las y los docentes ajustan la enseñanza en función de las necesidades de aprendizajes evidenciadas, rediseñan la enseñanza y, finalmente, generan instancias de retroalimentación. Hoy, post pandemia, resulta relevante y pertinente implementar desde un colectivo un intercambio entre profesionales. Diversas investigaciones referidas a las prácticas de colaboración reportaron que en Chile los niveles de los ámbitos de colaboración profesional, si bien son similares a los de la OCDE, tienen un bajo nivel de frecuencia, lo que revela que esta dimensión ha sido desarrollada de manera más débil. En tanto, desde otra dimensión, como el intercambio y la coordinación para la enseñanza, los resultados en Chile demuestran que esta dimensión se encuentra más desarrollada, por tanto, se podría suponer que en “modalidad presencial” existe un mayor compromiso y responsabilidad profesional de los docentes frente a la enseñanza (Talis, 2018).

Esto es concordante con la “disposición e”, que manifiesta:

Se deben definir espacios para que las y los profesionales de la educación puedan discutir y acordar criterios de evaluación y tipos de evidencias centrales en cada asignatura, y fomentar el trabajo colaborativo para promover la mejora continua de la calidad de sus prácticas evaluativas. (*Decreto 67*, artículo 18, letra e).

La evaluación es un componente central en la enseñanza y aprendizaje, en cuyo proceso las profesoras y los profesores deben ser capaces de interpretar evidencia para identificar la distancia o brecha que tienen sus estudiantes respecto del objetivo de aprendizaje. Algunos ejemplos de técnicas a usar son:

- Actividades de explicación y representación
- Observar y escuchar a los y las estudiantes
- Plantear preguntas
- Respuestas elegidas al azar
- Participación simultánea
- Utilizar ticket de salida o de entrada

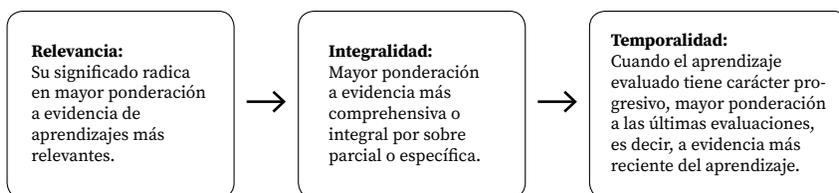
La generación de instancias de retroalimentación puede estar enfocada a: promover la reflexión conjunta sobre una confusión o error común; remirar los criterios a partir de sus desempeños; modelar con las y los estudiantes un buen desempeño; dar oportunidades de autoevaluación y coevaluación; incentivar reflexiones de cierre metacognitivas. Luego, es posible interpretar resultados, a fin de tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje, con la participación del estudiante y docentes, lo que es concomitante con la generación de nuevos roles en el aprendizaje. La disposición “n” (*Decreto 67*, Artículo 18, letra n) promueve la instalación de una comunicación efectiva, reflexión y toma de decisiones entre los diversos integrantes de la comunidad, centrados en el proceso, el progreso y los logros de aprendizaje de alumnos. Es decir, una comunidad que dialoga respecto a sus procesos evaluativos promueve mayores espacios de mejora en el aprendizaje, por lo que finalmente estos planteamientos son un factor importante a considerar por directivos, docentes y profesionales especialistas, asistentes u otros

en tiempos post pandemia, ya que permiten establecer sinergia entre los equipos y el diseño de estrategias que faciliten una mayor continuidad del aprendizaje en el aula.

4. Implicación de la calificación

Durante más de una década el referente respecto a la calificación fue el decreto 511/1997, que planteó la utilización de una evaluación predominantemente calificadora y punitiva. Su característica principal estaba relacionada con el registro de un gran número de notas, incluso a tener siete notas en los libros de clases por asignatura. Esta compleja situación generó un desgaste en la práctica pedagógica de los y las docentes, vislumbrando menor tiempo para monitorear y acompañar el aprendizaje de los estudiantes, e invisibilizando la evaluación formativa y diferenciada; finalmente, este tipo de situaciones tensionó a los docentes y al sistema educativo. La información relevante del Decreto 67 en torno a la consecuencia de calificación desde el plano normativo, refrescar su implicancia en la enseñanza y gestión del aprendizaje de forma eficiente, se refleja en la disposición “h” concordante en visualizar este concepto como: “Un proceso que refuerza el uso pedagógico de la evaluación, coherente con la planificación de cada asignatura” (*Decreto 67*, Artículo 18, letra h). En la misma línea, invita a replantear las situaciones e instrumentos evaluativos que utiliza el y la docente para calificar a sus estudiantes, en base a los siguientes criterios:

Figura 3. Criterios Decreto 67/2018



Fuente: Decreto 67/ 2018

Un aspecto interesante es el criterio *relevancia*, que relaciona la ponderación para determinar la calificación final de cada estudiante, el cual debe ser acordado entre los docentes y el equipo técnico-pedagógico, promoviendo la reflexión pedagógica centrada en la evidencia de cada asignatura y una conversación conjunta respecto a decisiones pedagógicas. Es decir, instalar criterios que permitan evidenciar procesos y logros de aprendizajes, lo cual demanda un trabajo más colaborativo de los profesionales de la educación para incorporar dispositivos que promueven la mejora continua de las prácticas docentes.

En lo referido a la calificación final, el Decreto 67 plantea que toda ponderación no podrá ser superior a un 30%. Este criterio posiciona a reflexionar que no toda evaluación conduce a una calificación, por tanto, no es de carácter rígido, sino muy por el contrario, debe ser flexible, diversificada, consecuente a características, ritmos, forma de aprender y necesidad e interés de los estudiantes. Esto relaciona los criterios de *integralidad* y *temporalidad* de manera conjunta, y permite a los y las docentes a tener una mejor optimización de los tiempos a la hora de calificar.

Podemos suponer la existencia de algunos riesgos, en la eventualidad de que no se utilicen adecuadas evidencias empíricas para determinar logros, proceso y progreso de los estudiantes, por lo que es clave monitorear continuamente estos procesos de evaluación final.

Estos planteamientos posicionan a la calificación desde un punto de vista pedagógico que considera el marco de la Inclusión; además, incitan a una mayor motivación a los estudiantes partícipes del proceso. Lo mencionado anteriormente, debe ser considerado en el Reglamento de Evaluación de cada establecimiento, para mantener a la comunidad informada respecto a los procesos calificativos.

5. Facilitadores de la promoción

Algunas investigaciones han manifestado la crisis que originó la pandemia en varios aspectos de la vida humana y en la Educación, siendo la consecuencia más grave en el plano educativo, la alta

deserción escolar (Sarmiento, 2012; UNESCO, 2014).

Según datos de la UNESCO (UNESCO, 2020a), a mediados de mayo de 2020, 162 países habían decidido cerrar totalmente las instituciones que imparten educación formal, dado que constituían espacios idóneos de propagación viral (Viner et al., 2020). El organismo calculaba que cerca del 69,4% de la población inscrita en una escuela o universidad, o sea, 1.215 millones de niñas, niños, jóvenes y adultos, no estaba asistiendo presencialmente a clases, aumentando la tendencia de las tasas de abandono escolar y poca motivación para el logro educativo.

Las consecuencias de la pandemia debilitaron la manera de evaluar a los estudiantes, y agravó la situación en aquellos colectivos más vulnerables. Se instalan procesos que minoricen los efectos negativos de la repitencia, una vez terminada la pandemia, y las consecuencias frente a dos focos normativos del proceso de promoción:

- Prevención de dificultades
- Monitorear; identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes con dificultades

La disposición “k” del Decreto 67 (2018) establece criterios para la promoción de los alumnos e incluye requisitos y modos de operar para promover alumnos con menos de 85% de asistencia a clases. Desde la prevención de dificultades, los docentes asumen un rol de acompañar al estudiante a través de diversas estrategias que contribuyen en aplicar remediales y reestructurar su planificación, realizar un análisis de caso que permita disminuir posibilidad de repitencia. Esto permite a las y los estudiantes mayor confianza y acompañamiento para superar las dificultades causadas por el confinamiento producto de la pandemia. Las estrategias son facilitadoras para la detección a tiempo de medidas de amparo a situaciones especiales de evaluación, y contemplan: ingresos tardíos, ausencia a clases, suspensiones prolongadas, finalización anticipada del año escolar, siendo coincidentes con la disposición “I”. La repitencia aumenta la deserción escolar y es un indicador que se debe prevenir, por tanto, el monitoreo temprano será fundamental para las decisiones en torno a la promoción. Aplicar un plan

remedial favorece la nivelación de las y los estudiantes para el año siguiente, y permite realizar derivaciones en casos particulares a profesionales multidisciplinarios.

Dada la importancia de la promoción en el proceso evaluativo y su trascendencia para el futuro de los estudiantes en su trayectoria escolar, debe considerarse en el Reglamento de Evaluación de los establecimientos, determinando procesos de evaluación justos e inclusivos.

Esto se articula con la disposición “o”, procedimiento de análisis para la toma de decisiones de promoción y las medidas necesarias para proveer el acompañamiento pedagógico.

La relevancia de esta normativa, vincula de manera pertinente las decisiones de promoción con un carácter de acompañamiento pedagógico. Las ideas centrales referidas a la promoción apuntan a prevenir las dificultades de los estudiantes, monitorear y apoyar a aquellos con dificultades y analizar casos excepcionales relacionados con la repitencia. En este contexto, tras indagar en este apartado del Decreto 67 observamos que su implementación puede ser exitosa en la medida que sea de conocimiento de equipos directivos, las y los docentes, responsables de la política educativa y de las comunidades educativas que participan en la toma de decisiones sobre la promoción escolar desde una presencialidad.

6. Conclusiones

Las disposiciones planteadas por el Decreto 67 manifiestan que los directores, jefes técnicos, docentes y estudiantes deben considerar replantear sus prácticas evaluativas desde una dimensión más formativa y de retroalimentación. Se requiere que existan ajustes en sus instrumentos de gestión, en especial del Reglamento Interno, considerando los criterios establecidos para la promoción y para la efectividad del proceso educativo. Esto contrasta con las apreciaciones de diversas investigaciones que mencionan el impacto en los procesos educativos que tiene el docente (Ahumada, 2005; Jariot, 2014; Bordas y Cabrera, 2001).

Relevante es evidenciar el logro de aprendizaje de los estudiantes

de los diferentes niveles educativos –Básica y Enseñanza Media–, instalando una cultura colaborativa entre los docentes, profesionales de la educación y trabajo en redes de mejoramiento educativo, para ir articulando los procesos evaluativos.

En base a este análisis, se puede concluir que la implementación del Decreto 67 por el Ministerio de Educación constituye un factor de gran impacto que debe estar alineado y ser coherente con los sellos de las instituciones educativas, conduciendo a la mejora de la calidad educativa, mayor motivación de los estudiantes a su proceso evaluativo, disminución de la repitencia y, finalmente, el fortalecimiento de la educación pública en Chile.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencia y vivencia de los aprendizajes. *Perspectiva Educación, Instituto de Educación Universidad de Valparaíso*, 45, 12-13.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo Aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM.
- Blakey, E. & Carroll, D. (2015). A Short Executive Function Training Program Improves Preschoolers Working Memory. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-8. doi:10.3389/fpsyg.201501827
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrada en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. LIX, 218, 25-48.
- Castillo, S. (2004). La Práctica en el profesorado. Primaria y Secundaria. *Revista de Educación, Ministerio de Educación España*, 969-971.
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistemático para evaluar la docencia y fomentar la enseñanza eficaz. *Pensamiento educativo*, 49(2), 1-20.
- Díez-Gutiérrez, E. J. y Gajardo Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- Ebbeler, J., Poortman, C., Schildkamp, K & Pieters, J. (2017). The effects of a data use intervention on educators' satisfaction and data literacy.

- Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(1), 83-105.
- Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.
- Förster, C. & Zepeda, S. (2017). Planificando integradamente la enseñanza y la evaluación. En C. Förster (Ed.), *El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). The principal's role in school effectiveness: A review of methodological issues, 1980–95. In K., Leithwood, et al. (Ed.), *The International Handbook of Educational Leadership and Administration*. 723–784. Dordrecht, Netherlands: Kluwer. <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-article-178042.html>
- Jarrot, M. y Rifá, M. (2011). La evaluación. *Eines 5 d' innovació docent en evaluació superior*, 85-121. Disponible en: http://www.uab.es/iDocument/eines_5,0.pdf
- Leithwood, K. (2012). The Ontario Leadership Framework 2012. Retrieved from the Institute for Education Leadership. http://iel.immix.ca/storage/6/1345688978/Final_Research_Report_-_EN.pdf.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. London, UK: Department for Education and Skills.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Ley 20.370 del 16 de septiembre del 2009. *Ley General de Educación*, texto refundado, coordinado y sistemático. <http://www.leychile.cl/N?i=1014974&f=2010-07-02&p=>
- Ley 20.903 del 4 de marzo del 2016. *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?id-Norma=1087343>
- López Pastor. (2009). *La evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Mateo, J. (2000). *La investigación expos-facto. Metodología de la investigación en Educación*. Barcelona: Universidad Oberta Catalunya.
- Mendiola, M. S., Hernández, A. M., Torres, R., Carrasco, M. D. A. S., Romo, A. K. H., Mario, A. y Cazales, V. J. R. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.

- Mertens, D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology, Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative Mixed Methods*. California: Sage.
- Ministerio de Educación (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2009/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Ministerio de Educación, Chile. (2017). *La voz de los docentes*. CPEIP.
- Ministerio de Educación, Chile. (1997). *Decreto Exento 511 de evaluación y promoción escolar*.
- Ministerio de Educación, Chile. (2008). *Plan de Evaluación Nacionales e Internacionales SIMCE*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación, Chile. (2011). *Plan de Evaluación Nacionales e Internacionales SIMCE*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación, Chile. (2012). *Bases curriculares 2012. Educación Básica: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Idioma Inglés*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación, Chile. (2015). *Diversificación de la enseñanza. Decreto 83/2015*. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.
- Ministerio de Educación, Chile. (2018). *Decreto 67 de evaluación y promoción escolar*.
- Ministerio de Educación, Chile. (2020a). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Santiago, Chile. Centro de Estudios MINEDUC. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf
- Ministerio de Educación, Chile. (2020b). *Documento Priorización Curricular*. UCE.
- OCDE. (2018). *Resultados TALIS 2018: Docentes y líderes escolares como aprendices de por vida*.
- Popham, W. J (2009). *Unlearned Lessons: Six Stubbling Blocks to Our Schools Success*. Cambridge.
- Robinson, V., Hohepa, M., Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why: Best Evidence Synthesis Iteration*. University of Auckland and the New Zealand Ministry of Education.
- Rogers, T.& Swanson, M. (2006). *Effective Student Assessment and Evaluation*

- in the Classroom: Knowledge Skills Attributes*. Alberta, Canada: Alberta Education.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y teoría*. Madrid: McGrawHill.
- Sarmiento, O. G. (2012). La educación transforma. *Educación*, 18, 54-59. <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/download/1004/916>
- Stiggins, R. (2004). New Assessment Beliefs for a New School Mission. *Phi Delta Kappan*, 86, 22-27.
- UNESCO. (2014). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo: 2013/4. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2020a). *Global education coalition*. <https://cutt.ly/iymOQX4>
- UNESCO. (2020b). Exámenes y evaluaciones durante la crisis del COVID-19: prioridad a la equidad. *Coalición Mundial para la Educación*. <https://bit.ly/2Zabnfa>
- Vasquez- Cano, S.; Sevillano, M. y Méndez, M.A. (2011). *Programa en Primaria y Secundaria*. Madrid: Pearson.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C. y Booy, R. (2020). School Closure and Management Practices During Coronavirus Outbreaks Including COVID-19: A Rapid Systematic Review. *The Lancet Child y Adolescent Health*, 4, 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Weinstein, J.; Muñoz, G., (2012). *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Ed. CEPPE y Centro de Innovación en Educación Fundación Chile.
- Wiles, J. & Bondí, J. (2000). *Supervisor: A Guide to Practice*. NJ: Prentice Hall.
- Yan, Z. y Pastore, S. (2022). Are Teachers Literate in Formative Assessment? The Development and Validation of the Teacher Formative Assessment Literacy Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 1-11. <https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2022.101183>
- Zambrano, J. y Mendoza-Alva, C. (2021). Evaluación formativa y formación integral de los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(3), 7-30. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.03.001>

Recibido: Aceptado: