

¿CÓMO SE ARTICULA LA NORMATIVA VIGENTE SOBRE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR EN LOS REGLAMENTOS DE EVALUACIÓN EN ANTOFAGASTA?

HOW IS THE CURRENT REGULATION ON SCHOOL EVALUATION, QUALIFICATION AND PROMOTION ARTICULATED IN THE EVALUATION REGULATIONS IN ANTOFAGASTA?

Carola Herrera Bravo
Doctora en Ciencias de la Educación
Académica Universidad de Antofagasta
Antofagasta, Chile
carola.herrera@uantof.cl
ORCID: 0000-0001-7698-2117

Patricio Aguirre Zúñiga
Doctor en Educación mención Gestión Escolar
Secretaría Regional Ministerial de Educación, Antofagasta
patricio.aguirre@mineduc.cl
ORCID: 0009-0003-1931-5918

Frank Honores Barrios
Máster en Docencia para Profesorado Universitario
Académico Universidad de Antofagasta
frank.honores@uantof.cl
ORCID: 0000-0003-4103-1914

Nicole Riveros Diegues
Doctora en Filología
Académica Universidad de Antofagasta
nicole.riveros@uantof.cl
ORCID: 0000-0002-4264-2947

Resumen: El presente artículo contribuye a identificar los niveles de implementación y articulación de la normativa vigente sobre evaluación, calificación y promoción escolar (Decreto 67/2018) en los reglamentos de cinco unidades educativas de la comuna de Antofagasta, calificadas como “insuficientes” por la Agencia de Calidad en Chile, con el fin de proveer recomendaciones que los fortalezcan y conviertan en instrumentos orientadores del proceso evaluativo, relevando la evaluación formativa como un eje articulador, que permita



acompañar al estudiantado en el desarrollo integral de los aprendizajes. Esta investigación se sustenta en el paradigma cualitativo, es de carácter transversal- exploratoria y descriptiva. Es un estudio de caso, emplea el análisis de contenido como técnica de investigación. Los resultados evidencian una desvalorización de la evaluación formativa y escasas definiciones de criterios y procedimientos para gestionar y resolver situaciones de evaluación, repetencia y promoción escolar; esto implica que los reglamentos desatienden la normativa vigente y no logran transferir su esencia. Finalmente, a modo de conclusión, se entregan orientaciones dirigidas a las comunidades educativas para la mejora de sus reglamentos evaluativos, bajo la adopción de criterios y procedimientos recomendados por la normativa del Decreto 67.

Palabras clave: evaluación, calificación, promoción escolar, evaluación formativa.

Resumo: O presente artigo contribui a identificar os níveis de implementação e articulação dos atuais regulamentos sobre avaliação, qualificação e promoção escolar (Decreto 67/2018) nos regulamentos de cinco unidades educacionais da comuna de Antofagasta, qualificadas como "insuficientes" pela Agência de Qualidade no Chile, a fim de fornecer recomendações que os fortaleçam e os transformem em instrumentos orientadores do processo de avaliação, destacando a avaliação formativa como um eixo articulador, que permite acompanhar o corpo discente no desenvolvimento integral da aprendizagem. Esta pesquisa fundamenta-se no paradigma qualitativo, é transversal - exploratória e descritiva. É um estudo de caso, utiliza a análise de conteúdo como técnica de pesquisa. Os resultados mostram uma desvalorização da avaliação formativa e poucas definições de critérios e procedimentos para gerir e resolver situações de avaliação, repetência e promoção escolar; Isso implica que os regulamentos desconsideram os regulamentos atuais e não conseguem transferir sua essência. Por fim, a título de conclusão, são entregues orientações às comunidades educativas para a melhoria dos seus regulamentos de avaliação, ao abrigo da adoção de critérios e procedimentos recomendados pelos regulamentos do Decreto 67.

Palavras-chave: avaliação, qualificação, promoção escolar, avaliação formativa.

Abstract: This article contributes to identify the levels of implementation and articulation of the current regulations on evaluation, qualification and school promotion (Decree 67/2018) in the regulations of five educational units of the city of Antofagasta, rated as "insufficient" by the Quality Assurance Agency in Chile, with the aim of providing recommendations that can strengthen and turn such regulations into guiding instruments of the evaluation process, highlighting formative evaluation as a focal point, which allows students to be accompanied in the comprehensive development of their learning. This research is based on the qualitative paradigm, it is cross-sectional - exploratory and descriptive. Case Study, content analysis is used as a research technique. The results show a devaluation of formative evaluation and scarce definitions of criteria and procedures to manage and resolve situations of evaluation, repetition and school promotion; this implies that the regulations disregard the current legislation and fail to transfer their essence. Finally, guidelines are delivered to educational communities for the

improvement of their evaluation regulations, under the adoption of criteria and procedures recommended by the regulations of Decree 67.

Keywords: evaluation, qualification, school promotion, formative evaluation.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, Chile ha realizado importantes avances en materia educativa. En respuesta a las demandas sociales del año 2009, se promulgó la Ley General de Educación N° 20.370 (LGE), instalando una nueva institucionalidad tendiente a la reducción de las brechas educativas en el ámbito de la calidad y la equidad. Luego, en el 2011, se promulga la Ley N° 20.529, conocida como Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), con el propósito de asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad, mediante la evaluación, fiscalización, orientación y el apoyo constante a los establecimientos educacionales.

El SAC se constituye por cuatro instituciones que velan por la calidad de la educación, la mejora continua de aprendizajes y el fomento de las capacidades de gestión de los establecimientos educacionales; estas son: el Ministerio de Educación (MINEDUC), la Superintendencia de Educación, el Consejo Nacional de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación.

Entre sus atribuciones está verificar los avances del sistema escolar chileno en términos de calidad y equidad, implementar una serie de estándares de aprendizaje, indicadores de desarrollo personal y social; así como también, estándares indicativos de desempeño de las instituciones educativas. Define un Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes (Agencia de Calidad de la Educación, 2018), a partir del cual formula una Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula (MINEDUC, 2018a) y, a su vez, un Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales 2021-2026 (MINEDUC, 2021).

En el contexto de la Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en el aula, comienza a regir en el año 2021 (período de crisis sanitaria), el Decreto de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar N°67/2018, cuyo propósito es el uso pedagógico de la evaluación y la disminución de la repitencia escolar, factores esenciales para lograr calidad y equidad en la educación, desde un enfoque de evaluación auténtica.

Dada la relevancia del nuevo enfoque evaluativo del Decreto 67 y el desconocimiento de cómo se ha articulado su implementación en los nuevos reglamentos de evaluación, el interés de este trabajo, se centra en identificar los niveles de articulación entre la normativa del decreto mencionado y los reglamentos de evaluación de cinco unidades educativas de enseñanza básica y/o media de la comuna de Antofagasta que, además, han permanecido (por un período de tiempo) calificadas como insuficientes por la Agencia de Calidad de la Educación en Chile. Con esto se busca indagar: 1) si los reglamentos se sustentan bajo los principios,

acciones y orientaciones técnicas que apuntan hacia la diversificación de las prácticas evaluativas en función del desarrollo de los aprendizajes; 2) si se integran estrategias de evaluación formativa para diagnosticar y monitorear constantemente la restitución de saberes y los procesos de nivelación o reforzamiento (así como también estrategias de evaluación sumativa para representar y comunicar de mejor forma el aprendizaje de los estudiantes para una mejor comprensión del proceso y sus logros); 3) si se incorporan definiciones y actuaciones relativas a fortalecer la promoción y disminuir la repitencia escolar, desde la reflexión docente de la práctica educativa.

De esta forma, la investigación se constituye como un aporte por cuanto permite identificar ciertas brechas que existen en la transferencia del Decreto 67 a los reglamentos de evaluación de cinco unidades educativas de la comuna de Antofagasta, pues estos no consiguen constituirse como un instrumento orientador del proceso evaluativo, algunos definen vagamente criterios y procedimientos de evaluación, otros no explicitan las orientaciones técnicas para la diversificación de la evaluación y no contemplan acompañamiento para los estudiantes que lo requieran.

En las conclusiones y proyecciones, se entregan orientaciones dirigidas a las comunidades educativas para la mejora de sus reglamentos evaluativos, bajo la adopción de criterios y procedimientos recomendados por la misma normativa vigente e invita a posicionar a la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje, valorando las actividades cotidianas que ocurren en el aula como fuente de recolección de información y base para la toma de decisiones.

Una aproximación epistemológica a la Evaluación Educativa

Como punto de partida, se hace necesario incorporar algunos aspectos epistemológicos-conceptuales con el fin de situar el enfoque de la evaluación para los aprendizajes que considera este estudio, puesto que se recurre a ellos durante el desarrollo de este.

En primer lugar, de acuerdo con Gabilondo (2012), la evaluación es una valoración, una puesta en valor, un hacer valer, más que una finalidad en sí misma; por lo tanto, en el ámbito educativo, los docentes deben ser capaces de propiciar las condiciones para la mejora y definir los procedimientos para que los estudiantes alcancen los aprendizajes. Desde esta perspectiva, han surgido diversos focos de interés que abordan paradigmas, factores, teorías implícitas y prácticas educativas relacionadas con la evaluación para los aprendizajes. Ahora bien, situándonos en el aula y desde el enfoque que prioriza el Ministerio de Educación en Chile, la evaluación debe propender a convertirse en un proceso formativo, de calidad y auténtico, que permita dar respuesta a las preguntas clave: ¿hacia dónde vamos?, ¿dónde estamos? y ¿cómo seguimos avanzando?

Sobre la evaluación formativa

En segundo lugar, la evaluación formativa debe ser entendida como un proceso en que docentes y discentes comparten metas de aprendizaje y evalúan continuamente sus avances, en virtud de ciertos objetivos planteados; con el propósito de determinar la mejor forma de continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje, según las necesidades de cada curso.

Considerando la perspectiva de Pérez et al. (2017), la evaluación formativa tiene que considerar algunos rasgos indispensables, los cuales permitirían la progresión, seguimiento y continuidad de los aprendizajes. En primer lugar, establecen que esta evaluación contribuye en el aprendizaje del estudiante, en relación con “las finalidades sociales que signan dicha formación en la sociedad” (p.269). En segundo lugar, señalan que con ella es posible detectar la progresión y los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otra característica relevante, es la posibilidad de comunicar los resultados al estudiantado de forma constante, pudiendo adaptar los objetivos de aprendizaje en el momento más oportuno. Y, finalmente, actúa como una herramienta de ajuste progresivo.

En rigor, el enfoque formativo considera a la evaluación como una herramienta de trabajo cotidiano en el aula, que puede ser utilizada para orientar el proceso y tomar decisiones oportunas que den mejores rendimientos a los estudiantes.

Sobre la evaluación de calidad

Como tercer punto importante, hablar de calidad refiere a un concepto sumamente complejo, tanto en su definición como en sus características e implicaciones; por ende, la evaluación entendida desde la calidad requiere un tratamiento más profundo, que se oriente mayormente “a la identificación de capacidades, potencialidades, condiciones favorables y oportunidades de mejora para fortalecer el quehacer educativo desde lo institucional y lo pedagógico” (Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía, 2021, p.7).

En esta misma línea varios autores (Díaz y Ozuna, 2016; Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía, 2021) se siguen replanteando la génesis de lo evaluativo, dado que no basta con asumir la evaluación como un recurso o herramienta para el trazado de indicadores que delimiten unilateralmente “la calidad en la educación”, sino que sea entendida como un insumo para la consolidación de esta calidad, en la que se consideran varios elementos involucrados en lo educativo; al tiempo que se constituye como un referente para la construcción de trayectorias orientadas a la reflexión y transformación de la práctica pedagógica.

En suma, Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía (2021) consolidan la concepción de evaluación para la calidad educativa, mediante algunos rasgos que permiten su configuración, entendiéndola en perspectiva continua, contextualizada, en integralidad con sus actores, que

sirve de sustento para el establecimiento de políticas públicas y que reconoce recursos y oportunidades de mejora en su configuración e implementación.

Sobre la evaluación auténtica

Condemarín y Medina (2000) plantean que la evaluación auténtica de los aprendizajes es una propuesta para el cambio educativo, considerando que se ofrece como una instancia para la mejora, por lo tanto, se constituye en gran parte de la enseñanza; además, evalúa competencias dentro de contextos significativos, problemáticos y colaborativos, centrándose en la valoración de fortalezas del estudiantado y tomando en cuenta al error como fuente de aprendizaje. Para entender esto, dicen las autoras que, es necesario diferenciar entre evaluación, como un proceso multidimensional y calificación. Estos elementos a los que se refieren las autoras configuran la noción primigenia que se debería tener sobre la evaluación en el sistema educativo, pues se encuentra fundamentada desde la evaluación formativa, la perspectiva ecológica o sociocognitiva, el constructivismo y la práctica reflexiva.

Ahora bien, por ello sería importante detenerse en esta categorización, dado que las posibilidades de comprender la evaluación educativa se basan en un sustento holístico y transversal que busca la integralidad del proceso evaluativo como constructor de los aprendizajes, es decir, con la evaluación se corrobora, confirma y accede al conocimiento en todas sus perspectivas, por cuanto se evalúan desempeños concretos y tangibles, en situaciones contextualizadas que permiten el desarrollo de los aprendizajes (monitoreo y toma de decisiones) y la flexibilidad a la hora de continuar aprendiendo.

La integralidad de la evaluación

Las preguntas que fueron planteadas al inicio de este artículo (¿hacia dónde vamos?, ¿dónde estamos?, ¿cómo seguimos avanzando?) permiten focalizar la mirada en la integralidad de la evaluación, posicionándola como una herramienta que permite al profesorado tomar decisiones con base en la recopilación de antecedentes a partir de las actividades que van desarrollando en el aula. De acuerdo con Rafaghelli et al., (2023) se pueden observar algunos principios relacionados con la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva integral, entendida como una práctica reflexiva que aporta elementos significativos para transformar otras prácticas, tales como las de la enseñanza; que ofrece informaciones concretas relativas a las diversas dimensiones que atraviesan a las prácticas, tanto grupales como colectivas. Y que debe ser comprendida como una práctica de justicia social y cognitiva, inclusiva, democrática, dialógica, creativa y situada, integrada en la enseñanza y distribuida.

Finalmente, varios autores sostienen que la perspectiva de que la evaluación sea reflexiva, justa, democrática, dialógica, creativa, situada, integrada a la enseñanza y distribuida no indica que no se pueda lograr; sino más bien, invita a impulsar todos los esfuerzos necesarios

para colaborar progresivamente en este acercamiento, desde lo pedagógico, organizacional y administrativo, en tenor de la gestión y de las políticas educativas; a la vez que se transformen las prácticas de evaluación tradicionales ampliamente discutidas y criticadas (House y Howe, 2001; citado en Rafaghelli et al., 2023).

El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación intenta plasmar todas estas ideas en su configuración, permitiendo desarrollar un vínculo efectivo entre las evaluaciones nacionales estandarizadas y aquellas que se promueven en la escuela, con el objeto de propiciar el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes y no la certificación o calificación meramente. Todos estos aspectos se detallan a continuación.

Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación

La Agencia de Calidad de la Educación en articulación con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad ha desarrollado un nuevo Sistema de Evaluación de Aprendizajes con el propósito de equilibrar la variedad de instrumentos y propósitos evaluativos con las orientaciones y apoyos que entrega a escuelas y liceos. Si entendemos la evaluación como un proceso constante de monitoreo de los aprendizajes, se podrían intencionar otras situaciones evaluativas que son de gran efectividad para recoger evidencias sobre los logros de los estudiantes, por lo tanto es necesario que estas situaciones cumplan con criterios de calidad, para que la información que se recoja sea confiable y las decisiones que se tomen sean pertinentes a los aprendizajes de los estudiantes; en este sentido, un criterio fundamental de calidad supone que dichas evaluaciones sean coherentes con los objetivos de aprendizaje que se espera medir (Förster, 2017).

Dicho lo anterior, el Sistema de Evaluación de Aprendizaje, cuenta con tres componentes de calidad que promueven el desarrollo de la evaluación al servicio de los aprendizajes, con el objetivo de proporcionar a las comunidades educativas información sobre las nuevas iniciativas que ha desarrollado la Agencia para resignificar y ampliar el actual sistema de evaluaciones del sistema escolar chileno. Con este nuevo marco se espera avanzar hacia un sistema más equilibrado que permita a los distintos actores educativos tener la información que requieren para movilizar los aprendizajes de los estudiantes (Agencia de Calidad, 2018, p.8).

El primer componente es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que, de acuerdo con la LGE y el SAC, evalúa la formación integral de los estudiantes. Para ello considera los Estándares de Aprendizaje de Lectura, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; junto a los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS). De acuerdo con Ianfrancesco (2005), se propone una nueva concepción de evaluación del aprendizaje en relación con las nuevas tendencias evaluativas y protocolos emanados en los últimos años en América Latina, considerando una estrategia integral para evaluar los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora, que tiene en cuenta el

desarrollo humano, el proceso educativo, la construcción del conocimiento y la formación de líderes.

Un segundo componente lo constituye la Evaluación Progresiva, la que durante el periodo de crisis sanitaria fue reemplazada por el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), cuyo propósito es que los establecimientos educacionales dispongan de información para monitorear los aprendizajes socioemocionales y académicos, mediante la aplicación de tres evaluaciones de carácter voluntario a lo largo del año escolar: Diagnóstico, Monitoreo Intermedio y Evaluación de Cierre. Los resultados obtenidos permiten que los equipos técnicos, directivos y docentes adopten medidas pedagógicas para resguardar los aprendizajes integrales de todos los estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2022). Según Castro y Moraga (2020) es posible evaluar cuando el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, permita que se obtengan informaciones, datos y evidencias válidas, confiables y oportunas, emitiendo juicios y retroalimentando al estudiante, y al mismo profesor sobre su desempeño. En este tenor, su aplicabilidad queda supeditada a cualquier momento, dado que durante todo el proceso se provee de información valiosa para la toma de decisiones; no obstante, se promueve la idea de que sean tres etapas las que den cuenta de este proceso: inicio, desarrollo y final.

Un tercer componente lo constituye la Evaluación Formativa. Esta considera el conjunto de acciones que permiten recoger evidencias de los aprendizajes de los estudiantes en el aula (en relación con las metas de aprendizajes), y así poder retroalimentar y modificar los procesos de enseñanza. En este sentido, la Agencia de Calidad (2018) propone un ciclo de evaluación fundamentado en tres preguntas orientadoras: ¿hacia dónde vamos?, ¿dónde estamos?, ¿cómo seguimos avanzando? Estas interrogantes permiten guiar los procesos académicos en virtud del planteamiento de metas y criterios de logro, “la recolección e interpretación de evidencia del estado de aprendizaje de sus estudiantes en las habilidades trabajadas; la identificación de errores comunes que los estudiantes manifiestan en el proceso de enseñanza y reconocimiento del patrón de respuesta de los estudiantes del curso” (p. 25). En este sentido, Condemarín y Medina (2000) sitúan a la evaluación formativa como un constituyente importante en la propuesta de evaluación auténtica emanada del MINEDUC, dado que convierte la correlación que tienen los estudiantes con el saber y con su propia forma de aprender, es decir, en la medida que avancen en sus aprendizajes, adquirirán mayor autonomía; con ello es posible dar respuesta a las preguntas orientadoras que surgen del ciclo evaluativo.

Para fomentar estos procesos, la Agencia de la Calidad de la Educación ha desarrollado una serie de recursos y orientaciones a disposición de las escuelas, que son posibles de ajustar y trabajar también en vinculación con los otros componentes del Sistema Nacional de Evaluación.

Finalmente, con la articulación de los tres componentes, se espera el fortalecimiento de todos los procesos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes, entendiendo que la evaluación es un mecanismo articulado al proceso de enseñanza aprendizaje, y que aporta información relevante para el análisis, el seguimiento y la toma de decisiones que involucra a

todos los estamentos de las comunidades escolares (Förster, 2017; Castro y Moraga 2020; Condemarín y Medina, 2000).

Este nuevo Sistema de Evaluación Nacional descrito responde a las orientaciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en su publicación *Sinergias para un Mejor Aprendizaje* (2013a). En ella se explicita un balance entre las evaluaciones estandarizadas del sistema educativo como aquellas implementadas por las escuelas; para ello, se deben fortalecer los procesos evaluativos al interior de los establecimientos, que contemplen evaluaciones formativas y sumativas que faciliten la toma de decisiones oportuna con base en la información. Los focos de la evaluación deben ser: el estudiante, la mejora de las prácticas de aula y la gestión de las necesidades locales; esto último implica generar un equilibrio entre los contenidos del currículum nacional y los requeridos por los contextos socioculturales de cada región (OCDE, 2013b).

Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en aula

La Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del MINEDUC elaboró en el año 2018 una Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula, la cual recoge una serie de las orientaciones de la OCDE y del nuevo Sistema de Evaluación Nacional.

Los propósitos centrales de esta política se orientan a que los estudiantes conozcan los aprendizajes que deben lograr y cómo progresar en sus trayectorias académicas; que cada profesor y profesora sea capaz de emitir juicios fundados sobre los aprendizajes y el progreso de sus estudiantes, y de ajustar la planificación y la enseñanza. Además de lo anterior, pretende que cada comunidad educativa diseñe evaluaciones que permitan monitorear los aprendizajes y apoyar a los estudiantes, siendo esenciales para ello no solo la reflexión de los docentes, sino también, que los apoderados conozcan los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, los aspectos que deben mejorar y cómo pueden ser apoyados desde el hogar (MINEDUC, 2018b).

Como parte de esta política surge el Decreto de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar N°67/2018, cuyo propósito es que la evaluación se transforme en una herramienta central en pos de la calidad y equidad de la educación; entendida como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto implica repensar y ajustar permanentemente los diseños pedagógicos y los procesos académicos, en concordancia con los procedimientos y resultados de evaluación, principalmente, aquellos orientados a la evaluación formativa, como fuente de información para la toma de decisiones (Furtak et al., 2008; Martínez, 2009; Talanquer, 2015; Segura, 2018; Alcalá et al., 2019).

Ahora bien, el Decreto 67 posee dos focos centrales: el uso pedagógico de la evaluación en el aula y la reducción de la repitencia escolar. Para comprender el primer foco es importante mencionar algunas precisiones respecto al paradigma evaluativo que lo sustenta. En primer lugar, uno de los aspectos distintivos de este decreto en relación con los anteriores, es el uso de

la evaluación como un proceso inseparable de la enseñanza y el aprendizaje. El 2006, el MINEDUC comenzó a hacer referencia al término Evaluación para el Aprendizaje, entendiendo que la evaluación es el proceso que permite conocer la efectividad del diseño e implementación de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se comprende como un proceso que servirá al docente para gestionar cambios pedagógicos en los procesos de aprendizaje, dependiendo de los resultados que vayan obteniendo los estudiantes (MINEDUC, 2019).

Considerando la actual concepción de evaluación para el aprendizaje, es necesario que tanto el diseño curricular de la enseñanza como la evaluación misma se planifiquen, puesto que ambos procesos son consustanciales. Al respecto, los programas de estudio vigentes del MINEDUC señalan que la evaluación forma parte constitutiva del proceso de enseñanza y cumple un rol central en la promoción y en el logro de los aprendizajes. Este es un cambio relevante, considerando que la evaluación que predomina en las comunidades educativas en Chile está referida esencialmente a la función de certificación, que se evidencia a través del uso preferente de pruebas escritas de selección múltiple (Munita y Pérez, 2013 y MINEDUC, 2016). En este sentido, existe una alta valoración de pruebas estandarizadas, como el SIMCE, que presionan negativamente las prácticas evaluativas, por las consecuencias de sus resultados en los establecimientos educacionales (Ravela, 2009; Ravela et al., 2014; MINEDUC, 2017).

Actualmente, la evaluación no está lo suficientemente diversificada para visibilizar las diferencias de los distintos niveles de desempeño, con objeto de conocer mejor a los y las estudiantes y ayudarlos a progresar en su aprendizaje (MINEDUC, 2016). Por ejemplo, en el estudio de Furtak et al. (2018) es posible observar la relevancia de la evaluación formativa y el aumento del rendimiento escolar, donde a partir de las progresiones de aprendizaje diseñan y aplican tareas de evaluación formativas, luego reflexionan los resultados y hacen seguimiento a los estudiantes. Por lo tanto, la reflexión respecto al proceso evaluativo es esencial para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. El MINEDUC (2019) señala que es necesario entender y utilizar la evaluación desde un foco pedagógico, “donde la retroalimentación es una de las prácticas que mayor impacto tiene en los aprendizajes de los estudiantes, ya que permite resignificar el error y dar luces de cómo avanzar, junto con ajustar, cuando se considere necesario, las planificaciones y estrategias pedagógicas” (p.5).

En todos los decretos de evaluación anteriores se había hecho referencia de manera somera y general a la evaluación formativa, a diferencia del actual, que enfatiza la importancia de este tipo de evaluación, de la retroalimentación y del acompañamiento a los estudiantes, como espacios clave para el desarrollo de los aprendizajes de manera integral.

El segundo foco del Decreto es la reducción de la repitencia escolar mediante un mayor acompañamiento al estudiante; sin duda se vincula con el uso pedagógico que se dé a la evaluación y en especial a la de tipo formativa. A partir de esta última, es que el establecimiento educacional debe procurar que los estudiantes tengan apoyo focalizado en los aprendizajes no

alcanzados de manera óptima, y también en el ámbito socioemocional, lo que redundará en la retención escolar.

Al respecto, la nueva normativa exige que haya un plan de acompañamiento para los estudiantes que lo requieran. Por lo mismo, el decreto exige que la repitencia se asuma como una medida pedagógica excepcional y extrema, y que solo se justificaría si no es posible ningún otro tipo de estrategia para restituir saberes no logrados.

A partir del informe del Programa Internacional para la Evaluación de los estudiantes (PISA) del 2009, Gómez (2013) analiza la repitencia escolar en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Entre sus resultados destacan: los estudiantes repitentes son quienes obtienen los más bajos índices en comprensión lectora, pertenecen a familias de escasos recursos y baja escolaridad, y se concentran en escuelas vulnerables. En Estados Unidos, por su parte, se analizó el impacto de la repitencia en lectura y matemática (Tingle et al., 2012); en Suiza, en las mismas asignaturas (Bonvin, et al., 2008); en Alemania, en matemática (Ehmke, et al., 2010) y en Sudáfrica, en madurez profesional y rendimiento académico de varias asignaturas del currículum (Grossen et al., 2017).

Una investigación de carácter comparativo del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación desarrollada en 10 países de Europa, Latinoamérica y Asia (Villalobos y Bejares, 2017) advierte sobre las “consecuencias negativas de la repitencia en términos socioemocionales, académicos y económicos, entre los que se encuentran: una baja autoestima (general y académica), aumento de brechas de rendimiento en el largo plazo, y altos costos de oportunidad individuales y sociales” (p.1). Estos efectos negativos impactan en una menor calidad de vida y oportunidades laborales.

En general, las investigaciones demuestran que la repitencia es poco efectiva para mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Torres et al., 2015; Meador, 2018 y Valenzuela et al., 2019), por lo tanto, se proponen estrategias alternativas de recuperación de aprendizajes. Es importante asociar los mecanismos al logro de estándares o resultados (Johnson, D. y Rudolph, 2001; Protheroe, 2007 y Meador, 2018); intervenciones tempranas de acompañamiento a estudiantes que lo requieran (Jimerson, 2001) y apoyo a los docentes para que logren mayor efectividad (Holt y García, 2005, Protheroe, 2007, y Johnson y Rudolph, 2001).

Dicho lo anterior, el 2021 comienza a regir el Decreto de Evaluación, Calificación y Promoción escolar N° 67/ 2018, situación que exige a las Unidades Educativas reformular sus reglamentos de evaluación de acuerdo con los lineamientos de esta nueva normativa. Por ser un decreto de reciente data, y al ser implementado durante el contexto de emergencia sanitaria, existe escasa evidencia de cómo las escuelas han incorporado estas disposiciones en sus reglamentos de evaluación, por lo tanto, este estudio pretende identificar los niveles de articulación entre esta normativa ministerial y los reglamentos de evaluación de cinco unidades educativas de enseñanza básica y/o media de la comuna de Antofagasta, que han permanecido

por un periodo de tiempo continuo calificadas como insuficientes por la Agencia de Calidad de la Educación en Chile al 2019.

En este sentido, se propician los siguientes objetivos específicos: 1) Analizar la estructura de los reglamentos de evaluación a partir de las nuevas definiciones de criterios evaluativos y de actuación definidos por el Decreto 67; 2) Contrastar los reglamentos de evaluación con los criterios evaluativos, procedimientos y directrices de promoción escolar dispuesta en la normativa vigente; 3) Identificar posibles brechas entre los reglamentos de evaluación y la actual normativa de evaluación; 4) Proveer recomendaciones para una adecuada puesta en marcha de criterios y procedimientos definidos en el Decreto 67 en los reglamentos de evaluación.

METODOLOGÍA

El estudio se plantea desde un enfoque cualitativo, transversal-exploratorio y descriptivo. Es transversal-exploratorio, porque se trata de una exploración inicial que se realiza por única vez; generalmente se aplica a problemas de investigación nuevos o poco estudiados. Es descriptivo, “porque se hace una descripción del fenómeno tal como se presenta en la realidad” (Piek y López, 1998, p. 167), en este caso, se hace una descripción de los hallazgos tras analizar los reglamentos de evaluación de cinco unidades educativas, logrando identificar ciertas brechas entre estos y la normativa del Decreto 67.

Es un estudio de caso que permite establecer un acercamiento al fenómeno, sin producir una intromisión (Herrera y Reyes, 2023), apuntando a una comprensión profunda de los reglamentos de evaluación y su articulación con el Decreto 67; y las particularidades, responden solo a ese grupo participante entre las unidades educativas.

Se emplea el análisis de contenido como técnica de investigación “destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990, p.28). Se aplica esta técnica a los cinco reglamentos de evaluación. A partir de esto y con el fin de identificar los niveles de articulación entre la normativa y los reglamentos de evaluación de las cinco unidades educativas, se crea un conjunto de dimensiones derivadas del Decreto 67: Evaluación, Calificación y Promoción (Tabla 1), luego se procede a generar categorías y subcategorías de análisis que surgen de las orientaciones proporcionadas por la UCE del MINEDUC (2018b), las que se presentan en tres matrices consolidadas en la sección resultados y discusión.

Tabla 1.

Dimensiones y categorías de análisis

Dimensión	Categoría
1. Evaluación	Categoría 1: Procedimientos para informar criterios y formas de evaluación a la comunidad escolar Categoría 2: Uso formativo de la evaluación Categoría 3: Proceso de retroalimentación a los estudiantes Categoría 4: Lineamientos para la diversificación de la evaluación Categoría 5: Proceso de adecuaciones y adaptaciones curriculares Categoría 6: Definición de espacios técnicos para el análisis, reflexión y toma de decisiones sobre el proceso de evaluación
2. Calificación	Categoría 7: Proceso de Eximición de evaluaciones Categoría 8: Proceso de aplicación de evaluaciones recuperativas Categoría 9: Cantidad de evaluaciones sobre la base de argumentos pedagógicos Categoría 10: Medidas en casos de plagio o copia
3. Promoción	Categoría 11: Resolución de situaciones especiales de evaluación y promoción Categoría 12: Definición del sistema de registro de las calificaciones Categoría 13: Criterios de promoción y repitencia Categoría 14: Criterios para el acompañamiento pedagógico

Nota. Elaboración propia (2022)

En cuanto a la muestra, esta es de tipo intencionada y resguarda que los establecimientos educativos:

- a) Se hayan sometido a la prueba SIMCE el año 2019 (previo al contexto de pandemia), considerándola como última aplicación, dado que no se cuenta con resultados de la última medición realizada el año 2022;
- b) Pertenezcan a escuelas categorizadas, al 2019, como “insuficiente” reiteradamente (entre 3 y 4 años) por la Agencia de la Calidad de la Educación;
- c) Tengan un alto índice de vulnerabilidad social, y;
- d) Sean de dependencia municipal.

Estos criterios, responden a las políticas de focalización del MINEDUC, los que permiten priorizar los colegios que recibirán apoyo de manera preferencial, a través de programas ministeriales, visitas de la Agencia de Calidad de la Educación y visitas de asesoría y acompañamiento técnico de los Departamentos Provinciales de Educación. Del total de colegios de Antofagasta, 11 cumplen con dichos criterios; y solo 5 deciden participar voluntariamente en la investigación. En la Tabla 2 se presenta la caracterización de matrícula, índice de vulnerabilidad y período de años calificados como insuficiente de cada unidad educativa perteneciente a la investigación.

Tabla 2.

Caracterización de la muestra

Unidades educativas	Matrícula	Índice de Vulnerabilidad (IVE)	Número de años en Categoría "Insuficiente"
Unidad 1	1154 alumnos	74% E. Básica	No aplica
		77% E. Media	3 años, E. Media 2017 al 2019
Unidad 2	829 alumnos	76% E. Media	3 años, E. Media 2017 al 2019
Unidad 3	593 alumnos	68% E. Básica	4 años, E. Básica 2016 al 2019
Unidad 4	983 alumnos	62% E. Básica	4 años, E. Básica 2016 al 2019
		74% E. Media	3 años, E. Media 2017 al 2019
Unidad 5	563 alumnos	82% E. Básica	4 años, E. Básica 2016 al 2019

Nota. Elaboración propia, a partir de datos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, Chile (2019).

En materia de consideraciones éticas, se solicitó un consentimiento informado a los responsables de los reglamentos de evaluación de cada establecimiento educacional. En este, se les explicaron los propósitos de la investigación, sus alcances y se garantizó la confidencialidad de la información en el anonimato de las Unidades Educativas, y se indicó que es de participación voluntaria. Cada institución actuó conforme al consentimiento.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La reducción de los datos se realizó a través del levantamiento de tres matrices que correlacionaron dimensiones, categorías y subcategorías. Esto permitió analizar los datos cualitativamente, a través del método de comparación constante, en el que se establecen niveles de cumplimiento para verificar la articulación del corpus (correspondiente a los cinco reglamentos y a la normativa vigente). Los niveles de cumplimiento son: A) Cumple satisfactoriamente lo estipulado en la normativa, B) Cumple lo estipulado en la normativa, pero con imprecisiones, C) No cumple lo estipulado en la normativa. Estos aspectos fueron analizados por subcategorías correspondientes a las dimensiones: "Evaluación", "Calificación" y "Promoción", respectivamente.

Tabla 3.
Matriz consolidada por establecimiento educativo: Dimensión 1

Dimensión 1: Evaluación	Unidad Educ. 1	Unidad Educ. 2	Unidad Educ. 3	Unidad Educ. 4	Unidad Educ. 5
<i>Categoría 1: Procedimientos para informar a la comunidad escolar criterios y formas de evaluación</i>					
Subcategoría 1.1.1: Comunicar calificaciones a padres y apoderados.	B	A	B	B	A
Subcategoría 1.1.2. Comunicar calificaciones a estudiantes.	A	A	A	A	A
Subcategoría 1.1.3. Orientaciones y/o procedimientos para informar avance académico de sus pupilos a los padres y apoderados.	B	B	A	A	C
Subcategoría 1.1.4. Orientaciones y/o procedimientos para informar avance académico a los estudiantes.	A	C	C	C	C
Subcategoría 1.1.5. Orientaciones y procedimientos para informar a los estudiantes los criterios e instrumentos con que serán evaluados.	A	B	A	B	A
Subcategoría 1.1.6. Orientaciones y procedimientos para informar a padres y/o apoderados los criterios e instrumentos con que serán evaluados sus pupilos.	C	A	A	C	A
Subcategoría 1.1.7. Orientaciones y/o procedimientos que promuevan que los alumnos comprendan las formas y criterios con que serán evaluados.	A	C	B	C	B
Subcategoría 1.1.8. Orientaciones y/o procedimientos que promuevan que los padres y apoderados comprendan las formas y criterios con que serán evaluados sus pupilos.	C	C	C	C	B
<i>Categoría 2: Uso formativo de la evaluación</i>					
Subcategoría 1.2.1. Estrategias y actividades específicas para el uso de la evaluación formativa.	B	C	B	A	A
Subcategoría 1.2.2. Estrategias para que el equipo técnico realice seguimiento a los procesos de evaluación formativa.	B	C	C	C	C
Subcategoría 1.2.3. Rol del docente para el uso de la evaluación formativa.	A	C	B	A	A
Subcategoría 1.2.4. Rol del equipo técnico para el uso de la evaluación formativa.	B	C	B	B	C
Subcategoría 1.2.5. Estrategias para que los padres y/o apoderados valoren positivamente la evaluación formativa.	A	C	C	C	C
Subcategoría 1.2.6. Uso de la evaluación formativa en toma de decisiones pedagógicas.	A	B	B	B	A
Subcategoría 1.2.7. Disposiciones para ajustar planificaciones, en relación con la evaluación formativa.	B	C	C	C	C
Subcategoría 1.2.8. Orientaciones para nivelar, reforzar o restituir saberes, a partir de los resultados de la evaluación formativa.	B	B	B	B	B
Subcategoría 1.2.9. Lineamientos pedagógicos y procedimientos para evitar la sobrecarga académica.	B	B	B	C	C

Dimensión 1: Evaluación	Unidad Educ. 1	Unidad Educ. 2	Unidad Educ. 3	Unidad Educ. 4	Unidad Educ. 5
<i>Categoría 3: Proceso de retroalimentación a los estudiantes</i>					
Subcategoría 1.3.1. Responsabilidad docente en la retroalimentación.	A	B	B	B	A
Subcategoría 1.3.2. Orientaciones y procedimientos para que los docentes retroalimenten a los estudiantes.	C	C	C	A	B
Subcategoría 1.3.3. Frecuencia o temporalidad para la retroalimentación.	A	C	C	A	A
Subcategoría 1.3.4. Lineamientos para cautelar la retroalimentación.	A	A	C	C	C
Subcategoría 1.3.5. Definición de responsables del seguimiento y pertinencia de la retroalimentación.	C	C	C	C	C
Subcategoría 1.3.6. Definición de estrategias para el seguimiento y pertinencia de la retroalimentación.	C	C	C	C	C
<i>Categoría 4: Lineamientos para la diversificación de la evaluación</i>					
Subcategoría 1.4.1. Lineamientos pedagógicos para diversificar la evaluación.	B	B	C	C	B
Subcategoría 1.4.2. Relevancia de la evaluación diagnóstica.	B	A	A	B	B
<i>Categoría 5: Proceso de adecuaciones y adaptaciones curriculares</i>					
Subcategoría 1.5.1. Explícita que los estudiantes deben cursar todas las asignaturas o módulos.	C	A	C	C	A
Subcategoría 1.5.2. Lineamientos pedagógicos y procedimientos para realizar adecuaciones curriculares.	C	B	A	A	B
Subcategoría 1.5.3. Rol docente en el proceso de adecuación curricular.	B	C	C	C	C
Subcategoría 1.5.4. Orientaciones y procedimientos para implementar el “Diseño Universal para el Aprendizaje” (DUA).	C	C	C	A	C
Subcategoría 1.5.5. Orientaciones y procedimientos para el seguimiento de la implementación de las adecuaciones curriculares.	C	C	C	C	C
<i>Categoría 6: Definición de espacios técnicos para el análisis, reflexión y toma de decisiones sobre el proceso de evaluación.</i>					
Subcategoría 1.6.1. Instancias para la reflexión docente sobre el progreso y logros de aprendizaje de los alumnos.	C	B	B	B	A
Subcategoría 1.6.2. Instancias para la reflexión docente sobre la diversidad existente en el aula.	C	C	C	C	C
Subcategoría 1.6.3. Instancias para la reflexión docente sobre las prácticas evaluativas.	C	C	C	C	A
Subcategoría 1.6.4. Instancias para la comunicación, reflexión y toma de decisiones entre los diversos integrantes de la comunidad educativa sobre el proceso evaluativo.	C	C	C	C	A

Nota. Elaboración propia (2022).

Con respecto a la Dimensión 1 “Evaluación”, se puede observar una frecuencia de aparición de 43 “A”, que indica el nivel de cumplimiento satisfactorio con lo estipulado en la normativa; seguido de 45 “B”, que indica el nivel satisfactorio, pero con imprecisiones y; 82 “C” que indica falta de la normativa. El análisis determinó que las categorías más descendidas son: Cat. 2: “Uso formativo de la evaluación”, Cat. 3: “Proceso de retroalimentación a los estudiantes” y Cat. 5: “Proceso de adecuaciones y adaptaciones curriculares”. Estas ponen en manifiesto que los reglamentos carecen de las especificaciones y orientaciones técnicas que permitan un adecuado proceso evaluativo, fundamentado en los principios de la evaluación auténtica que concibe a evaluación como un proceso que retroalimenta el aprendizaje y posibilita la regulación por parte del estudiante, y ajustar la progresión de saberes y actividades de acuerdo al avance de los estudiantes.

Con relación a las subcategorías más descendidas, llama la atención la Subcategoría 1.5.5: “Orientaciones y procedimientos para el seguimiento de la implementación de las adecuaciones curriculares”, que advierte la inexistencia de especificaciones y orientaciones en este ámbito, lo cual imposibilita al cuerpo docente de contar con las directrices adecuadas para ajustar contenidos, habilidades y competencias que se espera los estudiantes alcancen. Y la subcategoría 1.6.2: “Instancias para la reflexión docente sobre la diversidad existente en el aula”, reconoce la importancia de que el cuerpo docente tenga la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas evaluativas. En consecuencia, la definición de un espacio técnico de trabajo sería de total relevancia para asegurar un correcto proceso de evaluación en las unidades educativas.

Finalmente, destaca por su alta valoración la subcategoría 1.1.2: “Comunicar calificaciones a estudiantes”, hallazgo relevante, que evidencia la posibilidad que se da al estudiante de tomar conciencia de sus propios avances y a aspectos vinculados a la metacognición de sus aprendizajes.

Tabla 4.

Matriz consolidada por establecimiento educativo: Dimensión 2

Dimensión 2: Calificación	Unidad Educ. 1	Unidad Educ. 2	Unidad Educ. 3	Unidad Educ. 4	Unidad Educ. 5
<i>Categoría 7: Proceso de eximición de evaluaciones</i>					
Subcategoría 2.7.1. Disposiciones sobre eximición de determinadas evaluaciones.	C	A	C	B	C
Subcategoría 2.7.2. Disposiciones para la eximición de exámenes finales.	C	C	C	C	C
<i>Categoría 8: Proceso de aplicación de evaluaciones recuperativas</i>					
Subcategoría 2.8.1. Criterios o requisitos para la aplicación de evaluaciones recuperativas.	B	A	B	B	A
Subcategoría 2.8.2. Procedimientos y plazos para la aplicación de evaluaciones recuperativas.	C	A	B	B	A

Dimensión 2: Calificación	Unidad Educ. 1	Unidad Educ. 2	Unidad Educ. 3	Unidad Educ. 4	Unidad Educ. 5
<i>Categoría 9: Coherencia entre la planificación y el proceso evaluativo</i>					
Subcategoría 2.9.1. Coherencia entre cantidad de calificaciones y plan de estudio.	C	A	C	C	A
Subcategoría 2.9.2. Cantidad de calificaciones, según criterios técnicos.	C	A	C	A	C
Subcategoría 2.9.3. Coherencia entre la calificación y la planificación pedagógica.	C	B	B	B	C
Subcategoría 2.9.4. Definición del período lectivo escolar.	A	A	A	C	C
<i>Categoría 10: Medidas en caso de plagio o copia</i>					
Subcategoría 2.10.1. Criterios y/o medidas disciplinarias.	C	A	A	B	B
Subcategoría 2.10.2. Criterios y/o medidas para obtener información fiable del aprendizaje de los alumnos.	B	B	A	A	C

Nota. Elaboración propia (2022).

En relación con la Dimensión 2 “Calificación”, es posible apreciar una frecuencia de aparición de 16 “A”, que indica el nivel de cumplimiento satisfactorio con lo estipulado en la normativa; seguido de 13 “B”, que indica el nivel satisfactorio, pero con imprecisiones y; 21 “C” que indica falta de la normativa. Se reconoce una coincidencia entre categorías y subcategorías descendidas, Cat. 7: “Proceso de eximición de evaluaciones”, con su Subcategoría 2.7.2: “Disposiciones para la eximición de exámenes finales”, Cat. 9: “Coherencia entre la planificación y el proceso evaluativo”, con su Subcategoría 2.9.4: “Definición del período lectivo escolar”. Lo anterior, permite interpretar que los reglamentos carecen de especificaciones técnicas vinculadas a procedimientos para la eximición de exámenes finales, que son fundamentales desde el enfoque que otorga el Decreto 67, y que promueven la promoción escolar. En cuanto a la coherencia entre la planificación y el proceso evaluativo, se reconoce la importancia de este vínculo, ya que permite responder oportunamente, al *Qué, Cuándo y Cómo evaluar*, como ejes orientadores para una orientación curricular efectiva. Por su parte, la definición del período lectivo escolar, el calendario debe ser explicitado con anterioridad para situar y contextualizar el año lectivo en curso, con el fin de proponer las secuencias de aprendizaje en una distribución temporal coherente con estos propósitos.

Finalmente, la subcategoría mejor valorada es 2.8.1: “Criterios o requisitos para la aplicación de evaluaciones recuperativas”, indica que los reglamentos poseen definiciones para otorgar instancia de mejora en el rendimiento de los estudiantes.

Tabla 5.
Matriz consolidada por establecimiento educativo: Dimensión 3

Dimensión 3: Promoción	Unidad Educ. 1	Unidad Educ. 2	Unidad Educ. 3	Unidad Educ. 4	Unidad Educ. 5
<i>Categoría 11: Resolución de situaciones especiales de evaluación y promoción</i>					
Subcategoría 3.11.1. Criterios para la resolución de situaciones especiales de evaluación y promoción.	C	B	B	B	C
<i>Categoría 12: Definición del sistema de registro de calificaciones</i>					
Subcategoría 3.12.1. Sistema de registro de calificaciones.	A	A	A	A	C
Subcategoría 3.12.2. Definición de plazos para el registro de calificaciones.	C	A	A	A	A
Subcategoría 3.12.3. Definición de plazos para comunicar resultados a estudiantes, padres y/o apoderados.	A	B	B	B	A
<i>Categoría 13: Criterios de promoción y repitencia</i>					
Subcategoría 3.13.1. Criterios de promoción, acordes al Art. 10 del decreto de evaluación (67/2018).	C	A	A	A	C
Subcategoría 3.13.2. Disposiciones para decidir la promoción o repitencia, conforme los requisitos del Art. 10 del decreto de evaluación (67/2018).	C	C	B	B	A
Subcategoría 3.13.3. Orientaciones y procedimientos para el equipo directivo y técnico sobre casos que incumplan con el Art. 10 del decreto de evaluación (67/2018).	C	C	A	A	C
Subcategoría 3.13.4. Orientaciones y procedimientos para que el equipo directivo y técnico tomen decisiones basadas en evidencias académicas y contextuales.	C	C	A	A	C
Subcategoría 3.13.5. Orientaciones y procedimientos para la promoción por inasistencia (-85%).	C	A	A	A	C
Subcategoría 3.13.6. Definición de la forma y los plazos sobre la decisión de promoción o repitencia.	C	A	B	B	C
<i>Categoría 14: Criterios para el acompañamiento pedagógico</i>					
Subcategoría 3.14.1. Disposiciones sobre la comunicación del acompañamiento.	B	C	A	C	C
Subcategoría 3.14.2. Disposiciones sobre la autorización del acompañamiento por parte del apoderado.	C	C	C	C	C
Subcategoría 3.14.3. Definición de procedimientos para el acompañamiento pedagógico de los estudiantes.	B	A	C	C	C
Subcategoría 3.14.4. Definición de estrategias para resguardar el acompañamiento pedagógico.	C	C	C	C	C
Subcategoría 3.14.5. Definición de coordinación y monitoreo del acompañamiento pedagógico.	C	C	A	C	C

Nota. Elaboración propia (2022).

Con respecto a la Dimensión 3: “Promoción”, la frecuencia de aparición de 25 “A”, indica el nivel de cumplimiento satisfactorio con lo estipulado en la normativa; seguido de 12 “B”, que indica el nivel satisfactorio, pero con imprecisiones y; 38 “C” falta de cumplimiento con la

normativa. De acuerdo con la tendencia de análisis, se reconoce como las categorías más descendidas Cat. 13: “Criterios de promoción y repitencia” y Cat. 14: “Criterios para el acompañamiento pedagógico”. Estas permiten establecer la inexistencia de definición de criterios que converjan con las exigencias para la promoción escolar y el adecuado acompañamiento pedagógico. Actualmente, los establecimientos educacionales cuentan con un carácter deliberativo en la promoción y/o repitencia de estudiantes. Esta gestión, al no ser siempre coherente con las condiciones que determina la reglamentación vigente, podría afectar la transparencia de su aplicabilidad y del debido proceso normativo. Ahora bien, en relación con las subcategorías más descendidas, es relevante destacar la 3.14.2: “Disposiciones sobre la autorización del acompañamiento por parte del apoderado” y la 3.14.4: “Definición de estrategias para resguardar el acompañamiento pedagógico”. Dada la ausencia de disposiciones asociadas al acompañamiento parental y pedagógico, se complejiza realizar un adecuado proceso de promoción escolar, que al alero de la normativa, requiere de espacios de acompañamiento efectivo y repertorios de nuevas estrategias para el logro de los aprendizajes.

CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Los reglamentos de evaluación son instrumentos que tienen como propósito dar sentido y orientación, a través de criterios y normas pedagógicas al proceso evaluativo. Al analizar la estructura de los reglamentos de las Unidades Educativas, se constata que se han seguido los lineamientos de la normativa del Decreto 67, pero se evidencian brechas y carencias respecto de las disposiciones y definiciones basales sobre los aspectos que regulan el proceso de evaluación. Las siguientes recomendaciones pretender ser un aporte al proceso de autoevaluación y redefinición de los reglamentos de evaluación, con el fin de contribuir a la mejora continua de las Unidades Educativas que participaron en este estudio.

Evaluación:

- 1) Es recomendable que existan especificaciones y orientaciones técnicas que permitan concretar un proceso evaluativo adecuado, especialmente en el “uso formativo de la evaluación”, “proceso de retroalimentación a los estudiantes” y “proceso de adecuaciones y adaptaciones curriculares”.
- 2) Es relevante considerar procedimientos y espacios técnicos y sistemáticos para que los directivos, los docentes y la comunidad educativa reflexionen sobre el proceso evaluativo y la posterior toma de decisiones. A través de la definición de momentos y espacios para la reflexión, de responsables del seguimiento y pertinencia de la retroalimentación y de estrategias para el seguimiento y pertinencia de la retroalimentación.

- 3) Se debe instaurar la evaluación formativa en el aula, para recoger evidencias de los aprendizajes, identificando los errores frecuentes. retroalimentar y modificando los procesos de enseñanza.
- 4) Es necesario generar disposiciones para ajustar las planificaciones, en relación con la evaluación formativa, así como también ajuste de contenidos, habilidades y competencias que se espera los estudiantes alcancen; definiendo estrategias para que el equipo técnico realice seguimiento a los procesos de evaluación formativa y para que los padres y/o apoderados valoren positivamente esta.
- 5) El proceso de diversificación de la evaluación y sus adecuaciones no solo debe asociarse a los estudiantes con alguna Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) y/o alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), por el contrario, debe existir un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que contemple una gama de opciones evaluativas.

Calificación:

- 1) Es recomendable que existan Orientaciones técnicas y especificaciones que permitan clarificar la eximición de determinadas evaluaciones y exámenes finales para garantizar un adecuado proceso de calificación.
- 2) Es fundamental, que exista coherencia entre la planificación y el proceso evaluativo. A través de:
 - Protocolos y orientaciones dirigidos al cuerpo docente, que respondan al itinerario formativo del estudiante: Qué evaluar, cuándo y cómo evaluar
 - Orientaciones para resguardar la coherencia entre cantidad de calificaciones, plan de estudio y criterios técnicos.
 - Orientaciones para resguardar la coherencia entre la calificación y la planificación pedagógica.

Promoción:

- 1) Es imprescindible definir criterios de promoción y repitencia, que permitan definir la forma y los plazos sobre la decisión y estado de cada estudiante al término del año escolar.
- 2) Es importante otorgar acompañamiento al proceso de promoción, a través de la definición de estrategias para resguardar el acompañamiento pedagógico, acciones de coordinación y monitoreo para el acompañamiento pedagógico, y disposiciones sobre el acompañamiento por parte del apoderado

- 3) Es relevante que el equipo directivo y técnico tomen decisiones para la promoción, basadas en las orientaciones y procedimientos definidos sobre la promoción (Artículo 10 del Decreto 67) y para la toma de decisiones sobre evidencias académicas y contextuales.
- 4) Es menester definir medidas reparatorias para los estudiantes repitentes y para aquellos que han reprobado alguna asignatura, promoviendo espacios formativos para la restitución de saberes, nivelaciones y reforzamientos. Así como también, contemplar acciones de apoyo a los estudiantes que presenten dificultades socioemocionales o que tengan factores de riesgo de deserción escolar.

Entre las limitaciones, se encuentra la cantidad reducida de reglamentos analizados, por ello es de interés ampliar el estudio, considerando una mayor cantidad de unidades educativas de la comuna y de la región de Antofagasta, que hayan sido calificados como “insuficiente” por la Agencia de Calidad de la Educación, a partir de los resultados de la última medición SIMCE (2022). Concluido el proceso de análisis de los reglamentos de evaluación, se invita a posicionar a la evaluación formativa como parte integral de los aprendizajes, valorar las actividades cotidianas que ocurren en la sala de clases, como fuente de recolección de información y base para la toma de decisiones.

AGRADECIMIENTOS

A los establecimientos educativos que aceptaron participar de la investigación, facilitando sus reglamentos de evaluación, reformulados de acuerdo con la nueva normativa vigente sobre evaluación, calificación y promoción escolar, entendiendo que la disposición a evaluar procesos de gestión escolar permite elevar los estándares y aseguramiento de la calidad educativa al interior de las unidades, impactando directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2022). *Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA)*.

<https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/>

Alcalá, D., Pueyo, Á. y Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12 (1), 13-27.

<https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2019.12.1.001>

- Bonvin, P., Bless, G., y Schuepbach, M. (2008). Grade retention: Decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/09243450701856499>
- Castro, C. y Moraga, A. (2020). Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes. Instituto Profesional IACC, Universidad de Chile. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). Evaluación de los Aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Ministerio de Educación, Chile P-900. https://www.academia.edu/42685000/MABEL_CONDEMAR%C3%8DN_ALEJANDRA_MEDINA_EVALUACI%C3%93N_DE_LOS_APRENDIZAJES
- Ehmke, T., Drechsel, B., y Carstensen, C. (2010). Effects of grade retention on achievement and self-concept in science and mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 36(1-2), 27-35. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.10.003>
- Fernández, S. (2017). Evaluación y Aprendizaje. *MarcoELE REVISTA DE DIDÁCTICA* (24), https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf
- Förster, C. (2021). *El poder de la evaluación en el aula*. UC Colección Educativa, Chile.
- Furtak, E., Ruiz, M., Shemwell, J., Ayala, C., Brandon, P., Shavelson, R. y Yin, Y. (2008). On the fidelity of implementing embedded formative assessments and its relation to student learning. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 360 - 389. <http://dx.doi.org/10.1080/08957340802347852>
- Furtak, E., Circi, R., y Heredia, S. (2018). Exploring alignment among learning progressions, teacher-designed formative assessment tasks, and student growth: Results of a four-year study. *Applied Measurement in Education*, 31(2), 143-156. <https://doi.org/10.1080/08957347.2017.1408624>
- Gómez, G. (2013). Los efectos de la repitencia en tanto que política pública en cuatro países del cono sur: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Un análisis en base a PISA 2009. *Revista latinoamericana de Educación comparada*, 4(4), 59-70. <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/4/mon4.pdf>
- Grossen, S., Grobler, A., y Lacante, M. (2017). Repeated retention or dropout? Disputing Hobson's choice in South African township schools. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1367>

- Herrera Fernández, V., y Reyes Vera, L. (2023). Discursos de estudiantes sordos sobre su inclusión en educación secundaria: barreras y facilitadores. *Revista Enfoques Educativos*, 20(1), 101-120. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70219>
- Holt, C. y García, P. (2005) "Preparing Teachers for Children in Poverty". *The School Administrator*, December, 22(6). <https://aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=7576>
- Ianfrancesco, G. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje: fundamentos y estrategias*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review*. 30. 420-437. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124>
- Johnson, D., y Rudolph, A. (2001). *Critical Issue: Beyond Social Promotion and Retention—Five Strategies to Help Students Succeed*. Learning Point Associates, www.learningpt.org
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008>
- Meador, D. (2018). *Essential questions concerning grade retention*. <https://www.thoughtco.com/essentialquestions-concerning-grade-retention-3194685>
- Mejía-Rodríguez, D. y Mejía-Leguía, E. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* 25(3), pp. 1-14. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582021000300702
- MINEDUC (2006). *Evaluación para el aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2055>
- MINEDUC (2009). DFL N° 2 de 2009 del. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N° 20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley n° 1, de 2005. 2 de julio de 2010. <http://bcn.cl/2f6yy>

- MINEDUC (2016). *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*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70901_archivo_01.pdf
- MINEDUC (2017). *Estudio sobre reglamentos de evaluación internos de los establecimientos educacionales chilenos*. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/912>
- MINEDUC (2018a). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2255>
- MINEDUC (2018b). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14279>
- MINEDUC (2019). *Orientaciones para la Elaboración del Reglamento de Evaluación*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-133996_archivo_01.pdf
- MINEDUC (2021). *Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales 2021-2026*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17312>
- Munita, F. y Pérez, M. (2013). "Controlar" las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 179-198. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100011>
- OCDE (2013a). *Sinergias para un Mejor Aprendizaje*. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OCDE (2013b). *Pisa in focus 26. Las expectativas de calificaciones*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-in-Focus-26-esp.pdf>
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J. y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO* 9(3), pp. 263-283. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017
- Piek, S. y López A. (1998). *Cómo investigar en ciencias sociales*. Trillas.
- Protheroe, N. (2007). Alternatives to retention in grade. *Principal-Arlington*, 86(3), 30. <https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Principal/2007/J-Fp30.pdf>
- Rafaghelli, M., San Román, C. y Turriani, M. (2023). La evaluación educativa como práctica para pensar la integralidad de funciones universitarias. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 13(18), pp. 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9047730>

- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas De Educación*, 2(1), 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Ravela, P., Leymoníe, J., Viñas, J. y Haretche, C. (2014) La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, 23(41), 20-45. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041712004.pdf>
- Segura, C., (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1),1-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44051918010>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 26(3), 177-179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Tingle, L., Schoenberger, J., y Algozzine, B. (2012). Does grade retention make a difference? The Clearing House. *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(5), 179-185. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00098655.2012.679325>
- Torres, J., Acevedo, D. y Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura Educación y Sociedad* 6(2), 157-187. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/904>
- Valenzuela, J., Ruiz, C. y Contreras, M. (2019). *Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar*. CIAE, Universidad de Chile. http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00_1619125708.pdf
- Villalobos, C. y Béjares, C. (2017). Políticas de promoción y repitencia en Chile: recomendaciones desde una mirada comparada. *CEPPE Policy Brief N°14*, CEPPE UC. http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/CEPPE_N14-Políticas de Promoción y Repitencia en Chile-Recomendaciones desde una Mirada Comparada.pdf
- Villarreal, V., y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en Educación Superior. *Revista Calidad de la Educación*, 50, 492-509. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.729>