



# Fundamentos del Decreto 67: Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción

UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
SEPTIEMBRE 2017

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>1. ANTECEDENTES.....</b>	<b>5</b>
1.1 CONTEXTO NORMATIVO.....	5
1.2. CONTEXTO DE DEFINICIONES DE POLÍTICA CURRICULAR EN RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN EN AULA .....	11
<b>2. PROCESO DE ACTUALIZACIÓN DE LA NORMATIVA .....</b>	<b>19</b>
<b>3. DIAGNÓSTICO PARA LA ACTUALIZACIÓN DE LA NORMATIVA DE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN .....</b>	<b>27</b>
<b>4. CRITERIOS PARA LA ACTUALIZACIÓN .....</b>	<b>45</b>
<b>5. PROPUESTA DE CRITERIOS Y NORMAS MÍNIMAS NACIONALES SOBRE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR.....</b>	<b>49</b>
5.1. ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO PROPUESTO.....	49
5.2 PROPUESTA DE CRITERIOS Y NORMAS MÍNIMAS NACIONALES SOBRE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN REGULAR, EN SUS NIVELES BÁSICO Y MEDIO, FORMACIÓN GENERAL Y DIFERENCIADA.....	50
<b>6. FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA DE CRITERIOS Y NORMAS MÍNIMAS NACIONALES SOBRE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR.....</b>	<b>65</b>
6.1. ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN EN AULA .....	65
6.2. PRINCIPALES CAMBIOS REALIZADOS.....	82
<b>7. ESTRATEGIA DE APOYO A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE CRITERIOS Y NORMAS DE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN .....</b>	<b>110</b>
7.1. MODELO DE LA ESTRATEGIA DE APOYO A LA IMPLEMENTACIÓN.....	111
7.2. ESTRATEGIA DE APOYO A LA IMPLEMENTACIÓN.....	112
<b>8. REFERENCIAS .....</b>	<b>132</b>
<b>9. ANEXOS.....</b>	<b>141</b>

## Presentación

Este documento presenta los fundamentos de la propuesta de actualización de criterios y normas de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar de estudiantes de Educación Regular, en sus niveles Básico y Medio, Formación General y Diferenciada, para la revisión y aprobación por parte del honorable Consejo Nacional de Educación (CNE), tal como lo señala el marco normativo que rige el sistema educacional en Chile. Junto con la presentación de los antecedentes, el contexto, los fundamentos y criterios que dan sustento a esta propuesta, se describe el proceso de revisión y validación de la propuesta que se llevó a cabo y las estrategias de apoyo a su entrada en vigor.

El proceso de actualización de la normativa se enmarca en los esfuerzos del Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación, por desarrollar acciones para el fortalecimiento de la evaluación de aprendizajes que se realiza al interior de los establecimientos (o evaluación en aula). En este contexto, esta propuesta busca responder a la necesidad de promover el desarrollo de capacidades docentes en esta materia -fundamental para el desarrollo del aprendizaje de los y las estudiantes- que ha sido relevada por distintos actores y fuentes. El sistema nacional de evaluación docente recoge evidencia que año a año releva la necesidad de favorecer el fortalecimiento de las competencias de los profesores y profesoras relativas al diseño, interpretación y uso de las evaluaciones con el propósito de retroalimentar y ajustar las prácticas pedagógicas, favoreciendo así el desarrollo de los aprendizajes de las y los estudiantes. En esta misma línea, una de las principales conclusiones del Equipo de Tarea que revisó el Simce el año 2014 fue que la evaluación realizada por los profesores y profesoras en las salas de clase, a pesar de su relevancia para el aprendizaje, ha sido desestimada por las políticas educativas, las que han promovido un énfasis mayor en los procesos de evaluación externa del aprendizaje.

Una de las líneas centrales de acción en el fortalecimiento del rol que juega la evaluación de aula en la mejora del aprendizaje es la actualización de la normativa referida a evaluación, calificación y promoción en el sistema escolar, la que constituye un referente importante, que enmarca muchas de las prácticas evaluativas que se realizan al interior de los establecimientos educacionales. Esta propuesta de actualización de la normativa se orienta a promover las condiciones necesarias para que en cada establecimiento y en cada sala de clases se promuevan procesos de evaluación que potencien oportunidades para el desarrollo de aprendizajes de calidad conforme a las definiciones curriculares aprobadas por el Consejo Nacional de Educación.

Esta actualización de la normativa que regula la evaluación, calificación y promoción escolar también responde a una necesidad legal, puesto que los decretos de evaluación actualmente vigentes (Nº 511 de 1997, Nº 112 de 1999, y Nº 83 de 2001) responden a definiciones de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, los que requieren ser actualizados una vez establecida la Ley General de Educación Nº 20.370 en agosto de 2009, así como las Bases Curriculares, con nuevos principios y definiciones curriculares para la enseñanza regular básica y media.

La propuesta que se presenta a evaluación del Consejo Nacional de Educación busca potenciar una concepción del rol de la evaluación en el aula como un aspecto intrínseco de la enseñanza, tanto en cuanto herramienta pedagógica de retroalimentación del aprendizaje de los estudiantes, como en cuanto a su función de proveer información necesaria para la toma de decisiones respecto a las estrategias de enseñanza. Adicionalmente, esta propuesta se enmarca en una visión sistémica de los

instrumentos curriculares y evaluativos que guían el sistema escolar en Chile, buscando promover y facilitar su apropiación, uso y desarrollo en los establecimientos educacionales, a través de las orientaciones, herramientas de apoyo y lineamientos que acompañarán su entrada en vigencia en el sistema escolar.

Este documento está compuesto por cuatro secciones. La primera de ellas hace referencia al contexto normativo en que se enmarca esta propuesta y los antecedentes, principios y líneas de acción que se orientan al fortalecimiento del rol de la evaluación en aula para favorecer el desarrollo del aprendizaje. En la segunda sección se presenta el proceso de elaboración y validación de la presente propuesta, describiendo sus distintas etapas y los actores involucrados en ellas. En la tercera sección se describe el diagnóstico y los criterios definidos para la actualización, en base a lo sistematizado como información diagnóstica. En la cuarta sección se presenta la propuesta de criterios y normas mínimas para la evaluación, calificación y promoción escolar, sección que es sometida a evaluación del honorable Consejo Nacional de Educación. En la quinta sección se presentan los fundamentos para la propuesta de actualización de la normativa, describiendo asimismo los principales cambios realizados a la normativa actualmente vigente. Por último, en la séptima sección, se expone el plan de apoyo a la implementación de la normativa, el monitoreo de esta, y los resguardos que se han tenido en cuenta para su diseño.

Por último, se adjuntan por separado al presente documento y sus anexos los siguientes documentos:

- (1) el documento que será presentado a Contraloría General de la República para dar origen al Decreto que Aprueba Criterios y Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción Escolar de Estudiantes de Educación Regular, en sus Niveles Básico y Medio, Formación General y Diferenciada;
- (2) los Decretos Exentos de Educación N° 511/1997, N° 112/1999 y N° 83/2001.

## 1. Antecedentes

En esta sección se describen los principales elementos de contexto en los que se enmarca el desarrollo de la presente propuesta, tanto en términos legales como de iniciativas, desde la política curricular en el país, que han buscado fortalecer el rol que juega la evaluación en las prácticas pedagógicas que día a día desarrollan los y las docentes en el aula. Con este fin se presentan dos apartados, el primero referido al contexto normativo, y el segundo a los antecedentes respecto a la evaluación de aula en Chile.

### 1.1 Contexto normativo

La elaboración de la presente propuesta se ha desarrollado en el contexto de una serie de definiciones legales que explicitan los principios y requerimientos a los que este debe alinearse. En este apartado se revisa dicho contexto legal, partiendo con una visión respecto al derecho a la educación consagrado en la constitución política, para luego profundizar en la normativa específica que regula la educación escolar en Chile, es decir, la Ley General de Educación<sup>1</sup>, la Ley que crea el sistema de Aseguramiento de la Calidad<sup>2</sup> la Ley de Inclusión<sup>3</sup> y la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente<sup>4</sup>. Por último, se presentan los decretos vigentes respecto de evaluación, calificación y promoción para la educación regular, con el propósito de describir el contexto actual de dicha normativa.

#### a) Derecho a la educación

Los esfuerzos que apuntan al apoyo y fortalecimiento de la evaluación que realizan las y los docentes del país, y específicamente la actualización de la normativa que se presenta a evaluación del CNED en este documento, se enmarcan en un enfoque de derecho, considerando que la constitución Política de la República de Chile reconoce y ratifica en su Artículo 5º la declaración Universal de los Derechos Humanos, estableciendo que “el ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana. Es deber de los órganos del Estado respetar, promover y garantizar el ejercicio de los derechos humanos, en tanto todas y todos los estudiantes se consideran sujetos de derecho.” De esta manera, el Estado, y las políticas que emanen de este deben velar por el principio de igualdad y no discriminación, apuntando a todas y todos los estudiantes de manera universal y resguardando su derecho a la educación, sin distinción alguna.

En línea con lo anterior, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ratificada en Chile el año 1990, establece que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación, y específicamente a aprender todo aquello que desarrolle al máximo su personalidad y capacidades intelectuales, físicas y sociales.

El desafío de avanzar hacia el desarrollo de acciones que favorezcan una evaluación en aula con un mayor uso pedagógico se funda en una perspectiva inclusiva e integral, en que el derecho a aprender debe relacionarse con diversas oportunidades y experiencias de enseñanza y aprendizaje,

---

<sup>1</sup> Ley Nº 20.370 de 2009, que establece la Ley General de Educación.

<sup>2</sup> Ley Nº 20.529 de 2011, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización.

<sup>3</sup> Ley Nº 20.845 de 2015, De inclusión escolar, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

<sup>4</sup> Ley Nº 20.903 de 2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

considerando la diversidad existente en cada sala de clases, con el objetivo de garantizar una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes, respondiendo a sus características, intereses, necesidades, y ritmos y formas de aprender. Para ello es fundamental impulsar iniciativas que apoyen a las y los docentes en esta labor.

## **b) Ley General de Educación**

El Decreto con Fuerza de Ley N°2 de 2009, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley 20.370 (Ley General de Educación, con las modificaciones que a esta normativa ha recientemente introducido la Ley de Inclusión), establece los roles y funciones para los diferentes actores del sistema escolar y dispone que la finalidad del proceso educativo es promover el desarrollo integral de las personas a lo largo de las distintas etapas de la vida, para la conducción plena de sus vidas, la convivencia y participación comunitaria y su contribución al desarrollo del país (LGE, 2009, art. 2°), resguardando los derechos que la Constitución y los tratados internacionales ratificados por Chile les confieren (art. 3°). En su artículo 3° señala los principios en los cuales se inspira el sistema educativo chileno y que son, en consecuencia, el marco general de la propuesta:

- a. Universalidad y educación permanente. La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.
- b. Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.
- c. Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.
- d. Autonomía. El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que los rijan.
- e. Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.
- f. Responsabilidad. Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda.
- g. Participación. Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente.
- h. Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.
- i. Transparencia. La información desagregada del conjunto del sistema educativo, incluyendo los ingresos y gastos y los resultados académicos debe estar a disposición de los ciudadanos, a nivel de establecimiento, comuna, provincia, región y país.
- j. Integración. El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.
- k. Sustentabilidad. El sistema fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones.
- l. Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

Por otro lado, en su artículo 4°, señala que “corresponde, asimismo, al Estado propender a asegurar la calidad de la educación, estableciendo las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento; realizar supervisión, facilitar apoyo pedagógico a los establecimientos y promover el desarrollo profesional docente”. La LGE también realiza una serie de definiciones que prescriben las condiciones a las que debe ajustarse el desarrollo del Currículum Nacional. Entre ellas se encuentran:

- la definición de objetivos generales para Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media del sistema escolar (arts. 28, 29 y 30);
- la indicación de resguardar el logro de los objetivos generales a través de la definición de Bases Curriculares elaboradas por el Ministerio de Educación, y aprobadas por el Consejo Nacional de Educación (art. 31); y,
- la modificación de las categorías de prescripción curricular, pasando desde Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios a Objetivos de Aprendizaje (art. 31).

### **c) Ley que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media**

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

- **Ministerio de Educación (MINEDUC)**, órgano rector del Sistema, responsable de la coordinación de las instituciones que lo componen, con el fin de garantizar una gestión eficaz y eficiente de todas ellas (Ley SAC, 2011, art. 8). Es la institución responsable de proponer e implementar la política educacional. Específicamente en términos de las definiciones curriculares y evaluativas, es responsable de elaborar y presentar a evaluación del CNED las Bases Curriculares, los Planes y Programas de Estudio, los Estándares de Aprendizaje, los Otros Indicadores de la Calidad Educativa, los Estándares Indicativos de Desempeño y el Plan Nacional e Internacional de Evaluaciones, entre otros.
- **Consejo Nacional de Educación**, que reemplaza al anterior Consejo Superior de Educación y es el encargado de revisar, generar sugerencias, evaluar y aprobar las definiciones curriculares y evaluativas del sistema educacional (DFL 2, 2010, art. 86).
- **Agencia de la Calidad de la Educación**, responsable de diseñar e implementar la evaluación de la calidad de la educación, en términos de los logros de aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad Educativa, a partir de los Estándares y el Currículum Nacional. También debe orientar el desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores e informar a los centros escolares y a la comunidad sobre su funcionamiento en distintos ámbitos de gestión para favorecer su mejoramiento continuo (art. 10).
- **Superintendencia de Educación**, que debe asegurar condiciones esenciales para la calidad de la educación y el resguardo de los derechos de todos los actores de las comunidades

educativas, a través de la fiscalización de la normativa educacional y del uso de los recursos, la atención de denuncias y la entrega de información a los establecimientos y sostenedores del país (arts. 48 y 49).

Figura N°1. Diagrama de la nueva institucionalidad del sistema educacional chileno en lo relativo a educación escolar



Adaptado del Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad (p. 10)

El SAC se orienta a promover el logro de los objetivos generales que la LGE establece para la educación, los que se plasman en las Bases Curriculares aprobadas por el CNED. El sistema de aseguramiento se implementa a través de un conjunto de políticas e instrumentos, cuyo propósito es fomentar las capacidades institucionales y de autodiagnóstico de los establecimientos y sus cuerpos directivos, docentes y asistentes de la educación, de modo de propender así a la mejora continua de los aprendizajes (art. 2° y 3°).

El Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019, desarrollado en el marco de la Reforma Educacional en curso, tiene como objetivo principal asegurar y potenciar las capacidades del sistema escolar para mejorar la calidad de la educación y los aprendizajes integrales de todos los estudiantes del país. Uno de sus objetivos específicos es *“contribuir a desarrollar procesos y prácticas de evaluación y autoevaluación en los establecimientos educacionales, a través de orientaciones que movilicen a las comunidades escolares para producir procesos de mejoramiento continuo de sus prácticas institucionales y pedagógicas, promover el desarrollo de competencias de autoevaluación, y contribuir a la toma de decisiones de planificación estratégica y de gestión de procesos y resultados en función de su Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y otras herramientas”*. Para el logro de este objetivo, se proponen una serie de acciones, entre las cuales se encuentra el desarrollar e implementar herramientas para fortalecer las capacidades para la evaluación y autoevaluación tanto a nivel institucional como de aprendizajes. La actualización de la normativa de evaluación, calificación y promoción es una de las formas en que el Mineduc está materializando esta acción.



Este compromiso del Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad ha permitido orientar el trabajo en esta línea, generar acciones y aunar esfuerzos en torno al fortalecimiento del rol que juega la evaluación que realizan los y las docentes en el aula.

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

Por otra parte, el año 2015 se promulgó la Ley N° 20.845, conocida como Ley de Inclusión Escolar, la cual tiene como objetivo garantizar la educación en tanto derecho para niñas, niños y jóvenes. Para ello posibilita a las familias la elección del proyecto educativo de su preferencia sin ninguna discriminación arbitraria, promoviendo y resguardando la diversidad, la inclusión, y la dignidad de las personas en el sistema educativo.

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

Las disposiciones de esta ley deben permear las directrices y dispositivos que emanan hacia el sistema escolar, de modo de resguardar el derecho a la educación de todos y todas las estudiantes del país. Las acciones que está desarrollando el Mineduc para fortalecer el rol de la evaluación que realizan las y los docentes en aula se encuentran alineadas con este enfoque y se orientan a reforzar la flexibilidad, la integración y la inclusión.

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

**e) Ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente**

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

El enfoque evaluativo que se promueve a través de la presente propuesta, y de las demás acciones para fortalecer el rol de la evaluación en aula, es coherente y fomenta los principios en los cuales se basa esta ley. Como un aspecto intrínseco a la enseñanza, el uso de la información que provee la evaluación

permite revisar la propia práctica pedagógica, de modo de decidir cómo responder a lo que los y las estudiantes necesitan, agudizar la reflexión sobre el aprendizaje, la enseñanza y su interconexión. Del mismo modo, el enfoque colaborativo de la toma de decisiones que está a la base de la propuesta también es compartido con el espíritu de esta ley.

#### **f) Normativa vigente sobre evaluación, calificación y promoción**

Respecto a la normativa vigente sobre evaluación, calificación y promoción, actualmente existen tres decretos que regulan estas materias para la educación regular:

- **Decreto Exento N° 511 de 1997**, que aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica (modificado por el Decreto Exento N° 158/1999, el Decreto Exento 157/2000 y el Decreto Exento N° 107/2003);
- **Decreto Exento N° 112 de 1999**, que establece disposiciones para que establecimientos educacionales elaboren reglamento de evaluación y reglamenta promoción de alumnos de 1º y 2º año de enseñanza media, ambas modalidades (modificado por el Decreto Exento N° 158/1999, el Decreto Exento N° 157/2000 y el Decreto Exento N° 1223/2002); y,
- **Decreto Exento N° 83 de 2001**, que reglamenta calificación y promoción de alumnos y alumnas de 3º y 4º año de enseñanza media, ambas modalidades, y establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de evaluación, (modificado por el Decreto Exento 1223/2002).

Si bien la evaluación, calificación y promoción de la educación regular se norma por tres decretos distintos, según el nivel educativo, estos realizan definiciones y planteamientos muy similares, con foco en la calificación y promoción. Todos norman, principalmente, cómo debe ser el Reglamento de Evaluación y las disposiciones que debe contener, especificando las mismas áreas (calificaciones, promoción, eximición, repitencia). Respecto de la promoción, los tres decretos definen dos criterios copulativos para ser promovido al curso siguiente: un mínimo de 85% de asistencia y el logro de los aprendizajes del curso correspondiente que se expresa en (i) que los estudiantes hubieren aprobado todos los subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje (y módulos, actividades de aprendizaje y análisis de experiencias en la empresa en el caso de la formación técnico-profesional) de sus respectivos planes de estudio, o que (ii) aquellos que no hubieren aprobado un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje, cuenten con un nivel general de logro que corresponda a un promedio 4.5 o superior, incluido el no aprobado, o que (iii) aquellos que no hubieren aprobado dos subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje, cuenten con un nivel general de logro que corresponda a un promedio 5.0 o superior, incluidos los no aprobados. A ello, el decreto 83/2001 agrega que, si entre los dos subsectores de aprendizaje o asignaturas no aprobados se encuentran los subsectores de aprendizaje de Lengua Castellana y Comunicación y/o Matemática, los y las estudiantes de 3º y 4º año medio, ambas modalidades, serán promovidos siempre que su nivel de logro corresponda a un promedio 5,5 o superior. Respecto a la eximición, los tres decretos señalan que el director podrá autorizar la eximición de estudiantes de un subsector o asignatura, en casos debidamente fundamentados, y en los decretos 112/1999 y 83/2001 se agrega que corresponderá en aquellos casos que se presenten "dificultades de aprendizaje o problemas de salud". El decreto 83/2001 especifica también que los estudiantes de enseñanza media técnico-profesional no podrán eximirse de ningún

módulo o asignatura de su especialidad. Otro aspecto que se repite en estos decretos es la alusión a la evaluación diferenciada desde una perspectiva relacionada con necesidades educativas especiales, refiriéndose a estudiantes con dificultades o impedimentos temporales o permanentes.

Por otra parte, estos decretos hacen referencia a un marco legal sobre educación que ya se encuentra derogado para la educación parvularia, básica y media, como es la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), y a Marcos Curriculares que se encuentran en etapa final de transición a Bases Curriculares, como son los decretos 40 de 1996, y el decreto 220 de 1998, que se vinculan con objetivos generales de la educación distintos de aquellos que dispone la LGE, mantienen la nomenclatura de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, así como otras conceptualizaciones asociadas a dichas regulaciones anteriores a la LGE y las BBCC (“sectores de aprendizaje”, por ejemplo).

Solo en el decreto 112/1999 se describe brevemente qué se entenderá por evaluación, sin embargo, luego el articulado guarda poca relación con dicha definición. El hecho de que los decretos vigentes centren más la atención en la calificación y la promoción y sus requisitos administrativos, implica el riesgo de fomentar una visión y uso de la evaluación al interior de los establecimientos educativos como algo burocrático y desligado de su fundamental función pedagógica.

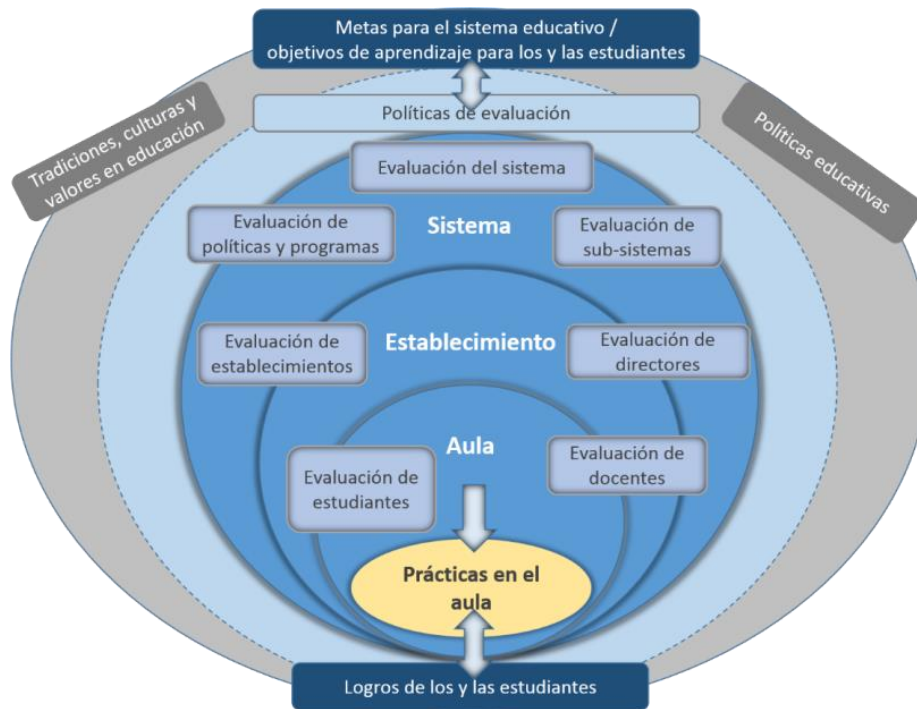
Para fortalecer la evaluación en aula se necesita promover condiciones en el sistema educativo que permitan efectivamente avanzar en esta línea, lo cual requiere una normativa actualizada que sea coherente con el marco normativo vigente y que promueva el uso de la evaluación como un aspecto central de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

## 1.2. Contexto de definiciones de política curricular en relación con la evaluación en aula

### a) Distinciones respecto a niveles de la evaluación

La meta fundamental de la evaluación en un sistema educativo -en los distintos niveles en que ésta se despliega- es proveer información para tomar decisiones que permitan mejorar. Tomando de base el marco de referencia en que se fundó la propuesta de Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales que se presentara a evaluación del CNED el 06 de noviembre de 2015 (Ordinario N° 683/2015), y que fuera aprobado a través del acuerdo N° 080/2015 del 23 de diciembre de 2015, la Figura N°2 muestra que un **Sistema Nacional de Evaluación** se constituye a partir de diferentes componentes que se organizan para cumplir distintos propósitos y/o funciones dentro de este. Este sistema, descrito en el Decreto 182 del año 2016, distingue distintos tipos de evaluación a tres diferentes niveles: sistema, escuela y aula, sin perjuicio que algunas evaluaciones pueden orientarse a más de un nivel. A nivel de sistema se encuentra la evaluación de políticas o programas, y la evaluación de subsistemas; por su parte, más próximo a la evaluación a nivel de escuelas se encuentra la evaluación del desempeño de docentes y directivos y la evaluación de establecimientos educacionales. Finalmente, al nivel de aula se ubica la evaluación de aprendizajes de los y las estudiantes (a nivel individual, realizada al interior de los establecimientos).

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



Adaptación de OCDE (2013a).

Estas evaluaciones son utilizadas en distintos niveles y tienen diferentes propósitos:

- **Evaluación de sistema:** las acciones de evaluación en este nivel tienen como propósito determinar ajustes, nuevas necesidades y/o continuidad de las políticas y programas referidos al sistema educativo en su totalidad. De este modo, las evaluaciones nacionales e internacionales que se llevan a cabo en Chile, tanto censales como muestrales, tienen el objetivo de proveer información para la toma de decisiones tendientes a la mejora educativa.
- **Evaluación de establecimientos:** el propósito de la evaluación en este nivel es la obtención de evidencia sobre la calidad de los procesos que se llevan a cabo en las escuelas y liceos, así como de los resultados obtenidos. Este tipo de evaluación se realiza en Chile considerando referentes establecidos en los Estándares Indicativos de Desempeño, en los Estándares de Aprendizaje que se definen para ciertas asignaturas del Currículum y en los Otros Indicadores de Calidad, por lo tanto, las evaluaciones que realiza la Agencia de Calidad, tal como establece la LGE, corresponden a este nivel.
- **Evaluación en aula:** corresponde a una amplia gama de acciones que realizan los y las docentes, con el propósito de que tanto ellos como los y las estudiantes puedan obtener e interpretar información sobre el aprendizaje y, con ello, formular juicios a partir de los cuales tomar decisiones para promover el progreso de este.

Específicamente en el marco de la evaluación en aula, el propósito de los procesos de evaluación, como un aspecto intrínseco al proceso de enseñanza-aprendizaje es recoger evidencia que permita describir con precisión la diversidad existente en el aula, y orientar así la toma de decisiones pedagógicas que aborden las diferentes necesidades y oportunidades que van surgiendo en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. La evaluación desarrollada con foco pedagógico favorece la motivación de los estudiantes a seguir aprendiendo, el desarrollo de la autonomía y la auto-regulación, potencia la reflexión de los docentes sobre su práctica y facilita la toma de decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas que permitan apoyar de mejor manera los aprendizajes. Por esto es fundamental apoyar la práctica evaluativa que lideran los docentes para desarrollar procesos evaluativos centrados en el aprendizaje, donde el foco está puesto en el uso que se les dé a estos y las decisiones que permitan orientar.

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

En función de orientar y apoyar el ejercicio docente, el Ministerio de Educación -en acuerdo con profesores y sostenedores- ha desarrollado definiciones que caracterizan buenas prácticas docentes y directivas. El **Marco para la Buena Enseñanza** (MBE, 2008, actualmente en proceso de actualización) y el **Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo** Escolar (MBD&LE, 2015) establecen definiciones y fundamentos que orientan las prácticas y necesidades de desarrollo profesional de docentes y directivos, y les permiten examinar, individual y colectivamente, sus propias prácticas, contrastando su auto-análisis con parámetros consensuados por el colectivo de la profesión para así continuar mejorando y perfeccionándose. En ambos documentos se ha intencionado la presencia de aspectos vinculados con evaluación del progreso y de los resultados de aprendizaje, propendiendo a difundir prácticas que fomentan la responsabilización profesional y de la comunidad educativa por el aprendizaje de todos los estudiantes.

El MBE se define como “un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación” (Mineduc, 2008, p.7), y se constituye como una herramienta que entrega lineamientos a los docentes sobre la necesidad de desarrollar prácticas curriculares y evaluativas con sentido pedagógico. Para ello, el MBE organiza el quehacer docente bajo cuatro aspectos centrales o dominios, cada uno de los cuales hace referencia a un aspecto distinto del proceso educativo: la planificación y la preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, y la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

Lo anterior se relaciona directamente con el Sistema de **Evaluación del Desempeño Profesional Docente** (Docente Más) -orientado a promover el desarrollo profesional continuo y a mejorar la labor pedagógica de las y los profesionales de la educación que se desempeñan en funciones docentes de aula- dado que este sistema evalúa a las y los docentes a partir de los dominios y criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza. En este sentido, es importante mencionar que los dominios del MBE hacen referencia, desde distintas prácticas, a la evaluación en aula, por lo cual, entre otras cosas, la Evaluación Docente entrega información respecto a esta área de la labor pedagógica. Respecto al dominio de Planificación de la enseñanza, uno de sus criterios es que las estrategias de evaluación sean coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que se enseña, el Marco Curricular nacional y

permitan a todas y todos las y los alumnos demostrar lo aprendido, para lo cual los y las docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus estudiantes, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas. En cuanto al dominio de Enseñanza para todas y todos los estudiantes, dos criterios refieren a la evaluación: el comunicar en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje, y evaluar y monitorear el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes. En el dominio de Responsabilidades profesionales, se levanta el criterio de que la o el docente reflexione sistemáticamente sobre su práctica.

El objetivo principal del Sistema de Evaluación Docente es contribuir al desarrollo y fortalecimiento sostenido de la profesión docente, específicamente al mejoramiento de la labor pedagógica de los educadores, con el fin de favorecer el aseguramiento de aprendizajes de calidad de los y las estudiantes y aportar información valiosa a cada uno de los actores educativos, al sistema de formación inicial y continua de los docentes, y al sistema educativo en general. Con este propósito, los resultados de esta evaluación entregan información fundamental respecto a las orientaciones y apoyos que requieren los docentes en cuanto al desarrollo de sus capacidades evaluativas, reconociendo además la importancia de la evaluación en aula como un factor que favorece la calidad de los aprendizajes de todas y todos los estudiantes.

Por su parte, el MBD&LE (2015) constituye un referente que “define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar en el país” (p. 16), entendiendo que deben adaptarse al contexto de los diversos establecimientos escolares del país. Este documento también reconoce la importancia de las prácticas evaluativas en aula, en este caso en relación con el rol directivo, indicando, entre otras cosas, que el director es el responsable de liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje, procurando: (i) articular el currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación entre los diferentes cursos y asignaturas, monitoreando tanto la implementación como las prácticas de enseñanza, evaluándolas y retroalimentándolas; (ii) distinguir fortalezas y debilidades de cada docente, asignándole al nivel y/o asignatura que potencie su desarrollo profesional, resguardándole de distracciones frente a los procesos de enseñanza aprendizaje, y difundiendo buenas prácticas de enseñanza y gestión pedagógica; y (iii) garantizar la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.

Ambos documentos son una señal y antecedente respecto al abordaje que se ha dado a la evaluación en aula desde la política educativa en el país, y refuerzan la necesidad de desarrollar y fortalecer esta área, reconociendo su importancia como factor clave para promover una educación de calidad.

### **c) Iniciativas precedentes desde la política curricular en el país**

Desde el Mineduc, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación, se han desarrollado desde hace años acciones para promover una mirada más amplia de la evaluación, como un elemento central de la pedagogía, que permite favorecer el progreso del aprendizaje de todos los estudiantes. En esta línea se realizó la publicación de los volúmenes “**Evaluación para el Aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor**” –dirigidos a docentes de enseñanza media (2006), de segundo ciclo básico (2008) y de primer ciclo básico (2009) –. El propósito de estas publicaciones es entregar señales claras en relación a cómo hacer una evaluación consistente con la

definición de los aprendizajes promovidos por el currículum nacional, por lo que, al momento de desarrollar estas orientaciones se consideró que debían tener sentido para los profesores al momento de contrastarlas con sus prácticas evaluativas, y que se debía poner el foco permanentemente en que la evaluación es una oportunidad para mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes. Los textos se desarrollaron como parte de un programa de formación docente realizado desde el 2004 al 2008. En estos documentos se incorporan nociones teóricas respecto al enfoque que los sustenta y aportes prácticos, con ejemplos, ejercicios y reflexiones vinculadas con la práctica docente concreta de los profesores participantes.

Por otro lado, el proyecto llevado a cabo entre los años 2004 y 2009, orientado a la elaboración de **Mapas de Progreso del aprendizaje** para algunas asignaturas del currículum, y el desarrollo de estándares de desempeño materializados en **Niveles de logro** de los estudiantes en la prueba SIMCE (2007) se orientaba a apoyar los procesos de evaluación que realizan las y los docentes, favoreciendo a su vez el que estos tuvieran un marco común que facilitara su vinculación con la evaluación externa. Ambos describen cualitativamente el aprendizaje, y parten del supuesto de que en un mismo curso se encontrarán estudiantes en distintos niveles. Los Mapas de Progreso fueron concebidos para el uso pedagógico por parte de las y los docentes (sin normar o explicitar un uso prescriptivo para ellos), mientras que los Niveles de logro eran una forma de conectar la evaluación estandarizada externa con la evaluación interna, y con el trabajo pedagógico en el aula. En otras palabras, se consideró como destinatario central de estos estándares a las y los docentes (Gysling & Meckes, 2011).

Se entendieron los mapas de progreso como un medio para aportarles claridad sobre la dirección del aprendizaje en cada área, y se dio prioridad a que los estándares de desempeño (niveles de logro del SIMCE) fuesen descriptivos, bajo el supuesto que era necesario que los docentes comprendieran cuáles eran los desempeños o aprendizajes logrados o no por sus estudiantes en el SIMCE, trascendiendo la sola constatación de logro/no logro. Bajo esta óptica, el aprendizaje mejora cuando se considera en la enseñanza cuáles son los conocimientos previos de los estudiantes y desde allí se los ayuda a avanzar. Los estándares desde esta perspectiva son un dispositivo para monitorear las fortalezas y debilidades de los aprendizajes de los alumnos. Los estándares en progresión operan como meta, señalando hacia dónde se debe avanzar, y como recorrido o trayectoria permitiendo identificar las distancias relativas respecto de la meta (Gysling & Meckes, 2011, p.11).

Los Mapas de Progreso del aprendizaje se orientaron a ser una herramienta de apoyo para las y los docentes, para que en su ejercicio profesional pudiesen contar con referentes para el proceso de observación y análisis del aprendizaje de las y los estudiantes, esto es, con descripciones sustantivas de cómo progresa el aprendizaje en los ejes claves de algunas asignaturas, a través de toda la trayectoria escolar; con ejemplos reales de estudiantes que ilustraban cómo se veía en concreto este aprendizaje en distintos niveles del progreso (Forster, 2007). Estas descripciones, compartidas a nivel intra e inter escuela, buscaban compartir un lenguaje y vocabulario para fundamentar los juicios evaluativos sobre el desempeño de los estudiantes en base a una expectativa o estándar común.

Estas iniciativas han sido, sin embargo, esfuerzos aislados, y no han formado parte de una política sistemática que les dé coherencia y continuidad. Si bien la evaluación en aula ha sido una preocupación

del Mineduc a lo largo de los años, es fundamental poder relevar su importancia y desarrollar un sistema articulado que ponga en relación las distintas iniciativas de manera de generar un discurso coherente entre sí, y con la normativa y marcos referenciales vigentes. En la actualidad, las distintas iniciativas para apoyar la evaluación en aula han coexistido con un marco legal que rige las prácticas de evaluación, calificación y promoción que fue diseñado para la reforma curricular de los 90, y no ha sido actualizado para promover un uso más pedagógico de la evaluación en aula.

A la luz de estos antecedentes, el Ministerio de Educación se encuentra impulsando un plan de fortalecimiento de la evaluación en aula orientado a promover prácticas evaluativas con foco en los aprendizajes que involucren a toda la comunidad educativa - directivos, jefes UTP, sostenedores, familias y, como foco central, a estudiantes- en su desarrollo e implementación. El documento de los criterios y normas que se presentan a evaluación del Consejo Nacional de Educación es una de las acciones que forman parte de esta iniciativa.

#### **d) Recomendaciones de equipos expertos en relación con la evaluación en aula**

El año 2014, el Ministerio de Educación convocó a un **Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE**<sup>5</sup>, con el propósito de revisar el sistema de evaluación nacional de aprendizajes vigente, reflexionar sobre el mismo y entregar indicaciones en relación con la evaluación estandarizada y su rol dentro del sistema escolar<sup>6</sup>. Este equipo concluyó su trabajo emitiendo un informe, conocido como Informe del Equipo de Tarea SIMCE (Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE, 2014). Una de las principales conclusiones del Equipo de Tarea fue que ha existido una invisibilización de la evaluación interna (evaluación en aula) desde la política pública, en contraste con la evaluación externa estandarizada, de altas y múltiples consecuencias para los establecimientos (SIMCE). Respecto a esto, el informe describe los efectos que el SIMCE ha tenido en los establecimientos escolares y sus reacciones a la prueba:

Los efectos que reportan con mayor frecuencia los directivos y docentes (Falabella y Opazo, 2014; Flórez, 2013; Manzi et al., 2014) incluyen agobio y estrés de los profesores y las profesoras y distorsiones de sus prácticas pedagógicas o evaluativas para alcanzar mejores puntajes, los que pasan a transformarse en el norte de la educación. La distorsión de las prácticas pedagógicas se daría al centrar la atención y el uso del tiempo en las asignaturas evaluadas por el SIMCE en desmedro de las demás, y al focalizarse en la cobertura por sobre la profundidad en el tratamiento de los contenidos. Se reduciría, así, la implementación del currículum focalizándose solo en las áreas evaluadas por la prueba y en habilidades y contenidos evaluables por medio de pruebas de lápiz y papel. De acuerdo con la percepción de directivos y docentes, se estrecharía la concepción de calidad y se distorsionarían las prácticas de evaluación haciéndolas más semejantes al 'modelo SIMCE' (p.18).

---

<sup>5</sup> Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación, que en Chile corresponde al sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje externa a los establecimientos escolares.

<sup>6</sup> Este equipo fue presidido por Lorena Meckes y conformado además por Paulina Bustos, Alejandro Carrasco, Rafael Carrasco, Bárbara Eyzaguirre, Juan Eduardo García- Huidobro, Jorge Manzi, Mariano Rosenzvaig, Guillermo Scherping, Ernesto Treviño, Xavier Vanni, María José Zañartu, Jaime Portales, Carlos Henríquez y Juan Bravo.



Por otra parte, en dicho informe se plantea que la evaluación interna se entiende generalmente como calificación, minimizándose, de este modo, el valor que tiene como herramienta para el progreso de los aprendizajes y la mejora de las prácticas docentes (Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE, 2014). Dada la situación descrita, el grupo de expertos recomendó desarrollar una política nacional que fortalezca la evaluación que se desarrolla al interior de los establecimientos, entendiéndola como una pieza fundamental de un sistema completo de evaluación. Esta recomendación apunta a que se desarrollen acciones que promuevan que los docentes obtengan información respecto de los aprendizajes de los estudiantes y respecto de la eficacia de sus propias estrategias, lo que “les permite hacer ajustes a los procesos de enseñanza-aprendizaje y retroalimentar a sus alumnos sobre lo que necesitan mejorar” (Ministerio de Educación, 2015, p.71.). Según el informe, esta iniciativa debería contemplar la construcción de apoyos y orientaciones para los distintos actores de los establecimientos; la generación de instancias de formación inicial y continua para docentes y directivos sobre evaluación, y la actualización de orientaciones y normativas para la evaluación de aprendizajes en los establecimientos escolares. Estas recomendaciones son un referente central para impulsar las acciones de fortalecimiento de la evaluación que realizan las y los docentes al interior de los establecimientos, actualmente en desarrollo por el Mineduc.

En junio de 2015, con el fin de fortalecer una política de Estado para el desarrollo del Currículum Nacional, se constituyó una **Mesa de Desarrollo Curricular**<sup>7</sup>. En junio de 2016, esta Mesa hizo entrega oficial del informe que sintetiza su discusión interna y entrega una serie de recomendaciones destinadas a promover el fortalecimiento de una Política Nacional de desarrollo curricular, que aborde los procesos de diseño, construcción y apoyo a la implementación del Currículum Nacional en una perspectiva de largo plazo. En el informe, la Mesa se pronuncia respecto de la evaluación del currículum específicamente, como un aspecto que debe ser considerado de modo estratégico para el desarrollo curricular. En el documento se diferencia la evaluación que se realiza al interior del establecimiento de aquella que está a cargo de entidades externas a la institución escolar.

En cuanto a la evaluación interna (o evaluación en aula), el Informe declara (Ministerio de Educación, 2016, página 35):

- La evaluación interna del aprendizaje es central y debe estar orientada a la generación de evidencias para el mejoramiento permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es en este proceso de evaluación interna donde se juega la capacidad de los equipos docentes de retroalimentar tanto sus prácticas pedagógicas como el aprendizaje de sus estudiantes, de modo de impulsar la mejora continua.
- En este sentido, los miembros de la Mesa entienden la evaluación interna como parte inherente de los procesos de gestión curricular. Esto implica desarrollar procesos colaborativos de reflexión, a partir de evidencias pedagógicas sobre el aprendizaje de los estudiantes, de modo de comprender de mejor manera cómo éste progresa y cómo se pueden potenciar decisiones de intervención pedagógica integrales.

---

<sup>7</sup> Este grupo fue presidido por Luis Osandón, experto en currículum del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, y participaron como miembros permanentes Beatrice Ávalos, María José Castro, Marcial Colín, Cristián Cox, Donatila Ferrada, Ana María Figueroa, Raúl Figueroa, Jacqueline Gysling, Loreto Jara, Abraham Magendzo, Roberto Morales, Guillermo Scherping, Selma Simonstein, Carlos Veas y Alejandra Villarzú.

- Esta evaluación de aula es responsabilidad de los equipos de gestión y docentes, por lo tanto, deben ser ellos quienes, en cuanto equipos profesionales, tomen las decisiones sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación en coherencia con los propósitos formativos del currículum nacional.

Estas recomendaciones son consistentes con lo planteado previamente por el Equipo de Tarea SIMCE, en cuanto a la relevancia de la evaluación en aula como aspecto central de los procesos de gestión curricular. De esta manera, la consistencia entre las definiciones del Currículum Nacional y las definiciones que enmarcan los procesos de evaluación al interior de la sala de clases es estratégica para apoyar los procesos de apropiación e implementación curricular. Las comisiones de expertos también han dado cuenta de la debilidad que muestra la evaluación en aula hoy en día en nuestro país. Todos estos elementos son precedentes que han permitido determinar y relevar la necesidad de fortalecer el rol que esta juega en el desarrollo del aprendizaje, fomentando un mayor uso pedagógico de esta.

## 2. Proceso de actualización de la normativa

El proceso de actualización de la normativa vigente se diseñó planteando la necesidad de considerar las visiones y aportes de diferentes actores del sistema escolar, así como de especialistas en el tema de evaluación educacional, tanto nacionales como internacionales, con el fin de generar y enriquecer una propuesta que sea pertinente y genere sentido en diferentes contextos, respondiendo a las necesidades presentes en el sistema escolar.

Paralelo a ello, se consideró la importancia de dar soporte a la eventual implementación de la normativa, por tanto, se trabajó en el diseño de una estrategia que considerara la elaboración de recursos de apoyo para los establecimientos, difusión y formación, entre otras acciones (las cuales se desarrollan con mayor profundidad en la sección 6 de este documento). Esta estrategia se construyó en coordinación con distintas unidades ministeriales, y la colaboración de otras instituciones y actores del mundo educativo, y sus propósitos fundamentales son el acompañamiento efectivo a los establecimientos y el desarrollo de estrategias para el fortalecimiento de competencias de docentes y equipos técnico-pedagógicos.

El proceso de actualización de la normativa se puede dividir en tres grandes fases<sup>8</sup> (ver Figura N° 3). En la primera fase, se elaboró un diagnóstico inicial respecto a la evaluación en aula en nuestro país. Esto se realizó mediante estudios y asesorías externas encargadas por la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc, entre las que se encuentra una asesoría realizada a través de UNESCO; sistematizaciones de literatura respecto de promoción y retención, y de evaluación diferenciada; y estudios que recogieron la voz de distintos actores, como docentes, jefes de UTP y estudiantes, de distintas regiones y dependencias. La segunda fase se centró en la discusión, con distintos actores del sistema escolar, sobre las propuestas preliminares para la actualización de la normativa, generadas a partir del diagnóstico. En esta etapa se realizaron grupos de discusión en que participaron profesores de cátedra de evaluación de distintas universidades, especialistas en evaluación (provenientes de diversas instituciones, tanto dentro como fuera de Chile), especialistas en educación técnico-profesional, educadores diferenciales, jefes de UTP y docentes de aula<sup>9</sup>. Además, desde el comienzo de este proceso, se trabajó el tema en una mesa de trabajo sobre evaluación, con profesionales de distintas divisiones y áreas del Mineduc. La tercera fase permitió ir ajustando y enriqueciendo una propuesta más acabada -a través de instancias de discusión y validación con diversos actores, entre los que se cuentan actores del sistema escolar, especialistas en evaluación, representantes del Colegio de Profesores y el Consejo de la Sociedad Civil que coordina el Mineduc, a través de mesas de trabajo, reuniones de discusión y revisión de documentos.

---

<sup>8</sup> Estas instancias no se han desarrollado de manera lineal, y muchas de ellas se han ido traslapando, o se han desarrollado en más de un momento y en distintas fechas. Aquí, sin embargo, se presentan de manera lineal, para facilitar su lectura y comprensión.

<sup>9</sup> El listado de estas reuniones y los participantes de cada una de ellas se presentan en el Anexo N° 1.

Tras las dos primeras fases de este proceso, fue posible obtener gran cantidad de información, sugerencias, visiones y opiniones a considerar, que se plasmaron en la propuesta que se presenta a evaluación del CNED. Para decidir qué elementos incorporar y de qué forma hacerlo, se definieron los siguientes criterios:

1. medidas que se alinearan con un enfoque de fortalecer el rol de la evaluación para apoyar el aprendizaje, y que fueran respaldadas por consenso entre los participantes, priorizando aquellos elementos que presentaban mayor acuerdo para ser incluidos en la propuesta;
2. evitar la burocratización de prácticas evaluativas, por lo que se diferenció entre aspectos que tienen que estar presentes en esta normativa propuesta, y aquellos que es mejor abordar en la estrategia de apoyo a la implementación, pues corren el riesgo de transformarse en prácticas meramente administrativas perdiendo así su sentido pedagógico;
3. identificar aquellos temas o prácticas que son plausibles de implementar en el corto o mediano plazo, versus otras que se alejan mucho de las comprensiones y la cultura escolar actuales, y que se decidió que deben abordarse en la estrategia de apoyo a la implementación, pues requieren un trabajo a largo plazo y el desarrollo de capacidades que aún no están instaladas de manera transversal en nuestro sistema escolar.

Figura N° 3:

Visión global del proceso de actualización de la normativa de evaluación, calificación y promoción<sup>10</sup>



<sup>10</sup> En el Anexo N° 1 se adjunta el detalle de las reuniones realizadas.

A continuación, se presenta una breve descripción del proceso desarrollado.

## **FASE I: DIAGNÓSTICO**

Considerando el contexto normativo y los antecedentes presentados en la primera sección, en septiembre del año 2015, un equipo de especialistas<sup>11</sup> fue contratado en colaboración con UNESCO para apoyar al Ministerio de Educación en el ámbito de la evaluación en aula, con el objetivo de desarrollar recomendaciones que permitieran a la Unidad de Currículum y Evaluación diseñar un plan de fortalecimiento de la evaluación que realizan las y los docentes al interior de los establecimientos, y liderar la implementación de iniciativas en esta área.

Estas recomendaciones, establecen lineamientos para el diseño de un plan de fortalecimiento de la evaluación que realizan las y los docentes, el enfoque y las prácticas de evaluación en aula que se sugiere promover, las condiciones que se considera necesario resguardar para una implementación exitosa y, finalmente, las acciones sugeridas que materializarían esta implementación. Dentro de estas acciones, una recomendación prioritaria fue realizar cambios en las normativas vigentes respecto a evaluación, por lo que el equipo consultor generó, además, recomendaciones específicas sobre la actualización de la normativa, lo que marcó el inicio de este proceso.

Entre 2016 y 2017, a través de la alianza Mineduc-UNESCO en torno al fortalecimiento de la evaluación que realizan las y los docentes, se realizaron diversos estudios y sistematizaciones de literatura relacionados con el tema de la evaluación en aula<sup>12</sup>, con el propósito de contar con información actualizada, que sirviese de insumo para la planificación de acciones de fortalecimiento de las capacidades evaluativas de las y los docentes y, específicamente, para actualizar la normativa de evaluación considerando las visiones, prácticas y necesidades actuales respecto a este tema y las voces de distintos actores del sistema educativo. Las principales conclusiones de dichos estudios serán presentadas en la sección 3: *Diagnóstico y fundamentos para la actualización de la normativa de evaluación, calificación y promoción*, como parte del diagnóstico y los fundamentos sobre los cuales se basa la propuesta de criterios y normas de evaluación, calificación y promoción que se presenta al CNED.

A continuación, se describen brevemente los estudios y revisiones antes mencionadas.

*“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”* (mayo, 2016).

Este estudio, realizado por la consultora en políticas públicas EDECSA, tuvo como objetivo describir las necesidades sentidas, por parte de docentes, directivos y estudiantes, en relación con mejorar las prácticas de evaluación en aula, las condiciones que piensan que permitirían mejorar estas prácticas, y los apoyos, recursos y procesos que consideran que serían imprescindibles para impulsar estas condiciones. Para ello se realizaron entrevistas grupales con jefes de UTP, profesores y estudiantes de diez establecimientos, de distintas regiones del país.

---

<sup>11</sup> Equipo consultor compuesto por Mimi Bick, Elisa De Padua y Macarena Domínguez.

<sup>12</sup> Las principales conclusiones de dichos estudios son presentadas en la sección 3 de este documento: *Diagnóstico para la actualización de la normativa de evaluación, calificación y promoción*.

- *“Revisión de literatura sobre modelos, estrategias y buenas prácticas de evaluación diferenciada”* (agosto, 2016).

Esta revisión de literatura, realizada por un equipo liderado por Catalina Santa Cruz, psicóloga con experiencia en investigación en el área de las necesidades educativas especiales, tuvo como objetivo general desarrollar una sistematización de aportes de la literatura nacional e internacional, sobre modelos, estrategias y buenas prácticas para evaluar y calificar de manera diferenciada o adaptada, tanto en términos amplios como para estudiantes con necesidades educativas especiales, y sobre la evidencia de su impacto en el aprendizaje, el involucramiento y la motivación de los y las estudiantes, y sobre su desarrollo y bienestar general posterior. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica nacional e internacional, de literatura disponible publicada en inglés y en español de los últimos 35 años en torno al tema. Se consideró en la revisión tanto artículos académicos, como libros, textos normativos y literatura no convencional.

- *“Revisión de literatura sobre políticas y normativa de promoción y retención<sup>13</sup>, y su impacto en el aprendizaje”* (septiembre, 2016).

Esta revisión, conducida por el Centro de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEPPE UC), tuvo como objetivo desarrollar una sistematización de literatura nacional e internacional, sobre promoción y repitencia, y la evidencia de su impacto en el aprendizaje y desarrollo de las y los estudiantes. Para estructurar la revisión se eligieron distintos países, considerando tres aspectos principales: (i) el criterio de mayor relevancia fue el tipo de política de promoción y retención escolar que presentan los países, en cuanto a intensidad y flexibilidad; (ii) en segundo lugar, se consideró como criterio la ubicación geográfica del país, buscando identificar tanto países que se encuentren cercanos en términos geográficos y culturales (latinoamericanos) como otros países que se muestran con mayores diferencias al caso chileno, para contrastar distintas experiencias; y (iii) el nivel de desarrollo que presentan los países tanto a nivel socioeconómico como de sus sistemas educativos, buscando incorporar casos que presenten tanto similitud como diferencias con el caso de Chile.

Los países elegidos se clasificaron en tres categorías excluyentes: a) Repitencia instalada en el sistema educativo; b) Repitencia como caso excepcional; c) Promoción automática. Los países con repitencia instalada en el sistema educativo son aquellos países cuya normativa educativa acepta la repitencia en todos o la mayoría de los niveles y que, por lo tanto, se entiende como un mecanismo de manejo de la diversidad académica, establecido y validado. Por otra parte, los países categorizados dentro de la noción de repitencia excepcional incluyen todos los sistemas educativos donde, si bien se acepta jurídicamente la repitencia, existe una serie de políticas, programas o prácticas que intentan evitarla y constituirla como un caso extraordinario más que una norma. Por último, los países con promoción automática son aquellos que independiente de las características de los alumnos, los promueven año a año de grado escolar, lo que generalmente está jurídicamente establecido.

Finalmente, se presentó una síntesis de evidencia internacional y nacional disponible sobre los efectos de la repitencia escolar y los factores que se han identificado como determinantes o relevantes en relación con esta medida y que se asocian a una mayor probabilidad de repetir.

---

<sup>13</sup> La retención escolar es entendida aquí como la repetición de un grado o asignatura escolar.

- *“Levantamiento de opiniones y sugerencias para la elaboración de una propuesta de actualización de la normativa de evaluación, calificación y promoción”* (diciembre, 2016).

El objetivo general de este estudio, adjudicado y llevado a cabo por el Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC) de la Universidad de Chile, fue describir y comparar las opiniones, sugerencias y recomendaciones de distintos actores de la comunidad educativa acerca de la normativa vigente sobre evaluación y promoción escolar. Para ello, se realizaron siete grupos focales, en distintas ciudades del país (Copiapó, Santiago y Puerto Montt), compuestos por jefes de UTP y docentes de enseñanza básica y media.

- *“Estudio sobre reglamentos de evaluación internos de los establecimientos educacionales chilenos”* (mayo, 2017).

Este estudio, realizado por Claudio Núñez Vega y Carla Förster Marín, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, tuvo dos objetivos generales: (i) describir y analizar los procesos de evaluación y calificación estipulados en reglamentos internos de evaluación de establecimientos educacionales chilenos, y (ii) describir los procesos desarrollados para la generación y actualización de los reglamentos internos de evaluación de establecimientos educacionales chilenos y explicar los fundamentos que están a la base de las diferentes decisiones y elaboraciones.

Para abordar el objetivo (i), se realizó un análisis documental de los principales documentos normativos de los establecimientos educacionales analizados: 63 Reglamentos Internos de Evaluación, 63 Proyectos Educativos y 61 Reglamentos Internos de Convivencia Escolar, pertenecientes a 54 establecimientos de la Región Metropolitana, 5 de la Región de Antofagasta y 4 de la Región de la Araucanía, de distintas dependencias y niveles socioeconómicos. Para abordar el objetivo (ii), se realizaron entrevistas individuales o grupales, según lo definió cada institución seleccionada, con el propósito de describir los procesos que suelen seguir en cada establecimiento para definir y actualizar los reglamentos de evaluación internos, así como las razones que fundamentan las propuestas evaluativas contenidas en ellos, la forma en que se difunden entre la comunidad educativa, y cómo se implementan estos lineamientos desde lo administrativo y lo pedagógico. Para ello se entrevistó a los actores que están más estrechamente involucrados en estos procesos, como jefes de UTP o coordinadores pedagógicos, coordinadores de ciclo o equipos disciplinares (se seleccionaron 8 casos, 2 de ellos corresponden a regiones).

- *Otras acciones de recolección de información*

Existieron también otras instancias realizadas directamente desde el Mineduc que permitieron recoger antecedentes relevantes para la construcción de esta propuesta. Durante los meses de mayo y junio del presente año, se realizó una consulta en línea a los supervisores y jefes técnicos de los Departamentos Provinciales de Educación (Deprov) a lo largo del país, respecto de sus visiones y las mejoras que vislumbran necesarias en torno a tres temáticas: calificación, promoción escolar y uso pedagógico de la evaluación que se realiza en aula.

Para complementar la visión de distintos actores del sistema escolar, se llevó a cabo una reunión con jefes de UTP, que tuvo como objetivo identificar buenas prácticas de gestión para apoyar la evaluación que realizan las y los docentes e indagar en las condiciones, creencias, prácticas o normativas que perciben que tendrían que cambiar para poder mejorar los aprendizajes.

También se realizó una reunión con educadores y educadoras diferenciales, cuyo objetivo fue discutir cómo se entiende hoy en día la evaluación diferenciada o diversificada, y conocer prácticas, creencias y/o condiciones que obstaculizan y favorecen llevar a cabo una evaluación diferenciada de calidad.

## **FASE II: DISCUSIÓN SOBRE PROPUESTAS PRELIMINARES**

Durante esta fase, se generaron distintas instancias<sup>14</sup> de discusión y retroalimentación sobre temas y aspectos específicos de la propuesta de actualización de la normativa, generada a partir de la información levantada en la fase de diagnóstico. Para ello se convocó a diversos actores del mundo educativo y especialistas del área de evaluación.

Las primeras reuniones tuvieron un carácter más bien exploratorio, en las que se discutieron los primeros lineamientos de cambios a la normativa vigente. Esto permitió ir ajustando y enriqueciendo las propuestas hasta conformar y redactar la presente propuesta de normativa. A continuación, se describen estas instancias:

- *Mesa de Evaluación Mineduc*

El año 2015 se conformó una Mesa de trabajo sobre Evaluación con representantes de distintas áreas del Mineduc, con la cual se han sostenido reuniones hasta 2017 que han ido acompañando el proceso y el trabajo de actualización de la normativa. En esta Mesa, liderada por la UCE, participaron representantes de la División de Educación General (DEG) -de los equipos Apoyo a la Mejora, Educación Especial, Educación Media, Escuela, Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)- de la Subsecretaría de Educación Parvularia y del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

- *Grupos de discusión*

Durante el 2016, se realizaron grupos de discusión con diversos actores que tienen relación con el sistema escolar.

Uno de estos grupos de discusión fue realizado a través de una reunión mixta<sup>15</sup> con actores provenientes de distintas instituciones del sistema escolar y especialistas en evaluación, con el propósito de discutir sobre las primeras propuestas de la normativa y levantar su percepción respecto a posibles oportunidades, riesgos y desafíos, que permitieran ir enriqueciéndolas.

También se llevó a cabo una reunión con profesores de cátedra de cursos de Evaluación en instituciones de formación inicial docente. Esta reunión contó con la participación de docentes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Chile, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Central, Universidad de los Andes, Universidad San Sebastián, Universidad Católica de Temuco y Universidad de

---

<sup>14</sup> En el Anexo N° 1 se puede revisar el detalle de las reuniones realizadas, y sus participantes.

<sup>15</sup> Esta reunión contó con representantes del Centro de Medición MIDE UC, red de colegios SIP, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile, Fundación Súmate y Fundación Educacional Arauco, cuyo listado se encuentra en el Anexo N° 1.



Santiago de Chile<sup>16</sup>. El objetivo de esta reunión fue analizar posibles cambios a la normativa de evaluación, calificación y promoción y cómo enfrentar los potenciales riesgos de su implementación.

Como parte de esta fase, se llevó a cabo una reunión con especialistas en Formación Diferenciada Técnico-Profesional. El objetivo de esta reunión fue discutir acerca de las especificidades de la formación Técnico-Profesional (TP) en la propuesta de cambio de la normativa sobre evaluación, calificación y promoción. Entre los invitados, hubo acuerdo de que no debiese haber diferencia entre TP y el resto del sistema respecto a la evaluación, la calificación y la promoción.

Por último, se realizó una reunión con representantes de escuelas artísticas de la Agrupación Nacional de Directores de Escuelas Artísticas (ANDEA), con el objetivo de discutir sobre las propuestas y analizar en conjunto las implicancias que tendrían para estas escuelas las disposiciones de los nuevos criterios y normas de evaluación, calificación y promoción.

- *Asesoría de especialistas internacionales*

Se contó también durante el proceso con el apoyo en asesorías de especialistas en evaluación de Inglaterra, Australia y Estados Unidos<sup>17</sup> que fueron invitados por el Mineduc a seminarios sobre este tema durante el 2016. Los especialistas aportaron importantes consideraciones y sugerencias para el desarrollo de acciones para el fortalecimiento de la evaluación que fueron contempladas en el presente proceso.

### **FASE III: ENRIQUECIMIENTO Y VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA**

Tras la segunda fase, se llevó a cabo una tercera etapa que consistió en diversas revisiones y validaciones a la propuesta de actualización de la normativa desarrollada a partir del diagnóstico levantado. Estos procesos de validación no se produjeron de manera lineal, pues fueron más bien acciones recursivas que iban retroalimentando y enriqueciendo la propuesta en distintos aspectos.

En marzo del presente año, se realizó una instancia de revisión de la propuesta de actualización de los criterios y normas mínimas de Evaluación, Calificación y Promoción, con actores del sistema escolar y especialistas en evaluación<sup>18</sup>. El objetivo de esta reunión fue compartir visiones en torno a las ventajas, factibilidad y posibles riesgos que se identificaran.

En mayo del 2017 se realizó una reunión con representantes del Colegio de Profesores, en la que participaron el Presidente del gremio, Mario Aguilar, y los miembros de la directiva que conforman la Comisión de trabajo curricular que dicho gremio mantiene con el Ministerio de Educación<sup>19</sup>. En esta reunión se discutieron las propuestas y se compartieron visiones acerca del enfoque que las sustenta, donde se ubica a la evaluación como herramienta al centro del trabajo educativo, que forma parte de la esencia del ser profesor y base de la profesión docente. Para los representantes del gremio,

---

<sup>16</sup> El listado de los participantes en esta reunión se encuentra en el Anexo N° 1.

<sup>17</sup> Gordon Stobart de la University College London, Danielle Hutchinson, de la University of Melbourne, Jay McTighe, consultor y autor de amplia experiencia en evaluación y planificación, y Giselle Martin-Kniep, del centro Learner-Centered Initiatives de Estados Unidos.

<sup>18</sup> En el Anexo N° 1 se puede revisar el detalle de los participantes de esta reunión de validación.

<sup>19</sup> El listado de los participantes en esta reunión se puede revisar en el Anexo N° 1.

desburocratizar la evaluación de aula y fortalecer su valor pedagógico es un paso estratégico en el fortalecimiento de la profesionalización docente.

Adicionalmente, el 30 de junio de 2017 se presentó al Consejo de la Sociedad Civil del Ministerio de Educación la propuesta de actualización de las Normas y Criterios de Evaluación, Calificación y Promoción. Este Consejo, regulado bajo el marco de la Ley N°20.500 de Asociaciones y Participación Ciudadana, está compuesto por diferentes representantes del sistema escolar<sup>20</sup>, quienes revisan políticas, documentos y otros temas del Ministerio, con un carácter consultivo.

Como parte del proceso de validación, la propuesta de normativa fue revisada por un grupo de especialistas en evaluación<sup>21</sup>, con el objeto de recibir sus comentarios y recomendaciones en relación a esta, considerando algunos criterios a partir de los cuales se pedía revisar la propuesta: impresiones generales y acuerdos o desacuerdos con los contenidos; claridad y comprensibilidad; precisión conceptual; disposiciones que pudieran necesitar una fundamentación mayor o diferente, así como alguna orientación o apoyo particular; aplicabilidad de la propuesta en el sistema escolar chileno; capacidad de la propuesta para generar reflexiones en torno a la evaluación y mejorar prácticas (considerando la existencia de herramientas y recursos de apoyo para su implementación); identificación de riesgos de las propuestas, en particular, la rigidización o burocratización de prácticas, prácticas que podrían generar agobio o posibles resistencias, y sugerencias para evitar esto. Esta revisión consideró un momento de revisión personal y luego una reunión grupal con el objetivo de discutir sobre la propuesta y debatir sobre los comentarios y sugerencias hechas por cada uno de los especialistas al documento.

La propuesta también fue revisada y comentada por los distintos equipos ministeriales vinculados a esta temática (la Coordinación Nacional de Tecnología, de Ayuda Mineduc, de la Coordinación Nacional de Educación, de Gestión de la examinación del equipo EPJA, y de la Unidad Nacional de promoción y atención ciudadana, con el fin de revisar temas administrativos y de gestión de datos relativos a las calificaciones y la promoción) y por los integrantes de la Secretaría Técnica del Sistema de Aseguramiento de la Calidad<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> La composición de este Consejo se detalla en el Anexo N° 2.

<sup>21</sup> Los especialistas que participaron en esta reunión de validación fueron Teresa Flórez, Macarena Domínguez, Erwin Frei y Mimi Bick.

<sup>22</sup> Flavia Fiabane, Secretaria Ejecutiva de esta Secretaría; Juan Eduardo García-Huidobro, jefe de la División de Educación General; Jaime Veas, Director del CPEIP, Alexis Ramírez, Superintendente de Educación; Carlos Henríquez, Secretario Ejecutivo de la Agencia de la Calidad de la Educación y Marcela Arellano, Secretaria Ejecutiva de Educación Técnico-Profesional.

### 3. Diagnóstico para la actualización de la normativa de evaluación, calificación y promoción

A continuación, se presenta el diagnóstico en el cual se basa la propuesta de criterios y normas de evaluación, calificación y promoción que se presenta a evaluación del CNED.

Como se señala en la sección previa, el proceso de diagnóstico consideró la revisión de la normativa vigente, la sistematización de literatura sobre evaluación, la realización de estudios e investigaciones, paneles con expertos nacionales e internacionales, entrevistas a diversos actores del mundo educativo, y análisis de datos y evidencia sobre la implementación de las políticas de evaluación en aula en los establecimientos educacionales. En función de este análisis se identificaron distintos ámbitos y tensiones que es necesario abordar en el proceso de actualización, en base a lo cual se definieron criterios para el desarrollo de la propuesta.

A continuación, se presentan y describen los elementos de diagnóstico en el que se basó la actualización de la normativa de evaluación, calificación y promoción.

#### I. En cuanto a definiciones fundamentales

##### a) La normativa de evaluación, calificación y promoción vigente está desactualizada respecto de los marcos legales actuales.

Los decretos de evaluación vigentes (511/1997, 112/1999, 83/2001) responden a definiciones expresadas en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza que fue derogada, en lo relativo a educación escolar, y reemplazada por la Ley General de Educación N° 20.370 en agosto de 2009, lo cual implica que esas normativas se encuentren desactualizadas respecto de las nuevas leyes de educación.

Para responder al mandato de la Ley General de Educación, del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y de la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, es fundamental la consistencia y coherencia expresada en una visión respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje como procesos fundados en el juicio profesional docente y en una visión integral del aprendizaje. Esta misma coherencia se debe considerar a propósito de la Ley de Inclusión, que exige a las comunidades educativas hacerse cargo de la diversidad, desde una perspectiva comprensiva del término, y aportar al desarrollo de cada uno de los y las estudiantes.

Respecto de la normativa, cabe destacar que los decretos promulgados previamente a la Ley General de Educación, que definieron los Marcos Curriculares a los que hacen referencia los decretos de evaluación vigentes, se encuentran derogados en lo que respecta a Educación Básica, ya que han sido reemplazados por las Bases Curriculares (Decretos 439/433 y 614/369). Se espera que para el año 2020, la Educación Media completa tenga también Bases Curriculares vigentes, las que a la fecha están siendo implementadas en 1º medio. Dado esto, es importante que la normativa referida a la evaluación del Currículum Nacional, su calificación y la promoción de los y las estudiantes, guarde coherencia con los principios y términos que aparecen en las Bases Curriculares vigentes y aquellas que se encuentran en proceso de actualización.

**b) Existen tres decretos que norman la evaluación, calificación y promoción que son muy similares entre sí.**

Actualmente existen tres decretos vigentes para normar los procesos de evaluación, promoción y calificación de los y las estudiantes que cursan educación regular. Estos decretos son el 511, de 1997, que *Aprueba Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Niñas y Niños de Enseñanza Básica*; el decreto 112, de 1999, que *Establece Disposiciones para que Establecimientos Educacionales Elaboren Reglamento de Evaluación y Reglamenta Promoción de Alumnos de 1º y 2º Año de Enseñanza Media, Ambas Modalidades*; y el decreto 83 de 2001, que *Reglamenta Calificación y Promoción de Alumnos(as) de 3º y 4º Año de Enseñanza Media, Ambas Modalidades, y Establece Disposiciones para que los Establecimientos Educacionales elaboren su Reglamento de Evaluación*.

Estos tres decretos regulan el mismo ámbito (evaluativo), especifican las mismas temáticas (calificaciones, promoción, eximición, repitencia, reglamentos de evaluación y otros) y la mayor parte de su articulado es igual o muy similar en cada una de las normativas, tal como se ha detallado en el apartado de Antecedentes de este documento y en la tabla comparativa incluida en el Anexo N° 3.

Por otra parte, la evidencia recolectada ha permitido concluir que el proceso de elaboración de Reglamentos de evaluación se ve dificultado por la existencia de tres decretos distintos para los establecimientos que cuentan con la trayectoria escolar completa (Estudio Facultad de Educación UC, 2017).

Los nuevos criterios y normas propuestas en este documento normarían la evaluación, calificación y promoción escolar de todas y todos los estudiantes de educación regular, de los niveles básico y medio, y de la formación general y diferenciada, estableciendo además disposiciones para la elaboración de los reglamentos de evaluación. Por lo tanto, al reemplazar los tres decretos existentes, se espera facilitar la apropiación de la normativa, favoreciendo un enfoque evaluativo y procedimientos comunes para distintos niveles en un mismo establecimiento educacional.

**II. En cuanto al enfoque de la evaluación**

**c) La normativa vigente no es explícita respecto a un enfoque evaluativo más amplio que le dé sentido a la evaluación más allá de la calificación y la promoción.**

La normativa vigente no cuenta con un marco de evaluación explícito que la sustente. No se alude a la función pedagógica de la evaluación, ni se refiere mayormente a la evaluación como objeto regulado. Solo uno de los decretos, el 112/1999, entrega una breve definición sobre lo que entiende por evaluación: "... la evaluación es un proceso permanente cuya finalidad es proporcionar información al profesor para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, involucrando a ambos en el logro de los objetivos educacionales propios de cada nivel". Aunque el propósito pedagógico de la evaluación está expuesto, la definición es poco específica, no se hace cargo de la multiplicidad de procesos y prácticas asociadas a este ámbito y entra en contradicciones con algunas de las disposiciones del mismo decreto que la contiene.

La actual normativa pone énfasis en la función certificativa o sumativa de la evaluación. Este foco en el registro de las calificaciones para la promoción, probablemente, ha acentuado una visión de la evaluación como un acto administrativo que debe realizarse por cumplir con requisitos que se perciben como impuestos por el Mineduc (Estudio PEC, 2017), estrechando la mirada sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de la obtención de calificaciones, las cuales tienen altas consecuencias para los estudiantes. La necesidad de explicitar un enfoque desde el cual poder entender la evaluación en todas sus dimensiones y facilitar su contextualización en las distintas realidades que existen en el sistema educativo se ha manifestado en varias de las instancias de análisis y trabajo conjunto en el contexto de elaboración de los criterios y normas mínimas de evaluación, calificación y promoción. Es así como en el estudio realizado por EDECSA (2016), que levanta la percepción de docentes y jefes de UTP respecto a las necesidades de mejora, los jefes de UTP convergen en cuanto al rol del Ministerio como ente orientador en torno al tema, y surge la demanda de un nuevo enfoque que oriente procedimientos y mecanismos concretos para desarrollar un plan de evaluación interno que maximice la relación evaluación/aprendizaje. En esta misma lógica, las y los supervisores Deprov, en respuesta a una consulta en línea realizada acerca de este tema, manifestaron mayoritariamente la importancia de orientar la comprensión de la evaluación como un proceso sistemático, flexible y dinámico, cuyo foco principal debe ser el logro de los objetivos de aprendizaje, en tanto herramienta pedagógica formativa. Así, se propone la relevancia de dar cuenta de la misma como un medio de constatación para la toma de medidas, ajustes metodológicos y/o adaptaciones que promuevan el logro en los y las estudiantes, y, por lo tanto, su entendimiento no como el punto culmine del desarrollo del aprendizaje, sino que como un elemento central del proceso de enseñanza, que permite en sí mismo el seguimiento permanente del progreso del aprendizaje.

Dado que el uso que se da a la evaluación en la práctica es lo que determina si la evaluación cumple con su propósito pedagógico, resulta fundamental establecer ciertos principios en la normativa que sustenten una evaluación en función del aprendizaje y la enseñanza para impulsar el desarrollo de un conjunto de prácticas desde los establecimientos educativos, que sean coherentes entre sí y que tengan a los estudiantes y su aprendizaje en el centro. Así también, un enfoque evaluativo explícito podrá aportar coherencia y una fundamentación más clara de los criterios y normas propuestas, ayudando a comunicar las lógicas o razonamientos que las subyacen.

**d) Existen múltiples enfoques y prácticas de diferenciación de la evaluación que no se alinean con la Ley de inclusión, ni con un concepto de diversificación que reconozca la multiplicidad de características y necesidades pedagógicas de los y las estudiantes.**

La noción de evaluación diferenciada que predomina en los establecimientos educacionales de nuestro país se asocia en gran medida a una noción de discapacidad o impedimento, y a prácticas tales como los ajustes que se hacen a los instrumentos de evaluación o la forma de puntuarlos (Estudio Facultad de Educación UC, 2017).

Respecto a la evaluación diferenciada, los jefes de UTP consultados en el estudio de EDECSA (2016), critican la dificultad de las evaluaciones actuales para ajustarse a los distintos tipos de habilidades y estilos de aprendizaje. En el estudio sobre visiones respecto de la normativa actual de PEC (2017), se aprecian, en las respuestas de los docentes, diferentes niveles de formalización de los mecanismos de evaluación diferenciada: desde algunos que se basan en la iniciativa de un docente en particular, a

aquellos basados en un protocolo elaborado para toda la institución, siempre entendiendo que la evaluación diferenciada está dirigida a estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales. Además, los y las docentes aluden a la falta de tiempo y al número de alumnos por clase, que consideran que dificulta la implementación de métodos evaluativos más personalizados (Estudio EDECSA, 2016).

Por su parte, las y los supervisores Deprov, recalcan la importancia de que la normativa se actualice siguiendo los mandatos de la Ley de Inclusión, asegurando oportunidades de aprendizaje a todas y todos los estudiantes a través del desarrollo de prácticas de evaluación formativa que permita avanzar desde la calificación hacia la evaluación para el aprendizaje. Dan cuenta de la necesidad de incorporar disposiciones vinculadas a la evaluación diferenciada para todas y todos (estudiantes con necesidades educativas especiales tanto con dificultades como aventajados). También mencionan la importancia de incorporar definiciones en torno a la existencia de mecanismos de monitoreo de los procesos de evaluación que realizan los y las docentes, y que deban declarar medidas concretas de trabajo con estudiantes en riesgo de reprobación y reprobados, poniendo el foco en que los establecimientos deban responsabilizarse del aprendizaje de todos y todas las estudiantes (Consulta en línea Deprov, 2017).

En relación al abordaje de la diversidad y su incorporación en los reglamentos revisados (Estudio Facultad de Educación UC, 2017), se observa algún grado de especificación en los establecimientos que tienen Proyecto de Integración Educativa (PIE), no obstante, muchas veces las definiciones están restringidas solo al ámbito de las necesidades educativas especiales. Según lo señalado en los reglamentos internos de evaluación, existen diversas prácticas específicas de evaluación diferenciada, y las más comunes dicen relación con realizar “adecuación de los instrumentos de evaluación” (36%), considerar “apoyo del equipo PIE” (13%), abordar la “eximición de algunas materias” (10%) o “se adapta el proceso al estudiante” (8%). Otras estrategias de evaluación se asocian a la disminución de contenidos, reducción de complejidad en las habilidades cognitivas o exigencia, menor cobertura de aprendizajes, someter a los estudiantes a menos evaluaciones, hacer preguntas más cortas o de distinto tipo, realizar trabajos grupales (Estudio PEC, 2017), e incluso la disminución del porcentaje de exigencia: en la mayoría de los establecimientos es de un 60% para el grupo “regular” de estudiantes y para la evaluación diferenciada se considera la baja a un 50% como la práctica más habitual (Estudio Facultad de Educación UC, 2017). Con este tipo de prácticas se debilita el significado de la calificación, además de ser prácticas que solo aumentan la discriminación a estudiantes con necesidades educativas especiales y que se alejan del modelo de evaluación en una lógica de Diseño Universal<sup>23</sup>. En general, son medidas que, más que acompañar trayectorias de aprendizajes distintas, limitan el logro de las metas comunes para todos y todas los y las estudiantes (Estudio Facultad de Educación UC, 2017). Estas prácticas parecen ser recurrentes en los distintos establecimientos, llevando a que se pierda de vista si el objetivo de aprendizaje está o no logrado y, consecuentemente, se diluya información valiosa sobre

---

<sup>23</sup> El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todas y todos las y los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias. Esto implica planificar las experiencias de aprendizaje y evaluación considerando que puedan ser abordadas por todas y todos las y los estudiantes o en su mayor extensión posible. Para ello se debe proporcionar múltiples medios de presentación y representación; múltiples medios de ejecución y expresión; y múltiples medios de participación y compromiso. (Con referencia a Decreto 83/2015).

cómo continuar apoyando a estos estudiantes, ya que las adaptaciones a las evaluaciones terminan tergiversando el objetivo de aprendizaje que se deseaba trabajar.

Para indagar más acerca de cómo se entiende la evaluación diferenciada, se realizó un grupo de discusión con educadoras y educadores diferenciales para levantar opiniones, sugerencias y recomendaciones acerca de las prácticas que permitirían llevar a cabo una evaluación diferenciada de calidad en los establecimientos escolares<sup>24</sup>.

En esta instancia, algunos de los participantes sugirieron la necesidad de repensar el concepto de evaluación diferenciada, pues les parecía incoherente con la política de inclusión vigente. Señalaron que el concepto de *diferenciado* indica que hay una evaluación para una mayoría y otra evaluación diferente para cierto grupo, lo que se asocia con estudiantes con NEE. Por lo tanto, se concluyó que es más adecuado usar el concepto de *diversificación*, que implica que hay una estructura y una meta común (en este caso los objetivos de aprendizaje del currículum), y tiene a la base un reconocimiento de la diversidad, entendida de modo no restrictivo a las necesidades educativas especiales diagnosticadas sino de manera más amplia a todas las características, necesidades, formas de aprender e intereses que hacen que las personas sean diferentes. Además, señalaron que la discusión sobre la evaluación diferenciada está muy ligada a colegios especiales, anclado al rol de educadores diferenciales, y que los docentes de aula regular no manejan ni se sienten interpelados por el concepto. Indicaron que resulta necesario mirar qué ocurre con los y las docentes que parecen no conocer y/o aplicar este tipo de estrategias de evaluación, de manera de ir cuestionando prácticas arraigadas y promover el desarrollo de conocimientos y capacidades en relación a este tema.

Hubo ciertos consensos en este grupo de discusión, entre los cuales se destacan:

- Reemplazar el término “evaluación diferenciada” por uno que sea más coherente con un enfoque de inclusión y lo que aparece en el decreto 83/2015, sin asociarla solamente a necesidades educativas especiales o discapacidad. En particular, se concluyó que resulta más conveniente no ponerle adjetivos a la evaluación sino comunicar el mensaje de que la evaluación tiene que diversificarse por el hecho de contar con grupos de estudiantes heterogéneos, siendo la diversificación un criterio de calidad de la evaluación más que un tipo de esta.
- La necesidad de contar con un repertorio de herramientas que sirva de modelamiento y desarrollo profesional para los equipos docentes de los establecimientos.

Por otra parte, en la literatura sobre la diferenciación o diversificación de la evaluación, esta es definida como un proceso continuo a través del cual el profesor reúne información antes, durante y después de la enseñanza, utilizando múltiples estrategias formativas y sumativas para dirigir la enseñanza, reconociendo los ritmos individuales de aprendizaje de los y las estudiantes, y sus diferentes trayectorias y necesidades. Para elegir las herramientas más adecuadas, se debiese seleccionar o diseñar herramientas de evaluación que provean una imagen completa sobre las necesidades del estudiante, ya que cada individuo es único en cuanto a sus motivaciones, conocimientos previos, experiencias, ritmos y formas de aprender (Chapman y King, 2012).

---

<sup>24</sup> En el Anexo N° 1 de este documento se detalla quiénes participaron en esta instancia.

La diversificación es una manera de concebir la realidad, que permite a los educadores planear estratégicamente para poder abordar las necesidades de los diversos estudiantes presentes en las salas de clases hoy, y así promover el logro de los objetivos esperados. Cada vez que un profesor considera las necesidades individuales de un estudiante, está diversificando la enseñanza (Gregory y Chapman, 2013).

En un estudio realizado por la European Agency for Development in Special Needs Education (2003), la evidencia sugiere que lo que es bueno para los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), es bueno para todos los alumnos:

“Diversificar la instrucción se trata de utilizar estrategias para optimizar el aprendizaje de todos los estudiantes, no necesariamente en forma individual ni de manera más simplificada, sino que ofrecerles un desafío apropiado para favorecer su desarrollo. De esta manera, que algo sea justo no significa necesariamente que sea igual para todos: el desafío de aprender debe ser apropiado a cada estudiante.”

A partir de un enfoque inclusivo se entenderá entonces la diversificación de la evaluación como una práctica pedagógica que es esencial para visibilizar y hacerse cargo de las diferencias presentes en toda sala de clases, distinguiendo y atendiendo a las necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes.

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

**e) Se evidencia la necesidad de formación, apoyos y acompañamientos para implementar procesos de evaluación centrados en el aprendizaje en los establecimientos educacionales.**

Respecto de las necesidades de mejora, la percepción de los jefes de UTP converge en torno a la necesidad de mejorar los procesos y capacidades relacionadas con la evaluación al interior de los establecimientos (Estudio EDECSA, 2016; Estudio PEC, 2017). En este sentido, los y las docentes dan cuenta de recibir apoyo por parte de las y los jefes de UTP, al cual pueden pedirle ayuda o asesoramiento respecto a la construcción, revisión y ejecución de las evaluaciones. No obstante, según reporte de los y las docentes este trabajo es más bien individual o se resuelve entre cada profesor y la o el jefe de UTP, por lo tanto, surge más como una iniciativa personal del docente que una estrategia sistemática de intercambio, retroalimentación y reflexión (Estudio EDECSA, 2016).



Los docentes, por su parte, manifiestan no sentirse capacitados para innovar en metodologías de evaluación diversas, pues no han recibido formación específica para ello, y consideran que cambiar las prácticas evaluativas requiere de una formación y acompañamiento continuo -en el establecimiento y con apoyo de éste-, pues las instancias de capacitación aisladas no han logrado instalar capacidades ni competencias para un trabajo más autónomo (Estudio EDECSA, 2016). Por otra parte, consideran como una oportunidad de mejora la creación de instancias de trabajo entre profesores del establecimiento, criticando la falta de espacios para compartir sus experiencias, ya sea por departamento o asignatura; se demanda una mayor proactividad de los establecimientos en generar instancias de colaboración, reflexión y trabajo conjunto. Además, mencionan la importancia de contar con más recursos materiales para innovar en el diseño de estrategias de evaluación más adecuadas y pertinentes a sus contextos (Estudio EDECSA, 2016).

Desde su trabajo con directivos, equipos técnico-pedagógicos y docentes, las y los supervisores Deprov relevan la centralidad de promover procesos de formación docente que hagan posible un cambio de paradigma efectivo en el ámbito de la evaluación, donde el foco sea el logro de los aprendizajes. Al respecto diversos comentarios y opiniones relevan la importancia de la formación inicial y perfeccionamiento docente en procedimientos de monitoreo en aula y desarrollo de herramientas de evaluación cualitativas, que atiendan la diversidad dentro de los ambientes escolares. También se menciona la importancia de apoyar a los establecimientos educativos en la definición de sus reglamentos de evaluación internos (Consulta en línea Deprov, 2017).

La formación de los profesores en evaluación y su deseo de fortalecer esa área de su destreza profesional ha sido reconocida por ellos mismos. Coherentemente, los resultados publicados a nivel nacional sobre la evaluación docente (tanto la obligatoria -Docentemás- como la voluntaria -Asignación de Excelencia Pedagógica-) señalan persistentemente que los profesores y profesoras muestran una importante debilidad en relación con el desarrollo de competencias asociadas a la evaluación de aprendizajes. Es así como uno de los resultados más bajos se presenta en la reflexión que hacen los docentes a partir de los resultados de las evaluaciones que hacen a sus estudiantes: en 2010 solo un 13,6% de los profesores logra el desempeño esperado a la hora de utilizar la información recogida por la evaluación y dar una retroalimentación efectiva a los y las estudiantes a partir de ella. Dicho resultado se ha mantenido relativamente constante en el tiempo (Sun, Correa, Zapata y Carrasco, 2011).

En la misma línea, Jiménez y Taut (2011), observan que, según el Sistema Nacional de Evaluación Docente, el año 2009, cerca de un 80% de los docentes evaluados mostró un desempeño insatisfactorio o básico en los indicadores de Retroalimentación y Calidad de las preguntas o instrucciones. En el indicador de Coherencia de la evaluación con los objetivos, alrededor de un 60% se encontraba en las mismas categorías. En cuanto al indicador de Análisis del instrumento de evaluación, más de un 80% se encontraba en las categorías Insatisfactorio y Básico, el año 2007. En la misma línea, Sun, Correa, Zapata y Carrasco (2011) reportan que un 44% de los y las docentes se encuentran en la categoría Competente o Destacado, según el indicador del Portafolio Coherencia de la evaluación con los objetivos; y un 23% se encontraban en la categoría Competente o Destacado en el indicador de Calidad de las preguntas o instrucciones. Los autores concluyeron planteando que se observaban “debilidades en competencias asociadas a la evaluación, especialmente en cuanto a utilizar la información recogida para retroalimentar a los alumnos de una manera que efectivamente los ayude a mejorar sus aprendizajes” (Sun et al., 2011, p.135). Jiménez y Taut (2011) también mencionan aspectos relevantes que han influido directamente en las prácticas de evaluación en aula, como por ejemplo, la fuerte

tradición de pruebas estandarizadas que ha existido en Chile en contraposición con las débiles orientaciones en cuanto a evaluación en aula.

En el Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional (2016), encargado por la Agencia de la Calidad de la Educación, que contempló la aplicación de cuestionarios y entrevistas a directivos, docentes y estudiantes de 14 programas de formación pedagógica de nuestro país, se evidenció que los contenidos y las prácticas formativas utilizadas en la formación de futuros docentes, no favorecen la comprensión de los procesos evaluativos como parte intrínseca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los énfasis de la mayoría de las carreras respecto de la enseñanza de estrategias evaluativas se encuentran vinculados a la elaboración de instrumentos con finalidad sumativa. A esto se añade la falta de oportunidades para aprender estrategias de monitoreo del proceso de aprendizaje y de retroalimentación. De la misma manera, la mayoría de los programas no están formando para analizar los resultados de una evaluación, generar hipótesis a partir de estos, y tomar decisiones a partir de la evidencia recogida. El foco, tal como lo indica el estudio, estaría centrado en el diseño de instrumentos (Agencia de la Calidad, 2016).

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

### **III. Respetto de la calificación**

#### **f) Los procesos evaluativos no se orientan a fortalecer los procesos de aprendizaje, sino que suelen estar orientados a la certificación mediante la asignación de calificaciones.**

Estudios recientes han sugerido y enfatizado la necesidad de transformaciones importantes en los procesos evaluativos. Se ha observado que el tipo de evaluación elegido por los y las docentes, así como las formas en que la llevan a cabo tiene grandes repercusiones, tanto en la motivación de los y las estudiantes, como en el nivel de complejidad y profundidad de sus aprendizajes (Jensen, McDaniel, Woodard & Kummer, 2014; Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; entre otros). De hecho, las competencias docentes en evaluación en aula “destacan como una práctica pedagógica específica que diferencia a docentes de alto y bajo desempeño” (Pérez-Cotapos y Taut, 2016).

En el discurso de los jefes de UTP, docentes y estudiantes, analizado por el estudio de EDECSA (2016), se converge en torno a la gran relevancia que se le da a la evaluación en el trabajo de los establecimientos educacionales. No obstante, se expresa una visión crítica respecto de la utilidad real que prestan las evaluaciones, dado como se realizan en la actualidad. Desde su punto de vista, tal como están concebidas ahora, las evaluaciones ven limitado su impacto en el proceso educativo y llegan incluso a tener efectos nocivos entre los estudiantes y en la cultura de trabajo del establecimiento. Según docentes y jefes de UTP, en la práctica servirían principalmente para calificar el desempeño del estudiante, y casi no se usan para reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza y tomar decisiones pedagógicas. De esta forma, el valor de las evaluaciones para orientar las prácticas pedagógicas de los

docentes aparece más bien desaprovechado en los establecimientos. La evaluación como aspecto central de la enseñanza, por tanto, parece más bien establecida solamente en el discurso, sin estar acompañadas por procesos concretos y regulares de trabajo (Estudio PEC, 2017).

El estudio realizado por EDECSA (2016) identificó que los jefes de UTP consideran que el tiempo no lectivo de los docentes se ocupa principalmente para planificar clases y les queda poco espacio para las evaluaciones, así como para planificar una retroalimentación adecuada a los estudiantes, pareciendo entender esta como algo que sucede exclusivamente después de las evaluaciones calificadas. Específicamente, respecto de la planificación de las evaluaciones, docentes y jefes de UTP concuerdan en que, al momento de planificar las evaluaciones en sus establecimientos se guían por lineamientos que señalan el MINEDUC ha desarrollado, donde la cantidad de notas se establece a partir de la carga horaria de cada asignatura. Esta representa una creencia extremadamente arraigada en el sistema escolar, que no tiene fundamento en normativa alguna y que aparece de manera transversal en los distintos estudios y en los diferentes establecimientos.

Por otro lado, aparece acuerdo en que la retroalimentación se trata de una herramienta fundamental del proceso de evaluación que debe ser incorporada como una práctica permanente (Estudio EDECSA, 2016). Sin embargo, los jefes de UTP reconocen que no existen todas las condiciones para facilitar este proceso pues los profesores tienen muchas exigencias que cumplir (de cantidad de contenidos curriculares a trabajar, número de notas que asignar, etc.) lo que tiende a desincentivar o restarle prioridad y tiempo a este tipo de prácticas. Este estudio además permite establecer que la retroalimentación no es una práctica que se desarrolla de forma transversal ni de manera efectiva durante el proceso de enseñanza, por lo que se desaprovecha gran parte del potencial de la evaluación. Los estudiantes manifiestan que ni siquiera instancias mínimas de devolución -como la entrega de las pruebas corregidas (a lo cual parece reducirse la retroalimentación)- son realizadas sistemáticamente.

En los grupos focales de docentes y jefes de UTP (Estudio PEC, 2016), la mayoría señala que el aprendizaje de los y las estudiantes se plasma en calificaciones o notas, cuestión que también comparten las y los supervisores Deprov, por lo que las calificaciones efectivamente parecen ser el medio más usado para comunicarse sobre el aprendizaje. Las y los supervisores señalan, además, que, en general, la evaluación no es vista como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se releva su uso punitivo, y que las calificaciones suelen ser poco informativas -pues no reflejan el desarrollo de habilidades ni trayectorias de aprendizaje- y poco pertinentes -pues son producto de evaluaciones que no atienden a la diversidad de estudiantes a quienes se aplican- (Consulta en línea Deprov, 2017).

Jefes de UTP, estudiantes y docentes (Estudio EDECSA, 2016) critican el énfasis en el enfoque sumativo, en desmedro del enfoque de evaluación formativa, lo que ha conducido -desde su punto de vista- a la exacerbación de lo que se denomina una “cultura de la nota”, dando a entender que los roles y las interacciones entre los distintos actores del sistema escolar giran en torno a la calificación. La consecuencia más visible de esto es que aquella parte del proceso de aprendizaje que no recibe calificación, así como las evaluaciones sin nota, no son valoradas por los estudiantes. Existe acuerdo entre los jefes de UTP respecto de que este escenario no hace más que desvirtuar el real objetivo de las evaluaciones, convirtiéndola en un fin en sí mismo y no un medio para mejorar las prácticas evaluativo-pedagógicas. También así emerge en los resultados del estudio realizado por PEC de la Universidad de Chile (2017), donde las y los docentes señalan que las notas en nuestro país definen mucho a los estudiantes frente a su comunidad, lo que hace aún más difícil modificar dicha práctica y

agregan que las notas son un elemento que genera una separación entre el aprendizaje y la evaluación, ya que los estudiantes estarían más motivados por tener buenas notas que por aprender. De hecho, los mismos estudiantes reconocen tener menos interés y compromiso con las evaluaciones que no tienen calificación, lo que es concordante con lo planteado por los jefes de UTP y los docentes (Estudio EDECSA, 2016). Sin embargo, en su discurso, las y los estudiantes, también manifiestan la importancia de la evaluación con un rol pedagógico, y proponen que las evaluaciones debiesen considerar aspectos que tienen que ver con el proceso de trabajo y no sólo con el resultado final de un determinado problema o actividad (Estudio EDECSA, 2016).

En un sentido más específico, los y las estudiantes perciben que la “cultura de la nota” tiende a estresar a los estudiantes, lo que afectaría su desempeño y en muchos casos perjudicaría a ciertos alumnos más propensos al estrés (Estudio EDECSA, 2016). Según algunos docentes, las evaluaciones tienden a medir la capacidad de los y las estudiantes de manejar este tipo de estrés, más que reflejar necesariamente los conocimientos adquiridos. Por otro lado, las evaluaciones tan centradas en la nota tienden a verse muy influidas por problemas contingentes de los alumnos, como dificultades familiares u otros (Estudio EDECSA, 2016).

En la misma línea, un estudio acerca de la percepción de las y los estudiantes sobre instrumentos de evaluación (Zúñiga y Cárdenas, 2014), deja en evidencia que las alumnas y los alumnos buscan adaptarse a las formas de evaluar de sus profesores, orientando fuertemente sus propias conductas, producto de la presión que ejercen sobre ellas y ellos las calificaciones.

Los estudiantes además señalan que su ansiedad disminuye cuando tienen la posibilidad de entregar más de una respuesta, a diferencia de las evaluaciones de respuesta cerrada que solo les permiten demostrar conocimientos específicos, e indican que les agrada saber que tienen la oportunidad de aprender mucho más con instrumentos de evaluación desafiantes, que les permiten participar activamente, como disertaciones y pruebas de desarrollo (Zúñiga y Cárdenas, 2014).

Por otra parte, se constata la creencia generalizada respecto a la objetividad de las notas, que según los participantes también aparece en los apoderados, y la visión de que, si los estudiantes no son evaluados, y calificados con pruebas, no estarían aplicando el conocimiento de manera adecuada. Las notas implicarían –en apariencia- la aplicación de juicios objetivos sobre el aprendizaje del estudiante, lo que las haría menos discutibles. De hecho, señalan que las instancias de comunicación con los apoderados se centran en las notas, las cuales se emplean como el principal medio para comunicar qué tan bien lo hacen los estudiantes (Estudio PEC, 2017).

En síntesis, la investigación revisada permite establecer varias conclusiones respecto de las prácticas evaluativas. Entre ellas, destaca que dichas prácticas se enmarcan en la relevancia que se les da a las calificaciones (Zanocco, Cuellar & Laberrerre, 2009; Estudio EDECSA, 2016; Estudio PEC, 2017; Estudio Facultad de Educación UC, 2017) y que tanto docentes como estudiantes tienen una visión crítica de las actuales prácticas de evaluación, y parecieran estar motivados por realizar evaluaciones diversas y aplicadas, a pesar de que las y los docentes no se sientan tan preparados ni perciban tener el suficiente apoyo para ello (Estudio PEC, 2017; Estudio Facultad de Educación UC, 2017; Estudio EDECSA, 2016).

**g) Las estrategias e instrumentos de evaluación que se utilizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje son limitados y no siempre guardan relación con los objetivos de aprendizaje ni con las necesidades de las y los estudiantes evaluados.**

Tanto los resultados del estudio de PEC (2017), como los del estudio realizado por EDECSA (2016), muestran que en lo que refiere a la forma de evaluación preferente, jefes de UTP, docentes y estudiantes señalan que la más utilizada es la prueba escrita; en muchos casos se reporta la utilización en particular de pruebas de modelo SIMCE. La estructura general de las pruebas escritas incluye tres tipos de preguntas: verdadero y falso, selección múltiple y desarrollo. Además, la elección del tipo de instrumento no siempre obedece a la naturaleza del aprendizaje evaluado; por ejemplo, es común encontrar que el eje de expresión oral de la asignatura de lenguaje se evalúa a través de una prueba escrita. Esto pone de manifiesto que se requiere analizar la coherencia entre los propósitos o usos de la evaluación y su diseño, de modo de mejorar la consistencia entre los estímulos y lo que se quiere evaluar, entre las oportunidades de aprendizaje que se otorga a los estudiantes y las estrategias o instrumentos de evaluación que se utilizan.

En la misma línea, es importante destacar el estudio de casos realizado por Munita y Pérez (2013) acerca de la evaluación de la lectura, que da cuenta, entre otras cosas, de una concepción predominantemente certificativa de la evaluación, que se manifiesta en los instrumentos evaluativos utilizados por los docentes (principalmente pruebas escritas), y la idea de “verificar” que se ha leído, “concediéndole de esta manera una función principalmente sumativa a la evaluación de las lecturas” (p.189). Según el mencionado estudio, el uso de otras herramientas de evaluación es esporádico, y los y las docentes aluden a la falta de tiempo y recursos como causa de ello. Esto es consistente con otros estudios que manifiestan que los contenidos evaluados suelen ser reproductivos y conceptuales (Stiggins, 2004; Celman, 2005; Estudio EDECSA, 2016).

También se observa que las evaluaciones que usan actualmente los y las docentes en muchos casos no favorecen el aprendizaje ni la enseñanza. Contreras (2012), en un estudio que caracteriza el currículum evaluado en 6º año básico en matemática, señala que el uso excesivo de pruebas escritas objetivas puede llevar a consecuencias nocivas para el aprendizaje ya que tiende a transmitir una visión deformada del conocimiento, el que se presenta fragmentado y desconectado entre sí y respecto de otras disciplinas. Los resultados del estudio indican también que no son frecuentes tareas o preguntas de auto o coevaluación para los estudiantes, y que las preguntas de respuesta cerrada que utilizan los y las docentes en el estudio no les entregan información para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas, pues se desconoce la naturaleza de los errores y, por lo tanto, son inadecuadas para retroalimentar a los estudiantes y las propias prácticas pedagógicas.

En el mismo sentido, se puede apreciar que las y los estudiantes manifiestan preferencia por otro tipo de prácticas evaluativas, en particular aquellas que incorporan algún tipo de trabajo práctico. Consideran que estas evaluaciones son más dinámicas y participativas, y además valoran el hecho de que, desde su punto de vista, resultan más motivantes, en la medida que les permite aprender de una forma entretenida. Por otro lado, los estudiantes tienden a considerar que este tipo de evaluaciones se ajusta mejor a los distintos tipos de habilidades de los estudiantes y permiten valorar mejor su esfuerzo. De igual manera, los y las docentes hacen mención a la necesidad de priorizar más las evaluaciones prácticas, por sobre aquellas orientadas a la memorización. Se destacan en este sentido evaluaciones asociadas a la realización de trabajos, desarrollo de proyectos o desempeño de

actividades y resolución de problemas en el “mundo real”, fuera de la sala de clases. Los profesores consideran además que este tipo de evaluaciones son más útiles para la evaluación de habilidades, pues permiten a los estudiantes aplicar conocimientos. En la misma línea, según reportan los y las docentes, las evaluaciones prácticas generan mayor motivación y compromiso por parte de los y las estudiantes (Estudio EDECSA, 2016).

El estudio de EDECSA (2016) concluye que los actores educativos tienen una percepción crítica de la evaluación en aula que ellos mismos realizan. Entre los principales motivos de ello, mencionan que las evaluaciones: (i) están muy centradas en contenidos y poco en habilidades, (ii) son demasiado homogéneas y no rescatan bien la diversidad de estilos de aprendizaje y habilidades, (iii) están demasiado centradas en el resultado y no en el proceso, y (iv) están centradas en calificar y establecer comparaciones más que en contribuir al proceso de aprendizaje. Aparece un contraste entre la gran importancia otorgada a la evaluación de aula en lo que manifiestan los y las docentes, frente a la escasez de prácticas o instancias concretas que refuercen u optimicen los procesos evaluativos. En particular, en los 10 establecimientos que formaron parte del estudio cualitativo se detecta una ausencia de procesos e instancias de trabajo funcionales a una reflexión y mejoramiento de la evaluación de aula: no hay procesos de monitoreo y retroalimentación sistemáticos respecto de los instrumentos de evaluación desarrollados por los profesores; y cuando existe, el monitoreo se produce de manera esporádica y reactiva a las necesidades de los profesores. Tampoco hay reuniones de trabajo apropiadas para que los profesores puedan compartir, reflexionar y mejorar sus prácticas e instrumentos de evaluación, o en las cuales se puedan insertar estrategias más planificadas de mejoramiento. Sin embargo, el estudio detecta una buena predisposición y alta demanda de las y los docentes por mejorar los procesos de evaluación al interior de los establecimientos.

Las y los supervisores Deprov, por su parte, consideran que existe dificultad para elaborar instrumentos de evaluación pertinentes y contextualizados a la realidad de los estudiantes, para desarrollar instancias de evaluación formativa y para analizar los datos y hacer uso de la información que recogen a partir de la evaluación. Así, a su modo de ver, para profesoras y profesores resulta difícil vincular los niveles de aprendizaje de los y las estudiantes con sus planificaciones, su enseñanza y la evaluación (Consulta en línea Deprov, 2017).

#### **IV. Respetto de la promoción**

##### **h) La evidencia nacional e internacional tiende a confirmar que la repitencia frecuentemente tiene más consecuencias negativas que positivas para los estudiantes.**

En el estudio “Revisión de literatura sobre políticas y normativas de promoción y retención, y su impacto en el aprendizaje” (CEPPE UC, 2016), se analizaron normativas internacionales sobre promoción y repitencia, además de evidencia nacional e internacional disponible sobre dicho tema.

A pesar de que aún es un tema en debate, parte importante de la investigación es concluyente en cuanto a que la repitencia es contraproducente y poco efectiva debido a la cantidad de efectos negativos que produce (Chen, Chenfang, Zhang, Shi y Rozelle, 2010; Manacorda, 2008; NASP, 2011; Tingle, Schoenberger y Algozzine, 2012; Anderson, 2014; Herrera, 2009; McGrath, 2006; Brophy, 2006; Jimerson, 2001; Jimerson, Pletcher, Graydon, Schnurr, Nickerson y Kundert, 2006; Thomas, 2000; Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), 2001; Bellei, 2007; Raczynski, Hernández,

Kegevic y Rocco, 2011; Gómez, Valenzuela y Sotomayor, 2013; entre otros). Entre los efectos nocivos de la repitencia escolar más documentados en la literatura nacional e internacional, se mencionan los de tipo académicos, socioemocionales y económicos. Respecto de los de tipo académicos, la evidencia es clara en sostener que la repitencia no se relaciona con el mejoramiento del rendimiento académico de los y las estudiantes, lo que significa que la acción de volver a cursar ciertas materias no provoca el logro de un mayor aprendizaje como se esperaría (OCDE, 2013b; Unesco, 2015; Ikeda & García, 2014; Torres, Acevedo & Gallo, 2015). Además, esta medida es considerada como uno de los predictores más fuertes de deserción escolar (Jimerson et al, 2006; INNEd, 2015; Manacorda, 2008; NASP, 2011; Jimerson, Anderson & Whipple, 2002). En cuanto a los efectos socioemocionales, la repitencia puede llevar a que el alumno entienda que no tiene las capacidades necesarias y que se le ha castigado por ser malo o fallar en el aprendizaje, aumentando los sentimientos de frustración, humillación, miedo, enojo y tristeza (Ikeda & García, 2014; McGrath, 2006; Thomas, 2000). En esta línea, los estudios indican que los alumnos repitentes tienden a mostrar menos autoestima que sus pares promovidos (Brophy, 2006; Jimerson, 2001; Jimerson et al, 2006; Thomas, 2000). Además, los estudiantes retenidos tienen un menor ajuste social, problemas de relación con pares, incremento de actitudes y comportamientos negativos, y actitud negativa hacia la escuela, la cual impacta en el ausentismo escolar (Brophy, 2006; Jimerson et al 2006). En el estudio, también se revisan los efectos económicos; la evidencia da cuenta de costos a nivel individual y social. Por ejemplo, a nivel individual, se evidencia que estudiar un año más significa el retraso en la entrada del estudiante al mercado laboral (costo de oportunidad) y acceso a trabajos de menor competencia y salario (OCDE, 2013b). A nivel social, está el costo directo de repetir, que es cuánto cuesta un año adicional en el sistema escolar (OCDE, 2013b). Por cada alumno repitente se añade el costo económico de un estudiante nuevo por curso, al cual se le debe entregar los elementos necesarios para su educación. El problema es que el fracaso del año anterior supone un malgasto de recursos: la sociedad entregó profesores, escuelas y otros recursos que no alcanzaron a ser suficientes para el logro de los aprendizajes del estudiante (Brophy, 2006).

La evidencia nacional es bastante consistente con los resultados encontrados a nivel internacional. Específicamente, con respecto a los efectos académicos de la repitencia, se señala que esta aumenta las probabilidades de deserción de los estudiantes del sistema de educación formal, además de generar un daño en sus oportunidades futuras -tanto a nivel educacional como social (CIAE, 2011). Se hipotetiza que esto es porque la repitencia daña considerablemente las oportunidades de los alumnos de alcanzar el aprendizaje deseado, ya que su bajo rendimiento no es potenciado o revertido al cursar nuevamente el mismo curso (CIAE, 2011). Además, se afirma que la concentración de estudiantes repitentes en un mismo curso aumenta el riesgo de caer en trayectorias de bajo desempeño académico. La repitencia genera un efecto persistente en la baja de desempeño académico del estudiante, el cual no es sólo perdurable en el tiempo, sino que va en aumento durante el periodo escolar.

Con respecto a los efectos socioemocionales, la investigación nacional muestra que la repitencia y la consecuencia de tener que estar entre estudiantes de otro grupo etario, producto del retraso escolar, se asocia a problemas de salud mental en los adolescentes (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2014; Gómez, Valenzuela y Sotomayor, 2013). Se ha encontrado que la repitencia en estudiantes chilenos, específicamente, afecta fuertemente la resiliencia académica, es decir, la capacidad de reponerse y perseverar en actividades académicas. Como se puede ver, el bienestar psicológico y social se ve mermado por la repitencia.

Para el año 2015, la tasa de repitencia nacional en la enseñanza básica fue de un 3,8%. En este nivel de enseñanza, la mayor tasa (5,2%) se observa en estudiantes que cursaban 1º básico. En educación media, la repitencia aumenta, llegando a un 5,9%. La cifra más alta corresponde a 1º medio donde alcanza el 11,1% (29.388 estudiantes) del total de estudiantes matriculados el 2015. Cabe mencionar que este es el curso que muestra las más altas tasas de repitencia y de manera sostenida a través de los años (período 2011-2015). La siguiente tabla presenta información estadística reciente respecto de la repitencia en Chile, según los distintos niveles de enseñanza (ver Anexo N° 4 con información detallada correspondiente al periodo 2011 a 2015).

Tabla 1. Índices de repitencia por curso año 2015.

CURSO	TOTAL MATRÍCULA	TOTAL REPITENTES	TASAS DE REPITENCIA
1º Básico	256.455	13.412	<b>5,2%</b>
2º Básico	245.055	8.246	<b>3,4%</b>
3º Básico	237.098	6.830	<b>2,9%</b>
4º Básico	231.920	5.191	<b>2,2%</b>
5º Básico	236.457	9.170	<b>3,9%</b>
6º Básico	240.375	10.276	<b>4,3%</b>
7º Básico	246.519	12.386	<b>5,0%</b>
8º Básico	243.539	8.335	<b>3,4%</b>
1º Medio	265.093	29.388	<b>11,1%</b>
2º Medio	231.462	13.536	<b>5,8%</b>
3º Medio	212.064	8.087	<b>3,8%</b>
4º Medio	196.634	1.957	<b>1,0%</b>
<b>Total</b>	<b>2.842.671</b>	<b>126.814</b>	<b>4,5%</b>

Fuente: Matrícula única 2015. Centro de Estudios, Mineduc.

En el estudio “Levantamiento de percepciones acerca de la evaluación de aprendizajes y su vínculo con la calificación, promoción y retención escolar” (Estudio PEC, 2017), se realizaron grupos focales con docentes y jefes de UTP, en los cuales emergió la valoración que distintos actores atribuyen a la posibilidad de dejar repitiendo a un estudiante, considerándola provechosa en determinadas circunstancias, ya que la conciben como una instancia de aprendizaje o una nueva oportunidad para consolidar los aprendizajes. Si bien no existe mayor cuestionamiento respecto de esta medida entre estos actores, se señala que la decisión, en la mayoría de los casos, se establece de forma unilateral y con criterios poco pedagógicos, considerando que existe el riesgo de que sea usada como mecanismo de control y castigo, que no aclara su potencial valor pedagógico. Otro aspecto que confirma este estudio es que las consideraciones que se utilizan -en la mayoría de los casos- para tomar la decisión de repitencia de un o una estudiante, están centradas casi exclusivamente en un cálculo algorítmico basado en las notas o calificaciones, tal como se explica en la normativa vigente, evitando hacerse cargo de aspectos propios del aprendizaje, académicos, afectivos y socioemocionales de las y los estudiantes.



Respecto de la percepción que tienen las y los supervisores Deprov sobre esta medida, señalan la preocupación que tienen por el impacto de la repitencia escolar en la autoestima de los estudiantes y dan cuenta de la dificultad que enfrentan los establecimientos para implementar, oportunamente, medidas de apoyo a los estudiantes que podrían no ser promovidos. Consideran que el criterio no puede estar puesto en el promedio aritmético, sino que debe existir una reflexión en torno a nivel de habilidades, trayectoria educativa, contextos, estilos y ritmos de aprendizaje. Algunos plantean que sería recomendable eliminar la idea de repitencia por inasistencia o al menos disminuir el porcentaje asociado, y otros esperarían al menos mayor flexibilidad en el porcentaje de inasistencia mínimo en caso de enfermedades, por ejemplo. Ahora bien, también existen opiniones vinculadas a eliminar completamente el concepto de repitencia de los decretos, pues el foco en los establecimientos debería estar en la promoción por logro de competencias o habilidades mínimas de acuerdo con los distintos niveles de enseñanza.

En síntesis, los estudios y la vasta evidencia existente indican que la repitencia no es un mecanismo efectivo para el desarrollo y aprendizaje de los y las estudiantes, y suele tener más efectos negativos que positivos, por lo que resulta un mecanismo cuestionable desde una perspectiva pedagógica y las orientaciones que se enmarcan en las nuevas leyes e instrumentos curriculares.

Considerando lo anterior, existe cierto consenso entre los investigadores del área que indican que ni la repitencia ni la promoción automática son alternativas totalmente efectivas o infalibles para mejorar el rendimiento, el comportamiento y las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. En el caso de la repitencia, esta no se asocia a la entrega de nuevas y variadas oportunidades de aprendizaje, que sean pertinentes y adecuadas para los y las estudiantes que vuelven a cursar asignaturas. Por su parte, la promoción automática no contempla medidas de acompañamiento que permitan la restitución de aquellos aprendizajes que las y los estudiantes requerirán para seguir progresando en el nuevo curso. La evidencia indica que la implementación de políticas y programas complejos, que desarrollen intervenciones que partan de las necesidades individuales y tengan en consideración los temas académicos, sociales y de salud mental es el factor más importante para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en el sistema (Jimerson & Renshaw, 2012).

**i) La medida de eximición de asignaturas no se sustenta pedagógicamente y no se alinea a las políticas de diversificación de la enseñanza e inclusión escolar.**

La eximición es una medida contemplada en la normativa de evaluación vigente, que establece que un estudiante que argumente debidamente algún impedimento (Decreto 511/1997), dificultades de aprendizaje o problemas de salud (Decretos 112/1999 y 83/2001) puede, eventualmente, evitar cursar alguna asignatura. Desde una mirada pedagógica con foco en la atención de la diversidad presente en cada aula, esta medida no se justifica, en tanto todas las asignaturas que son parte del Currículum Nacional son factibles de ser adecuadas a las necesidades físicas, de niveles y ritmos de aprendizaje, sociales, culturales y de contexto, para posibilitar acceso a oportunidades de aprendizaje en todas las áreas a todos y todas las y los estudiantes del país.

El estudio de la Facultad de Educación UC (2017) encontró bastante variedad en el uso de la eximición. Se evidenció que alrededor de un 45,7% de los reglamentos analizados en dicho estudio disponen que esta medida pueda aplicarse a una asignatura por estudiante, con excepción de Lenguaje y

Comunicación y Matemática. En algunos establecimientos (37,1%), se señala que tanto en Educación Física como en idioma extranjero/Inglés la eximición es parcial e implica no realizar evaluaciones prácticas (físicas u orales) pero se indica que los estudiantes deben asistir regularmente a clases y realizar trabajos de investigación o tareas complementarias. Estas especificaciones aluden a formas de adaptar o adecuar las evaluaciones, más que a una medida de eximición propiamente tal. Por otra parte, estas especificaciones se indican con mayor frecuencia en establecimientos particulares pagados (58,3%) por sobre particulares subvencionados (29,6%) y municipales (19,4%), por lo que la participación en clases de los y las estudiantes “eximidos” pareciera estar menos resguardada en establecimientos de estas dos últimas dependencias. Por último, en un 11,4% del total de los establecimientos participantes (de distintas dependencias) se prohíbe la eximición.

Por otra parte, el análisis de las bases de datos ingresadas por los establecimientos en el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) permite observar que la eximición se ha utilizado para sostener prácticas anómalas tales como la aplicación de esta medida a cursos completos. También se han recibido reportes informales respecto del uso de la eximición en la asignatura con más baja calificación de los estudiantes para subir su NEM. Lo anterior da cuenta de que esta medida es utilizada para fines diversos que no necesariamente se justifican a partir de lógicas y necesidades pedagógicas de los y las estudiantes.

En definitiva, la eximición no responde a los criterios establecidos en las leyes vigentes sobre diversidad, accesibilidad e inclusión en la educación, dado que excluye a los estudiantes de oportunidades de aprendizaje y evaluación. En la misma línea, tampoco es coherente con un enfoque de diversificación de la enseñanza y la evaluación, ya que siendo posible diversificar, adaptar o adecuar las estrategias y actividades de modo tal que todos los y las estudiantes puedan acceder a oportunidades de aprendizaje y evaluación acordes a sus características y necesidades en todas las asignaturas -lo que los equipos de una gran cantidad de establecimientos ya estarían realizando-, la eximición no parece una medida necesaria ni pedagógicamente justificada.

## **V. Respetto de la elaboración del Reglamento de Evaluación**

- j) Los reglamentos de evaluación de los establecimientos educacionales suelen incorporar definiciones que no tienen un fundamento pedagógico claro y que orientan o permiten prácticas que restan validez a las evaluaciones y calificaciones, y que no fomentan su uso pedagógico.**

El estudio de la Facultad de Educación UC (2017) sobre reglamentos de evaluación internos de los establecimientos educacionales chilenos, encontró que la conceptualización sobre la evaluación, que surge de los análisis de los reglamentos revisados, la concibe, mayoritariamente, como un mecanismo de detección y certificación del nivel de logro de los aprendizajes de los alumnos, asociándola prioritariamente a la calificación. El 55% de los reglamentos revisados no incluye definiciones sobre cómo la comunidad escolar concibe la evaluación, y por lo tanto, cuál es el sustento de las disposiciones que contienen, solo hacen una breve mención a la evaluación como medición del aprendizaje. Tampoco se hace referencia explícita a aspectos relativos a criterios de evaluación, uso pedagógico de la evaluación, y respeto a derechos y deberes de los estudiantes.

En su gran mayoría, los reglamentos no han incorporado las nuevas políticas y orientaciones respecto a la enseñanza y la evaluación, por ejemplo, respecto a la diversificación de esta (54,3%). Es así también como de los tipos de evaluación que se describen destaca la evaluación sumativa, tendiente a certificar el logro de aprendizajes. Si bien se considera la evaluación con propósito formativo y se plantea como deseable en algunos de los Reglamentos, no se aprecia que se utilice para promover el aprendizaje y que se vincule a la posibilidad de generar mecanismos de apoyo y retroalimentación en el proceso de aprendizaje, y no se hace referencia a ella como monitoreo permanente de los aprendizajes, sino que se sitúa en función de las calificaciones (Estudio Facultad de Educación UC, 2017).

Respecto de las prácticas de monitoreo y retroalimentación del aprendizaje, se observa que, pese a que se le asigna importancia al declararse en gran parte de los reglamentos, las evidencias de implementación son escasas; docentes y jefes de UTP argumentan que los tiempos efectivos para desarrollar estas actividades se ven mermados por la necesidad de cubrir un gran número de calificaciones por periodo académico, ya que la regla de “se considerará un mínimo de dos notas más que el número de horas semanales por asignatura” está presente en el 97,5% de los reglamentos de evaluación analizados. La amplia inclusión de esta regla vincula la decisión sobre la cantidad de notas a razones estructurales de la asignatura (las horas lectivas) y no a criterios pedagógicos (en particular, no están directamente vinculadas al aprendizaje). Esto también se ve refrendado por las y los supervisores DEPROV que señalan que los procesos de calificación que contemplan los establecimientos son rígidos y que establecen ponderaciones y escalas de notas que no se explican pedagógicamente (Consulta en línea a Deprov, 2017). Esto se percibe como una carga de trabajo administrativa por parte de los y las docentes, indicando que dificulta que se orienten a propósitos más formativos y también provoca una presión excesiva en los estudiantes (Estudio PEC, 2017). Una de las conclusiones del estudio de la Facultad de Educación UC (2017) sostiene que la retroalimentación, una estrategia pedagógica fundamental vinculada a la evaluación, “es una acción que está prácticamente ausente en los reglamentos y en las prácticas evaluativas de los establecimientos analizados”.

Sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación, en el 61% de los reglamentos revisados aparece mencionado el lineamiento de utilizar una “variedad de instrumentos”, pero, si bien se nombran múltiples instrumentos y técnicas en los reglamentos, no hay mayores lineamientos en ellos sobre los criterios de selección según su pertinencia a determinados aprendizajes ni de qué forma se resguarda su calidad. Además, los entrevistados señalan que no se ha instalado en los docentes la convicción sobre la importancia y utilidad de variar el tipo de instrumentos y que también existe la creencia que el tiempo invertido para ello no se podrá conjugar con la necesidad de dar respuestas al número de calificaciones exigidas administrativamente. Por lo tanto, es muy recurrente validar la prueba escrita como un instrumento que es rápido de construir y corregir (Estudio Facultad de Educación UC, 2017).

Otros aspectos de interés que se levantan en torno a los reglamentos de evaluación internos, están dados por la participación de los distintos actores. Respecto de los y las estudiantes, su participación suele ser marginal o difusa en todo el proceso evaluativo, de hecho, solo el 20% de los reglamentos explicita que los criterios evaluativos deben ser explícitos, claros y conocidos con antelación por estudiantes. El rol de las y los estudiantes se restringe a la participación en las actividades evaluativas, incluyendo en esta categoría aspectos como la autoevaluación y coevaluación, no considerando el rol de agente en estos procesos. Similar situación se percibe sobre la participación de apoderados y

familias (padres y madres), pues casi no son considerados en el reglamento, salvo para iniciar solicitudes de evaluación diferenciada o para recibir los resultados (calificaciones) de sus estudiantes.

Respecto de algunas trasgresiones a la honestidad como copias y/o plagios, se observa que, mayoritariamente, son motivo de sanciones a través de las calificaciones (48,6%), referidas a poner nota mínima o repetir la evaluación con nota máxima igual a 4,0 o 5,0; lo que evidencia un uso punitivo de la calificación y carente de tratamiento pedagógico (Estudio Facultad de Educación UC, 2017).

En síntesis, se puede observar que los reglamentos de evaluación de los establecimientos educacionales se refieren principalmente a normar situaciones administrativas respecto de las evaluaciones, que los procesos de evaluación carecen de un claro enfoque pedagógico, centrándose principalmente en las calificaciones, y contienen disposiciones sin claros fundamentos pedagógicos, que tienden a burocratizar la evaluación.

### **En conclusión**

El diagnóstico realizado presenta una gran variedad de desafíos para las prácticas evaluativas en el sistema escolar chileno. Bajo este marco, los principales propósitos de la actualización de la normativa de evaluación, calificación y promoción escolar son, por una parte, generar una normativa más alineada y coherente con las nuevas leyes en educación y, por otra, promover prácticas evaluativas que entiendan la evaluación como un aspecto intrínseco de la enseñanza, que busca promover el aprendizaje de los y las estudiantes, evitando lo más posible que se limiten, rigidicen, reduzcan o burocraticen. Se busca, de esta manera, favorecer el uso pedagógico de la evaluación, atendiendo a la diversidad y la inclusión, generando apoyos para directivos, equipos técnico-pedagógicos, estudiantes y apoderados(as), de los establecimientos educacionales del país.

De esta forma, se espera responder a las tensiones antes señaladas y promover una visión más pedagógica de la evaluación, como parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiéndola como una herramienta al servicio del aprendizaje, considerando que la nueva normativa es un primer paso para ello, y no puede hacerse cargo por sí sola de este fin. Para ello, se ha desarrollado una estrategia de apoyo a la implementación que considera orientaciones, recursos, herramientas y planes de formación, entre otros elementos, para fomentar una discusión y reflexión en torno a los principios evaluativos que pueda llevar a mejores prácticas.

## 4. Criterios para la actualización

Los siguientes criterios para el proceso de actualización de la normativa de evaluación, calificación y promoción se levantaron a partir del diagnóstico y constituyeron los ejes orientadores para la construcción de la propuesta de actualización de la normativa.

### I. En cuanto a definiciones fundamentales

#### - Actualizar en función de los marcos legales y cambios curriculares vigentes.

Se estableció que la nueva definición de criterios y normas debía estar ajustada y ser concordante con los principios y definiciones curriculares para la enseñanza regular básica y media contenidos en la Ley General de Educación N° 20.370/2009 y el conjunto de leyes y decretos emanados en el contexto de la Reforma Educacional en curso. Por otra parte, se consideró necesario que fuera consistente con los cambios curriculares realizados durante los últimos años.

#### - Ordenar y reducir la normativa, resguardando consistencia y pertinencia a los contextos en los cuales se aplicará.

Se consideró necesario reducir la cantidad de decretos existentes, de manera de ordenar y asegurar la consistencia del enfoque evaluativo y las prácticas que se quieren promover, y a la vez resguardar la pertinencia a contextos específicos y simplificar el trabajo de apropiación que los establecimientos hacen de la normativa de evaluación.

#### - Responder a las necesidades y propósitos de los actores del sistema escolar.

La actualización de la normativa se realizó sobre la base de un “propósito moral” -es decir, una intención específica que pretende cambiar positivamente la vida de las personas que afecta- (Fullan, 2007) que es compartido con y entre los y las docentes. Este propósito que funda la presente propuesta se relaciona con la necesidad manifiesta de desburocratizar la evaluación y darle un uso más pedagógico. De esta manera, se busca representar la visión y deseos de los actores del sistema escolar, lo que probablemente, generará mayor interés y motivación por explorar el cambio, teniendo, por lo tanto, mayor potencial de involucrar a los equipos de los establecimientos en él.

#### - Resguardar que las voces de los distintos actores del sistema escolar y aquellas relacionadas con la evaluación sean escuchadas y consideradas.

Se consideró fundamental para la actualización de la normativa desarrollar un proceso participativo que incorporara experiencias, opiniones y visiones de actores relevantes del sistema educativo y representantes de distintas áreas y ámbitos de la educación y la evaluación.

- **Equilibrar aspectos de continuidad y cambio respecto de la normativa anterior para favorecer una adecuada apropiación.**

La normativa de evaluación actualizada debe equilibrar la urgencia de introducir cambios e innovaciones que transformen la evaluación en aula en una herramienta de mejoramiento de los procesos pedagógicos, y la necesidad de adecuarse a las posibilidades que las comunidades educativas tienen para apropiarse de dichas innovaciones. Se consideró indispensable que lo que se indica en la normativa fuera comprensible, abordable y tensionara de forma óptima la cultura evaluativa y prácticas de los establecimientos educacionales, ya que de lo contrario podría generar frustraciones, resistencias, deslegitimación y paralización en vez de reflexión, compromiso y cambio. En este sentido, se ha considerado la “zona de desarrollo próximo (ZDP)” (Vygotsky, 1978) de los actores del sistema escolar, no exigiendo cambios radicales ni permaneciendo en las creencias y prácticas existentes, sino que avanzando hacia metas desafiantes que consideran las necesidades y los conocimientos y capacidades existentes en evaluación y que, por lo mismo, están en condiciones de ser aprehendidas e incorporadas al quehacer pedagógico con ciertos apoyos.

- **Elaborar una estrategia de apoyo a la implementación de la nueva normativa en torno a la evaluación, calificación y promoción centrada en la formación, reflexión y desarrollo de prácticas para una evaluación centrada en el aprendizaje.**

Para que esta normativa se transforme efectivamente en un instrumento que impulse cambios en la cultura evaluativa, se acompaña de una estrategia de apoyo que asegura el acompañamiento a los establecimientos educacionales, entregando orientaciones, herramientas y recursos para su implementación, ampliando y fortaleciendo instancias de formación en evaluación, y articulando las distintas instituciones que influyen en el sistema escolar. En consecuencia, se consideró necesaria la elaboración de orientaciones desde el Mineduc para fomentar y acompañar buenas prácticas en evaluación dentro del sistema escolar; el desarrollo de planes de formación que fortalezcan competencias e instalen capacidades en docentes y equipos técnico-pedagógicos y directivos en función del correcto despliegue de la normativa; y la construcción de herramientas y recursos para ello. Esa nueva normativa por sí sola se considera un paso importante hacia el cambio en las prácticas evaluativas, sin embargo, para lograr generar mejoras de modo sostenible se necesitará que este cambio haga sentido, que los distintos actores sean conscientes de su relevancia y trascendencia y que perciban apoyo para trabajar en ello.

## II. En cuanto al enfoque de la evaluación

- **Explicitar y enmarcarse en un enfoque inclusivo, resguardando el bienestar de todos y todas los y las estudiantes y su derecho a la educación, sin distinción.**

Todas las disposiciones y criterios presentes en la propuesta buscan promover la inclusión, y resguardar el bienestar de todas y todos los estudiantes, en todo momento. Por lo tanto, las medidas que se incorporaron cautelán el bienestar socioemocional y físico de niños, niñas y adolescentes, y su derecho a la educación. La actualización de la normativa promueve una visión inclusiva y un sistema escolar que se responsabilice de los aprendizajes de todas y todos los estudiantes sin distinción, favoreciendo la retención escolar y evitando prácticas indeseadas que transgredan estos principios.

- **Entregar una definición clara del enfoque evaluativo que sustenta la normativa y otorga consistencia a las distintas disposiciones presentes en ella.**

Incorporar un enfoque evaluativo en la nueva normativa se consideró esencial para ayudar a promover el tránsito desde una cultura escolar centrada en la calificación hacia una cultura de la evaluación enfocada en el aprendizaje, orientada a fortalecer los procesos pedagógicos, haciendo más claros los principios y las razones detrás de las distintas disposiciones de esta propuesta de normativa. Al mismo tiempo, se buscó que este marco fuera consistente con la visión que el currículum vigente sostiene sobre el aprendizaje, entendiéndolo como el desarrollo progresivo de conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen la formación integral de las y los estudiantes. De esta manera, la intención de explicitar el enfoque es fomentar que la evaluación sea comprendida como una herramienta que permite acompañar y dar cuenta de los progresos y los logros de las y los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar, desde una perspectiva del aprendizaje como algo que se desarrolla y profundiza en el tiempo, y que se enriquece por la integración de distintas áreas del conocimiento y de desarrollo emocional, social y ético.

## III. Respecto de la elaboración del Reglamento

- **Brindar normas y criterios con suficiente flexibilidad para que los establecimientos definan estrategias y prácticas conforme a sus proyectos educativos y el currículum nacional.**

Se consideró que la normativa debe constituirse en un marco de referencia y actuación para los establecimientos, que debe responder a la compleja realidad y diversidad de escuelas y contextos existentes en nuestro país (con distintas necesidades, recursos, limitaciones y particularidades), por lo tanto, siendo factible de ser ajustada a esa diversidad de realidades y, al mismo tiempo, resguardando los principios centrales de la evaluación con foco en el aprendizaje. Se estableció que las normas y criterios presentes en la normativa fueran claros, aplicables en distintos contextos y que permitan orientar y facilitar espacios para la reflexión y deliberación de los profesionales y los equipos de los establecimientos educacionales. Se consideró fundamental que permitieran abrir posibilidades de evaluación, generando reflexión e impulsando buenas prácticas, evitando obligar formas de trabajo, dejando espacio para la autonomía e innovación, limitando la rigidización y burocratización de las

prácticas, y resguardando los lineamientos que sostienen el foco pedagógico de la evaluación como herramienta en pro del desarrollo de aprendizajes de calidad para todos y todas los y las estudiantes.

- **Orientar y apoyar la construcción participativa de reglamentos internos de evaluación.**

Se espera que la nueva normativa propuesta transmita de manera explícita y clara la importancia de que el proceso de construcción e implementación de los reglamentos de evaluación en las comunidades escolares debe ser participativo y colaborativo, incluyendo a los distintos estamentos presentes en el establecimiento, promoviendo así una mayor apropiación de éste. Con esto también se impulsa que estos reglamentos respondan a los contextos y necesidades específicas de cada liceo y escuela y se enmarquen en lógicas evaluativas centradas en el aprendizaje y orientadas a la mejora de los procesos pedagógicos en general.



## 5. Propuesta de criterios y normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción escolar

En esta sección se explican brevemente las distintas partes del documento propuesto que se presenta para revisión y aprobación del CNED, y se presenta la propuesta de criterios y normas mínimas propiamente tal.

### 5.1. Estructura del documento propuesto

Lo que se presenta para la aprobación del Consejo Nacional de Educación contiene los criterios y normas mínimas nacionales de evaluación, calificación y promoción.

A continuación, se describe brevemente la estructura y los contenidos del documento de “Criterios y normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción escolar”

- *Introducción:* orienta el sentido de la presente normativa.
- *Respecto de la Evaluación:* presenta definiciones centrales, el enfoque evaluativo y los principios de ese enfoque que dan sustento a las disposiciones.
- *Respecto de la Calificación:* contiene disposiciones específicas relativas a las calificaciones.
- *Respecto de la Promoción:* contiene disposiciones sobre el proceso de toma de decisiones respecto de la promoción de los y las estudiantes.
- *Respecto de la elaboración del Reglamento de Evaluación del Establecimiento Educacional:* contiene disposiciones para la elaboración o actualización del Reglamento de Evaluación de cada establecimiento.
- *Respecto de los Aspectos Administrativos:* contiene disposiciones respecto del manejo y gestión administrativa de la información relativa a la calificación y promoción.

## **5.2 Propuesta de Criterios y Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción Escolar de Estudiantes de Educación Regular, en sus Niveles Básico y Medio, Formación General y Diferenciada**

### CRITERIOS Y NORMAS MÍNIMAS NACIONALES SOBRE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN REGULAR, EN SUS NIVELES BÁSICO Y MEDIO, FORMACIÓN GENERAL Y DIFERENCIADA

#### INTRODUCCIÓN<sup>25</sup>

El presente decreto busca promover una visión de la evaluación como un aspecto fundamental de la enseñanza, al servicio de los aprendizajes de los y las estudiantes y la mejora de las estrategias pedagógicas. Desde esta perspectiva, la evaluación cumple un rol crucial en el monitoreo y acompañamiento del aprendizaje de los y las estudiantes y en la reflexión docente para la toma de decisiones pertinentes y oportunas respecto a la enseñanza.

Se procura fomentar prácticas evaluativas que propicien que las y los estudiantes pongan en acción sus aprendizajes, les encuentren sentido y relevancia, y se motiven por seguir aprendiendo, resguardando que las formas de evaluar y calificar estén alineadas con los objetivos de aprendizaje del Currículo Nacional.

En coherencia con lo anterior, y un enfoque de inclusión y valoración de la diversidad –consagrado en la Ley General de Educación, específicamente en su artículo 3° letras f) y k)– se busca transitar desde una noción de diferenciación de la enseñanza y de la evaluación, generalmente referida a estudiantes con necesidades educativas especiales, a una noción de diversificación, que considera la diversidad presente en la sociedad y por tanto inherente a las aulas. Así, se apunta a diversificar la enseñanza y la evaluación, es decir, hacerse cargo de lo que necesitan todas y todos las y los estudiantes, considerando la multiplicidad de intereses, niveles de aprendizaje, formas de aprender y características –culturales, sociales, emocionales– de ellas y ellos. En este sentido, la evaluación provee información que permite visibilizar la diversidad y adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las y los distintos estudiantes, ayudando a identificar y proveer apoyos de forma temprana.

---

<sup>25</sup> En función de la entrada en vigencia de las Bases Curriculares, el término “asignatura” empleado en este decreto se equipara con los de “sector” y “subsector”, así como el término “curso” se equipara con “nivel”; asimismo, el término “Objetivos de Aprendizaje Transversales” se equipara igualmente al de “Objetivos Fundamentales Transversales”, de acuerdo con las disposiciones del Decreto N° 256, de 2009, del Ministerio de Educación. El término “objetivos de aprendizaje” en este decreto se refiere a los “Objetivos de Aprendizaje” u “Objetivos Fundamentales” del currículo hasta 2° medio y del currículo de la formación diferenciada Humanista-Científica (Decretos N° 433/2012, N° 439/2012, N° 280/2009, N° 614/2013, N° 369/2015, N° 254/2009, N° 220/1998), a los “Objetivos Fundamentales Terminales Artísticos” de la formación diferenciada Artística del Decreto N° 3/2007 y a los “Objetivos de Aprendizaje Genéricos” y los “Objetivos de Aprendizaje de Especialidad” de las Bases Curriculares de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional del Decreto N° 452/2013.

De conformidad al principio contenido en el artículo 3° letra h) de la Ley General de Educación, resulta fundamental resguardar la participación de todas y todos las y los estudiantes en las experiencias de aprendizaje y evaluación, y fomentar un rol activo en las reflexiones sobre su propio aprendizaje y el de sus pares, así como en la identificación de estrategias para seguir aprendiendo.

El presente decreto será acompañado de orientaciones y herramientas que dispondrá el Ministerio de Educación para apoyar los procesos de reflexión de los equipos de los establecimientos educacionales, y el desarrollo de prácticas evaluativas con un fundamento pedagógico claro y coherente.

En este documento se presentan las definiciones y los principios evaluativos que enmarcan el decreto; disposiciones sobre las calificaciones; criterios y normas respecto de la promoción de las y los estudiantes; las características centrales del proceso de construcción del Reglamento de Evaluación de cada establecimiento y los aspectos que debe contener mínimamente dicho Reglamento; y los elementos administrativos de registro y gestión de la información relativos a la calificación y promoción.

## **1. RESPECTO DE LA EVALUACIÓN**

En esta sección se presentan las definiciones y principios fundamentales sobre la evaluación en aula, de forma de contar con un lenguaje común para comprender las disposiciones de este decreto y situar y orientar las prácticas que se realizan al interior de los establecimientos en un marco que releva el uso pedagógico de la evaluación.

### **1.1) Definiciones fundamentales**

Por “evaluación en aula” (o “de aula”) se entiende una parte intrínseca de la enseñanza, que implica una amplia gama de acciones lideradas por los y las docentes para que tanto ellos y ellas como los y las estudiantes puedan obtener información sobre el aprendizaje e interpretarla para tomar decisiones que permitan promover el progreso de este y retroalimentar los procesos de enseñanza. Por “aula” se entiende cualquier espacio de aprendizaje en el que hay interacción entre el o la docente y las y los estudiantes, por tanto, no refiere solo a la sala de clases. Por “interpretar”, en este contexto, se entiende una inferencia sobre el aprendizaje que se construye a partir de evidencia evaluativa, es decir, un juicio evaluativo. Por evidencia, se entiende lo que escriben, dicen, hacen y crean los y las estudiantes para mostrar el logro de los objetivos de aprendizaje.

La evaluación en aula comprende tanto acciones planificadas previamente como aquellas que se generan en el momento de la interacción pedagógica cotidiana con las y los estudiantes; aquellas con y sin calificación; evaluaciones integrativas (que reúnen varios aprendizajes en una situación de evaluación) y focalizadas (que

evalúan aspectos específicos de cierto aprendizaje); y no se restringe a ningún tipo de situación, metodología, estrategia, técnica o instrumento. Abarca, entre otros, preguntas, diálogo o discusiones en clase, entrevistas, portafolios, pruebas, observaciones y evaluaciones de proyectos y de diversos tipos de desempeños y productos.

Para efectos de este decreto, se considerarán dos propósitos de la evaluación en aula: formativo y sumativo.

La evaluación cumple un propósito preferentemente *formativo* en la medida que se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes, es decir, cuando la evidencia del desempeño de los y las estudiantes se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>26</sup>. De esta manera, se promueve la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y se fomenta la autonomía de los y las estudiantes en la toma de decisiones para continuar aprendiendo.

Por otra parte, la evaluación cumple un propósito preferentemente *sumativo* cuando se utiliza para certificar los aprendizajes logrados, comunicándose, generalmente, mediante una calificación.

Respecto de los propósitos evaluativos descritos, la evaluación diagnóstica puede entenderse como un tipo de evaluación formativa, que permite identificar el lugar en el que se encuentra el o la estudiante en su trayectoria hacia el logro de un aprendizaje. Esta información es imprescindible para ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje previamente planificados, en función de responder mejor a las necesidades de las y los estudiantes y, por ende, no debe ser calificada.

El uso formativo de la evaluación es el que debiera preponderar en las aulas. En el caso de las evaluaciones sumativas, tanto la forma en que estas se diseñen como la manera en que se registre y comunique la información que se obtiene de ellas, también puede usarse formativamente para retroalimentar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

En definitiva, lo que se promueve es que toda evaluación que se realice al interior de los establecimientos educacionales, tanto diseñada por docentes como aquella que es establecida por sostenedores, directivos y/o equipos técnicos, se utilice para la reflexión y toma de decisiones pedagógicas para mejorar el aprendizaje y responda a los principios señalados en este decreto.

---

<sup>26</sup> Adaptado de Black y Wiliam (2009).

## 1.2) Enfoque de evaluación

El presente decreto se enmarca en un enfoque según el cual la evaluación que se realiza al interior de los establecimientos educacionales es parte intrínseca del proceso de enseñanza, y por lo tanto tiene un rol pedagógico, cuyo objetivo es promover el progreso del aprendizaje de todas y todos las y los estudiantes, considerando la diversidad como un aspecto inherente a todas las aulas.

Con el propósito de orientar la labor pedagógica, se enuncian a continuación los principios sobre la evaluación que fundan este decreto.

- a) Lo que se evalúa debe ser qué y cómo los y las estudiantes están aprendiendo lo definido en el Currículum Nacional, es decir, conocimientos, habilidades y actitudes que debieran ir profundizándose conforme se avanza en la trayectoria escolar. Por tanto, se evalúa la evidencia del desempeño de los y las estudiantes respecto a estos aprendizajes.
- b) Tanto el o la docente como los y las estudiantes deben tener claridad desde el comienzo de las unidades de aprendizaje respecto de qué es lo que se espera que aprendan y qué criterios permiten evidenciar los progresos y logros de esos aprendizajes.
- c) Dado que el propósito principal de la evaluación es proveer información para fortalecer la enseñanza, y así mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes, se entenderá la retroalimentación como parte fundamental de cada proceso evaluativo. Esta consiste, por una parte, en asegurar el acceso de cada estudiante a información relevante sobre su propio proceso de aprendizaje, que lo ayude a progresar hacia, o incluso más allá de, los objetivos evaluados; y, por otra, en que el o la docente profundice la reflexión respecto de cómo su práctica pedagógica influye sobre el progreso de los y las estudiantes y la ajuste en función de esa reflexión.
- d) Los procesos y situaciones de evaluación deben propender a motivar a los y las estudiantes a seguir aprendiendo.
- e) Las experiencias de evaluación se deben diseñar de modo que ayuden a las y los estudiantes a poner en práctica lo aprendido en situaciones que muestren la relevancia o utilidad de ese aprendizaje.
- f) No toda evaluación debe conducir a una calificación. La evaluación y la calificación son procesos que, si bien relacionados, es necesario distinguir. La evaluación se entiende como el proceso de recoger evidencia del aprendizaje para tomar decisiones pedagógicas y retroalimentar a los y las estudiantes, y no siempre implica una calificación. La calificación, por su parte, se entiende como la representación del logro del aprendizaje en un número, símbolo o concepto, que permita transmitir un significado compartido respecto a dicho aprendizaje, por lo que siempre conlleva un proceso de evaluación. Con todo, las calificaciones deben ser una forma precisa de representar el logro de los aprendizajes para comunicar esto a los y las estudiantes y sus familias y apoderados, así como a otros docentes, en función de apoyar el aprendizaje. Las calificaciones no deben usarse con fines punitivos ni como reconocimientos por méritos distintos a logros de aprendizaje, pues de lo contrario se distorsiona su comprensión, propósito y uso.

- g) Se debe evaluar solamente aquello que las y los estudiantes efectivamente han tenido la oportunidad de aprender mediante las experiencias de aprendizaje que el o la docente haya realizado con ellas y ellos.
- h) En el marco de un enfoque inclusivo, se considera que todas y todos las y los estudiantes son diferentes y presentan necesidades educativas que pueden ir variando a lo largo de su trayectoria escolar. Dado que en toda aula existe diversidad de estudiantes, la evaluación se entiende como una herramienta esencial para visibilizarla y posibilitar hacerse cargo de ella, diversificando tanto las experiencias de aprendizaje como las formas en que se evalúan los objetivos de aprendizaje. Esto implica que los procesos de aprendizaje y evaluación pueden ser diferentes pero que dichos objetivos refieren a metas comunes para todos y todas.

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

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

estudiantes sean más robustas, y que las decisiones tomadas a partir de esta evidencia sean más confiables y justas.

## 1. RESPECTO DE LA CALIFICACIÓN

Esta sección contiene disposiciones relativas a las calificaciones que buscan fomentar un uso más pedagógico de estas en función de comunicar sobre el aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas.

2.1) Los y las estudiantes deberán ser evaluados en todos los cursos y en todas las asignaturas o módulos del plan de estudio. Sin embargo, no todas las evaluaciones deben llevar una calificación.

En el caso de ser calificados, las calificaciones de los Objetivos de Aprendizaje Transversales y de las asignaturas de Religión, Consejo de Curso y Orientación no incidirán en la calificación final anual ni en la promoción escolar de las y los estudiantes.

2.2) La calificación final anual de cada asignatura o módulo deberá expresarse en una escala numérica de 1.0 a 7.0, hasta con un decimal, siendo la calificación mínima de aprobación un 4.0.

2.3) La cantidad de calificaciones que se define para cada asignatura o módulo en cada curso debe desprenderse de la planificación anual para dicha asignatura o módulo, no debe basarse en la cantidad de horas definidas en el Plan de Estudio y debe contemplarse la posibilidad de ser ajustada en el transcurso del año. Esta definición debe respetar los rangos y lineamientos generales que hayan sido discutidos y acordados con el equipo docente. Esta definición y los ajustes que se estimen necesarios de realizar deberán sustentarse en argumentos pedagógicos y se acordarán con la o el jefe técnico-pedagógico (o quien él o ella designe para tal efecto), debiendo ser informados con anticipación a los y las estudiantes."

2.4) La calificación final del período escolar adoptado y de final de año de una asignatura o módulo no debe corresponder necesariamente a un promedio simple de todas las calificaciones del período escolar en la asignatura o módulo. Esta determinación por cada asignatura o módulo de cada curso deberá ser coherente con la planificación de dicha asignatura o módulo, responder a criterios pedagógicos, ser discutida con el equipo docente y acordada con el o la jefe técnico-pedagógico de cada establecimiento (o quien él o ella designe para tal efecto) al momento de presentar la planificación anual, respetando los lineamientos generales que hayan sido discutidos y acordados con el equipo docente."

Los criterios a considerar para definir el método de obtención de la calificación final por asignatura o módulo son:

- a) Dar mayor ponderación a aquella evidencia que sea más relevante en función de los objetivos de aprendizaje, en tanto abordan aspectos fundamentales o basales para el logro de dichos objetivos.

- b) Dar mayor ponderación a evidencia más comprehensiva o integral por sobre aquella más parcial o que refiere a aspectos específicos, es decir, evidencia que represente el aprendizaje que se evalúa en su globalidad integrando sus distintas dimensiones o bien que considere varios aprendizajes en un desempeño.
- c) En aquellos casos en que el aprendizaje evaluado tiene carácter progresivo, dar mayor ponderación a las últimas evaluaciones, es decir, a evidencia más reciente del aprendizaje, dado que el o la estudiante podría evidenciar logros que representarían su nivel de aprendizaje de mejor forma que en evaluaciones previas. No obstante lo anterior, ninguna evidencia, recogida a través de un único método y en un momento específico, debe ser ponderada con más del 30% en la calificación final anual.

2.5) Dado que es posible diversificar las estrategias de enseñanza y evaluación o implementar adecuaciones curriculares<sup>27</sup> en el caso de los y las estudiantes que lo requieran, los establecimientos educacionales no podrán eximir de asignaturas o módulos a las y los estudiantes. Esto permite resguardar la participación de todos y todas los y las estudiantes en las actividades de aprendizaje y procesos de evaluación y calificación de las asignaturas o módulos del currículum nacional.

## **2. RESPECTO DE LA PROMOCIÓN**

Existe evidencia<sup>28</sup> de que la repitencia no es un mecanismo efectivo para el desarrollo y aprendizaje de los y las estudiantes, y que suele tener más efectos negativos que positivos para el o la estudiante que repite de curso, afectando aspectos socioemocionales y aumentando las probabilidades de ausentismo y deserción. Por tanto, las disposiciones respecto de la promoción de este decreto buscan dejar la repitencia como una medida a utilizar en casos excepcionales, y luego de un análisis profundo de cada caso, a partir de variables pedagógicas, socioemocionales y del contexto del estudiante.

Por otra parte, se enfatiza la importancia de prevenir la repitencia y contar con estrategias oportunas para apoyar a los y las estudiantes que presentan dificultades en sus procesos de aprendizaje. Para esto, se pide identificar a estudiantes que requieran de apoyo focalizado a más tardar al final del primer período lectivo del año y definir medidas de apoyo pertinentes para cada uno de ellos y cada una de ellas. De esta manera se podrán utilizar el tiempo que resta del año escolar para fortalecer sus aprendizajes.

---

<sup>27</sup> Con referencia al Decreto N° 83/2015 que Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica.

<sup>28</sup> Chen, Chenfang, Zhang, Shi y Rozelle (2010); Manacorda (2008); NASP (2011); Tingle, Schoenberger y Algozzine (2012); Anderson y Whipple (2009); Herrera (2009); McGrath (2006); Brophy (2006); Jimerson (2001); Jimerson, Pletcher, Graydon, Schnurr, Nickerson y Kundert (2006); Thomas (2000); Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) (2001); Bellei (2007); Raczynski, Hernández, Kegevic y Rocco (2011); Gómez, Valenzuela y Sotomayor (2013); entre otros.



A continuación, se describe el proceso de toma de decisiones respecto de la promoción o repitencia de los y las estudiantes que se realiza al final del año escolar, el cual luego se detalla en los numerales 3.1, 3.2, 3.3 y 3.4.

El proceso de toma de decisiones sobre la promoción o repitencia de un o una estudiante que se realiza al final del año escolar considera distintas etapas:

1.- Análisis de las disposiciones sobre promoción, descritas a continuación en 3.1. Aquellos estudiantes que cumplan con estas disposiciones serán promovidos. Aquellos estudiantes que no cumplan con estas disposiciones quedarán en una situación de "riesgo de repitencia".

2.- Proceso de análisis de las situaciones de aquellos estudiantes que quedan en riesgo de repitencia por no cumplir las disposiciones de promoción contenidas en 3.1. Este proceso, descrito en 3.2, tiene como finalidad determinar la mejor decisión para el o la estudiante que se encuentre en situación de riesgo de repitencia, ya sea ser promovido o no, considerando un análisis integral y exhaustivo de cada caso en particular.

3.- Determinación del acompañamiento que requerirá, el año siguiente, cada estudiante en situación de riesgo de repitencia, tanto en el caso que sea promovido como en el caso que repita. Las consideraciones para este acompañamiento se describen en el numeral 3.3.

3.1) Para la promoción de los y las estudiantes se considerarán conjuntamente el logro de los objetivos de aprendizaje de las asignaturas y/o módulos del plan de estudio y la asistencia a clases.

a) Respecto del logro de los objetivos, serán promovidos los y las estudiantes que:

a.1) Hubieren aprobado todas las asignaturas o módulos de sus respectivos planes de estudio.

a.2) No hubieren aprobado una asignatura o un módulo, cualquiera sea, siempre que su calificación final anual sea 4.5 o superior, incluida la asignatura o el módulo no aprobado.

a.3) No hubieren aprobado hasta dos asignaturas, dos módulos o bien una asignatura y un módulo, cualesquiera sean, siempre que su calificación final anual sea 5.0 o superior, incluidos los no aprobados.

b) Respecto de la asistencia:

b.1) Serán promovidos los y las estudiantes que hubieren asistido, a lo menos, al 85% de las clases establecidas en el calendario escolar anual.

b.2) Para estos efectos, se considerará como asistencia regular la participación de los y las estudiantes en eventos nacionales e internacionales en el área del deporte, la cultura, la literatura, las ciencias y las artes. Asimismo, se considerará como tal la participación de las y los estudiantes de Formación Diferenciada Técnico-Profesional en las actividades de aprendizaje realizadas en las empresas u otros espacios formativos.

b.3) En casos debidamente fundamentados, el o la director(a) del establecimiento en conjunto con la o el jefe técnico-pedagógico, consultado el Consejo de Profesores, podrán autorizar la promoción de estudiantes con porcentajes menores de asistencia.

Los y las estudiantes que no cumplan con los requisitos de logro de aprendizajes y de asistencia mencionados en este artículo, no repetirán automáticamente sino que quedarán en situación de riesgo de repitencia. Se deberá analizar el caso particular de cada estudiante que se encuentre en esta situación, conforme a lo señalado en el numeral 3.2 del presente decreto, para tomar la decisión final de promoción o repitencia.

3.2) La repitencia debe ser considerada como una medida excepcional.

Antes de tomar la decisión final de promoción o repitencia de la o el estudiante en situación de riesgo de repitencia, se podrán brindar nuevas oportunidades de evaluación, para contar con mayor información sobre los aprendizajes alcanzados por el o la estudiante. Se podrá optar por ofrecer un período extraordinario de apoyo al finalizar el año escolar con la posibilidad de re-evaluar a la o el estudiante.

La decisión que se tome respecto de aquellos y aquellas estudiantes en riesgo de repitencia deberá ser producto de un proceso colectivo de análisis deliberativo, basado en información recogida en distintos momentos y obtenida de diversas fuentes y considerando la visión de la o el estudiante y su familia o apoderados. Esta decisión debe sustentarse en criterios pedagógicos y socioemocionales de cada situación en particular.

Al finalizar el año escolar, el jefe técnico-pedagógico, el profesor jefe o la profesora jefa, junto con otros docentes y profesionales del establecimiento que hayan participado del proceso de aprendizaje de la o el estudiante, deberán analizar, respecto de la promoción o la repitencia, cuál es la mejor opción para el o la estudiante, conjugando, a lo menos, lo siguiente:

- a) el progreso en el aprendizaje que ha tenido el o la estudiante durante el año;
- b) la magnitud de la brecha entre los aprendizajes logrados por el o la estudiante y los logros de su grupo curso, y las consecuencias que ello pudiera tener para la continuidad de sus aprendizajes en el curso superior; y,
- c) consideraciones de orden socioemocional que permitan comprender la situación de la o el estudiante y que ayuden a identificar cuál de los dos cursos sería más adecuado para su desarrollo integral.

3.3) A partir de este análisis, la o el jefe técnico-pedagógico y la directora o el director decidirán si el o la estudiante en riesgo de repitencia será promovido o deberá repetir. En cualquiera de los dos casos, se deberá proveer acompañamiento pedagógico a la o el estudiante. Se entiende por ello que el establecimiento educacional deberá garantizar, en el transcurso del año siguiente, apoyo focalizado para desarrollar los aprendizajes no logrados el año anterior, velando siempre por la motivación, el bienestar socioemocional y la retención de la o el estudiante en el sistema escolar. En aquellos casos en que se adopte la decisión de que el o la estudiante repita, se le

deberá ofrecer al siguiente año oportunidades de aprendizaje que puedan enriquecer su experiencia formativa y que sean adecuadas a sus características y necesidades.

3.4) Para resguardar la ecuanimidad y transparencia del proceso de deliberación realizado para tomar la decisión de que una o un estudiante en riesgo de repitencia sea promovido o deba repetir el curso, el establecimiento deberá dar cuenta de este a través de un informe. Este informe deberá incluir los criterios y consideraciones que fundamentan que esta es la decisión más pertinente para el bienestar y el desarrollo integral de la o el estudiante, además de explicitar cuáles son las áreas de aprendizaje que requerirán apoyo focalizado y los lineamientos generales del acompañamiento que se brindará a la o el estudiante el siguiente año.

En los casos en que se decida que la o el estudiante repita, además de lo anterior, este informe deberá dar cuenta de que durante el año lectivo se implementaron todas las medidas necesarias para promover su progreso, y la constancia de haber informado e involucrado oportunamente a la madre, el padre o apoderado de manera tal de posibilitar una labor en conjunto que permitiera fortalecer los aprendizajes y evitar la repitencia.

Para efectos de salvaguardar el derecho a la intimidad de los y las estudiantes y sus familias, el informe, tanto en caso de promoción como en caso de repitencia, tendrá carácter de confidencial y no podrá ser conocido sino por quienes participen del proceso de análisis deliberativo que motivó la decisión, incluyendo a la o el estudiante y su madre, padre o apoderado, salvo casos calificados, autorizados directamente por el o la directora del establecimiento. El apartado del informe que presenta las áreas de aprendizaje que requieren apoyo focalizado y los lineamientos generales del acompañamiento que se propone brindar a la o el estudiante, deberá ser dado a conocer a los y las docentes y profesionales que se harán cargo de dicho acompañamiento el año siguiente.

3.5) La situación final de promoción de los y las estudiantes deberá quedar resuelta al término de cada año escolar, salvo situaciones en las que se decida y sea posible extender el apoyo para el o la estudiante y volver a evaluar, en cuyo caso el estudiante será informado en estado "pendiente" en el sistema de información del Ministerio de Educación disponible al efecto. Una vez finalizado el proceso, el establecimiento educacional entregará a los y las estudiantes un certificado anual de estudios que indique las asignaturas o módulos del plan de estudios, con las calificaciones obtenidas y la situación final correspondiente.

El certificado anual de estudios no podrá ser retenido por el establecimiento educacional bajo ninguna circunstancia.

La oficina competente definida por el Ministerio de Educación para estos efectos podrá expedir los certificados anuales de estudio y los certificados de concentraciones de notas, cualquiera sea el lugar en que esté ubicado el establecimiento educacional donde haya estudiado el petionario.

### **3. RESPECTO DE LA ELABORACIÓN DEL REGLAMENTO DE EVALUACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL**

El Reglamento de Evaluación de un establecimiento educacional es el instrumento que explicita su concepción de la evaluación y sus definiciones respecto de la evaluación, la calificación y la promoción, en coherencia con las definiciones del presente Decreto, el Currículum Nacional, su PEI y la normativa vigente.

Se espera que el Reglamento sea producto de una reflexión sobre la evaluación con participación de toda la comunidad educativa.

Las disposiciones presentadas para el Reglamento de Evaluación de cada establecimiento educacional buscan que este promueva prácticas evaluativas que faciliten la reflexión y toma de decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de los y las estudiantes, evitando que dichas prácticas se rigidicen o se burocraticen, y dejando espacios para innovar en los procesos de evaluación.

A continuación, se presentan las disposiciones respecto del Reglamento de Evaluación de los establecimientos educacionales.

4.1) El proceso de elaboración y modificación del Reglamento de Evaluación deberá ser liderado por el equipo directivo y técnico-pedagógico, y deberá considerar mecanismos que garanticen la participación de toda la comunidad escolar (docentes, estudiantes y apoderados, entre otros). En el caso de los establecimientos que reciban aportes del Estado, el órgano que canalice la participación de la comunidad educativa deberá ser el Consejo Escolar.

A partir de este proceso participativo, el equipo directivo junto con el equipo técnico-pedagógico del establecimiento presentará una propuesta de Reglamento de Evaluación al Consejo de Profesores sobre la base de las disposiciones del presente decreto, y de acuerdo con lo dispuesto en el PEI y en el Reglamento Interno del establecimiento educacional. De ser el Consejo de Profesores un órgano consultivo en la materia, la facultad de dictar y/o modificar el Reglamento de Evaluación definitivo del establecimiento será del equipo directivo con acuerdo del equipo técnico-pedagógico.

Este Reglamento deberá ser comunicado oportunamente a las y los docentes, así como a las y los estudiantes, familias y apoderados, al momento de efectuar la postulación al establecimiento y a más tardar en el momento de la matrícula.

Las modificaciones y/o actualizaciones al Reglamento de Evaluación deberán ser informadas a la comunidad escolar mediante comunicación escrita o por su publicación en la página web del establecimiento educacional.

El Reglamento de Evaluación deberá ser cargado al SIGE o al sistema de información del Ministerio de Educación disponible al efecto.

4.2) Todas las disposiciones que estén en el Reglamento deben respetar y estar alineadas con los principios de evaluación y las demás disposiciones de este decreto y con el resto de la normativa educacional vigente.

El Reglamento de Evaluación de cada establecimiento educacional deberá contener, a lo menos:

#### Disposiciones generales sobre la evaluación

- a) un marco que incluya definiciones sobre cómo la comunidad escolar concibe la evaluación y su uso pedagógico, que sustenten las disposiciones de este Reglamento;
- b) el período escolar adoptado (bimestre, trimestre o semestre);
- c) disposiciones respecto de la manera en que los equipos técnico-pedagógicos acompañarán y monitorearán a los y las docentes en el diseño, implementación y análisis de los procesos evaluativos;
- d) disposiciones que definan espacios para que los y las docentes puedan discutir y acordar criterios de evaluación y tipos de evidencia centrales en cada asignatura, y fomentar un trabajo colaborativo para promover la mejora continua de la calidad de sus prácticas evaluativas y de enseñanza, de conformidad con lo dispuesto en el inciso 8° del artículo 69 y el inciso 7° del artículo 80 del Decreto con Fuerza de Ley N° 1 de 1997 que fija Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley 19.070 que aprobó el Estatuto de los Profesionales de la Educación, y de las leyes que la modifican, particularmente la Ley N° 20.903 que crea un sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas;
- e) los procedimientos y criterios para diversificar las estrategias de enseñanza y de evaluación, incluyendo el modo en que se apoyará temprana y oportunamente, tanto a estudiantes con dificultades en el logro de aprendizajes -con o sin diagnóstico de NEE-, como a quienes muestren logros avanzados para su edad o curso, con el propósito de asegurar una educación que responda a las necesidades de todas y todos las y los estudiantes, en un marco de equidad e inclusión, debiendo identificar a los y las estudiantes que necesitan apoyo focalizado a más tardar al finalizar el primer periodo escolar adoptado. Dichas medidas de apoyo deben ser informadas al Consejo de Profesores con el objetivo de apoyar el desarrollo del aprendizaje, resguardando en todo momento el bienestar socioemocional de la o el estudiante. Asimismo, estas medidas de apoyo deben ser informadas a las madres, padres y apoderados de las y los estudiantes con el objetivo de promover su compromiso con este proceso. En el caso de que el o la estudiante pertenezca al Programa de Integración Escolar, el Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado será entendido como las medidas de apoyo correspondientes;
- f) disposiciones respecto de la manera en que se garantizará que los y las estudiantes conozcan y comprendan las formas y criterios con que serán evaluados;
- g) disposiciones respecto de la manera en que se informará a madres, padres y apoderados de las formas y criterios con que serán evaluados los y las estudiantes;

- h) en el caso de que se envíen tareas para la casa -lo que debe ser definido autónomamente por parte de cada establecimiento-, como herramienta para el fortalecimiento y monitoreo del aprendizaje, establecer criterios para la retroalimentación de las mismas, estrategias para el seguimiento de su calidad y pertinencia, y la forma en que se coordinarán los equipos docentes para definir su frecuencia, en función de evitar la sobrecarga y resguardar los espacios de vida personal, social y familiar de los y las estudiantes;

#### Disposiciones sobre reportes y comunicación sobre la evaluación

- i) disposiciones sobre la forma y los tiempos para la comunicación sobre el proceso, progreso y los logros de aprendizaje a las y los estudiantes;
- j) disposiciones sobre la forma y los tiempos para la comunicación sobre el proceso, progreso y los logros de aprendizaje a padres, madres y apoderados;
- k) la definición de cómo será y la periodicidad que tendrá el informe sobre el desarrollo de las y los estudiantes en los objetivos transversales para informar a estudiantes y padres, madres o apoderados;
- l) la forma en que se establecerá la calificación final anual de las y los estudiantes en las asignaturas y módulos; incluyendo la determinación de si se realizará o no una evaluación final y en qué asignaturas o módulos. En todo caso, la ponderación máxima de esta evaluación final no podrá ser superior a un 30% y se deberá resguardar que permita a los y las estudiantes aplicar o integrar lo que han aprendido durante el año;
- m) disposiciones sobre la eximición de determinadas evaluaciones y los requisitos y plazos para las evaluaciones recuperativas;
- n) definición del sistema de registro de las calificaciones (notas o conceptos) para todas las asignaturas o módulos del plan de estudio;
- o) disposiciones respecto del desarrollo de instancias mínimas de comunicación, reflexión y toma de decisiones entre los diversos integrantes de la comunidad educativa (docentes, directivos, profesionales especialistas de los Programas de Integración Escolar, ayudantes o asistentes, u otros relacionados), centradas en el proceso, el progreso y los logros de aprendizaje de las y los estudiantes.

#### Disposiciones respecto de la promoción y repitencia

- p) criterios para la promoción de las y los estudiantes, incluyendo los requisitos y modos de operar para promover estudiantes con menos de 85% de asistencia a clases;
- q) disposiciones sobre los criterios, el procedimiento de análisis y toma de decisiones de promoción o repitencia respecto de estudiantes que estén en situación de riesgo de repitencia al final del año, resguardando siempre el bienestar socioemocional del estudiante, la retención escolar, y la transparencia, imparcialidad y ecuanimidad del proceso;
- r) disposiciones sobre el acompañamiento que se realizará a estudiantes que estuvieron en situación de riesgo de repitencia al final del año y fueron promovidos de curso;
- s) disposiciones sobre el acompañamiento que se realizará a estudiantes que estuvieron en situación de riesgo de repitencia a finales de año y se decidió que repitieran, resguardando que la o el estudiante que repita de curso reciba

oportunidades de aprendizaje y evaluación que enriquezcan su experiencia formativa y sean adecuadas a sus características y necesidades, de modo de contar con los apoyos que requiere para progresar;

- t) los requisitos y modo de operar para resolver situaciones especiales de evaluación y promoción durante el año escolar, tales como: ingreso tardío a clases; ausencias a clases por períodos prolongados; suspensiones de clases por tiempos prolongados; finalización anticipada del año escolar respecto de uno o varios estudiantes individualizados; situaciones de embarazo; servicio militar; certámenes nacionales o internacionales en el área del deporte, la literatura, las ciencias y las artes; becas u otros.

Todas las disposiciones del Reglamento de Evaluación, así como también los mecanismos de resolución de las situaciones especiales mencionadas y las decisiones de cualquier otra especie tomadas en función de estas, no podrán suponer ningún tipo de discriminación arbitraria contra integrantes de la comunidad educativa, conforme a la normativa vigente

#### **4. RESPECTO DE LOS ASPECTOS ADMINISTRATIVOS**

A continuación, se presentan las disposiciones respecto del manejo y gestión de la información relativa a la calificación y promoción.

5.1) Las Actas de Registro de Calificaciones y Promoción Escolar, consignarán en cada curso: la nómina completa de los y las estudiantes, con todos los y las estudiantes matriculados y retirados durante el año (sin importar la fecha de retiro), el número de la cédula nacional de identidad o el número del identificador provisorio escolar, las calificaciones finales de las asignaturas o módulos del plan de estudios y el promedio final anual, el porcentaje de asistencia de cada estudiante y la situación final correspondiente (aprobado, reprobado, retirado, pendiente).

Las Actas deberán ser generadas por medio del sistema de información del Ministerio de Educación disponible al efecto. Deberán ser firmadas solamente por el o la directora(a) del establecimiento, mediante firma electrónica simple (login y password). Las Actas de aquellos o aquellas estudiantes que, de acuerdo a lo establecido en el numeral 3.5 del presente decreto, queden en situación pendiente, deberán ser rectificadas una vez realizada la evaluación y tomada la decisión final, indicando la situación que corresponda (aprobado o reprobado).

En casos excepcionales, en los que no sea factible generar el Acta a través del sistema de información del Ministerio de Educación, el establecimiento generará dichas Actas en forma manual, las que deberán ser visadas por el Departamento Provincial y luego enviadas a la Unidad de Registro Curricular de la región correspondiente. El establecimiento deberá guardar copia de las Actas enviadas.

5.2) La Licencia de Enseñanza Media será obtenida por todos y todas los y las estudiantes que hubieren aprobado todos los cursos de enseñanza media en la Formación Diferenciada Humanístico-Científica, Artística o Técnico-Profesional. Esta

disposición es válida para todos los establecimientos reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación.

En el caso de los y las estudiantes de establecimientos de Enseñanza Media Técnico-Profesional, no será requisito para obtener esta Licencia la aprobación de la práctica profesional ni la obtención del Título.

5.3) Las situaciones de evaluación, calificación y promoción escolar no previstas en el presente decreto, serán conocidas y resueltas por el Departamento Provincial de Educación respectivo. El Departamento podrá, en el uso de sus atribuciones, solicitar fundadamente un pronunciamiento de la Secretaría Regional Ministerial de Educación del cual dependa. En casos calificados y ante la solicitud de la Secretaría Regional Ministerial respectiva, será la División de Educación General, dentro de la esfera de su competencia, quien en última instancia resolverá.

Sin perjuicio de lo anterior, aquellas situaciones de carácter excepcional que puedan producir serios perjuicios a los y las estudiantes, serán resueltas por el Jefe del Departamento Provincial de Educación respectivo dentro de la esfera de su competencia, quien arbitrará todas las medidas que fueren necesarias con el objeto de llevar a buen término el año escolar, entre otras: suscripción de actas de evaluación, certificados de estudios o concentraciones de notas, informes educacionales o de personalidad.

Las medidas que se adopten por parte del Jefe del Departamento Provincial de Educación tendrán la misma validez que si hubieren sido adoptadas o ejecutadas por las personas competentes, y durarán sólo el tiempo necesario para lograr el objetivo perseguido con su aplicación.



## 6. Fundamentos de la propuesta de criterios y normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción escolar

### 6.1. Enfoque de la evaluación en aula

#### 6.1.1 Qué es la evaluación en aula

Entre los criterios que se consideraron más relevantes para guiar el proceso de elaboración de esta propuesta, se definió la necesidad de explicitar el enfoque evaluativo que subyace a los principios y disposiciones contenidas en la normativa. Esta necesidad responde al propósito de motivar el tránsito comprensivo desde creencias, lógicas y prácticas evaluativas centradas en la calificación y más bien normativas, hacia una evaluación vinculada mucho más estrechamente a promover el desarrollo del aprendizaje. Este enfoque representa una forma de concebir la evaluación desde lo pedagógico, como un aspecto intrínseco de la enseñanza y responde a una elaboración teórico-práctica que reúne las ideas e investigaciones de diversos autores. Asimismo, recoge la evidencia -documentada en varias investigaciones- que da cuenta del aporte que ha significado para distintos sistemas educativos y para la profesionalización de las prácticas docentes. Se espera no solo que ayude a transparentar los argumentos que están a la base de esta propuesta, sino también que movilice la reflexión y toma de posición respecto de una práctica tan relevante para el mejoramiento educativo como es la evaluación en aula.

A continuación, se presenta el enfoque de la evaluación en aula que se busca promover. Se discute primero un breve diagnóstico de las principales visiones respecto a la evaluación, que están bastante vigentes hoy en día, para luego revisar las perspectivas y prácticas hacia las cuales se considera fundamental avanzar para mejorar la calidad de la educación.

#### 6.1.2 Principales definiciones

Por “evaluación en aula” (o “de aula”) se entiende una amplia gama de acciones lideradas por los y las docentes, como parte del proceso de enseñanza, para que tanto ellos como los y las estudiantes puedan obtener información sobre el aprendizaje e interpretarla para tomar decisiones que permitan promover el progreso de este. Por “aula” se entenderá cualquier espacio de aprendizaje en el que hay interacción entre el o la docente y las y los estudiantes, por tanto, no refiere solo a la sala de clases. Por “interpretación”, en este contexto, se entenderá una inferencia que deriva en un juicio evaluativo sobre el aprendizaje que se construye a partir de evidencia del desempeño de los y las estudiantes, es decir, de lo que ellos y ellas escriben, dicen, hacen y crean para mostrar el logro de los objetivos de aprendizaje.

La evaluación en aula comprende tanto acciones planificadas previamente como aquellas que se originan en el momento de la interacción pedagógica cotidiana con las y los estudiantes; aquellas con y sin calificación; evaluaciones integrativas (que reúnen varios aprendizajes en una situación de evaluación) y focalizadas (que evalúan aspectos específicos de cierto aprendizaje); y no se restringe a ningún tipo de situación, metodología, estrategia, técnica o instrumento. Abarca, entre otros, preguntas, diálogo o discusiones en clase, entrevistas, portafolios, pruebas, observaciones y evaluaciones de proyectos y de diversos tipos de desempeños y productos.

La evaluación que se realiza al interior de los establecimientos se puede distinguir también según el agente que la realiza o quién evalúa: la autoevaluación es el proceso de evaluación que realiza el o la

estudiante sobre su propio aprendizaje; la coevaluación o evaluación entre pares es la que realiza el o la estudiante sobre el aprendizaje de un compañero o compañera; y la heteroevaluación refiere a la evaluación del aprendizaje que realiza otra persona que es reconocida como más experta que quien es evaluado y que tiene responsabilidad sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta distinción es relevante puesto que abre las posibilidades de evaluación al interior de la sala de clases, generando interacciones más variadas para los estudiantes y no solamente recibidas desde el profesor o la profesora. Así también, bajo un enfoque evaluativo centrado en el aprendizaje, es fundamental que los y las estudiantes puedan desarrollar capacidades de reflexión sobre los aprendizajes, por lo que la autoevaluación y la coevaluación adquieren gran relevancia. Este es un elemento altamente relevante para el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, siendo capaz de monitorear el propio aprendizaje para tomar decisiones en relación con el propio proceso, favoreciendo así la sustentabilidad de trayectorias formativas a lo largo de la vida.

También se puede diferenciar la evaluación según su objeto, o lo que se evalúa, pudiendo distinguirse tres (Guskey & Bailey, 2010): aspectos del proceso de aprendizaje (por ejemplo, entregar productos a tiempo, participar en clases, etc.), el progreso del aprendizaje (el avance que tiene un o una estudiante respecto de su propio aprendizaje), y el producto o logro de aprendizaje (las cosas que finalmente los y las estudiantes logran saber o hacer).

Por último, una distinción importante de la evaluación es según su propósito o intencionalidad. La evaluación cumple un propósito fundamentalmente *formativo* en la medida que se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes, es decir, cuando la evidencia del desempeño de los y las estudiantes se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Black & William, 2009). De esta manera, se promueve la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y se fomenta la autonomía de los y las estudiantes en la toma de decisiones para continuar aprendiendo. Este tipo de evaluaciones en general no se califican, para evitar que la atención se centre solo en la calificación por sobre el aprendizaje y cómo seguir mejorando. Por otra parte, la evaluación cumple un propósito principalmente *sumativo* cuando se utiliza para certificar los aprendizajes logrados, comunicándose, generalmente, mediante una calificación. No obstante, estos propósitos no son excluyentes (Masters, 2015; Newton, 2007): en el caso de las evaluaciones sumativas, tanto la forma en que estas se diseñen como la manera en que se registre y comunique la información que se obtiene de ellas, también puede usarse formativamente para retroalimentar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Respecto de los propósitos evaluativos descritos, la evaluación diagnóstica, a veces considerada como un propósito aparte, puede entenderse como un tipo de evaluación formativa, que permite identificar el lugar en el que se encuentra el o la estudiante en su trayectoria hacia el logro de un aprendizaje. Esta información es imprescindible para ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje previamente planificados, en función de responder mejor a las necesidades de las y los estudiantes y, por ende, no debe ser calificada.

El enfoque general al que adscribe esta propuesta es a uno en que se le da el mayor uso pedagógico posible a la evaluación. Así, el uso formativo de la evaluación es el que debiera preponderar en las aulas, y por tanto debiera utilizarse mayoritaria y sistemáticamente para reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza y tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas, buscando promover el progreso del aprendizaje de todas y todos las y los estudiantes, considerando la diversidad como un aspecto inherente a todas las aulas.

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

### **6.1.3 Diagnóstico respecto a las visiones de la evaluación**

Para avanzar hacia visiones y usos más pedagógicos de la evaluación, es importante primero identificar desde dónde se parte. En línea con lo encontrado en el diagnóstico, este primer apartado busca sintetizar las perspectivas más comunes y frecuentes sobre la evaluación en aula que están presentes en la práctica cotidiana de escuelas y liceos, para luego pasar a las concepciones y formas de realizar la evaluación que se buscan promover con la propuesta de Criterios y normas mínimas de evaluación, calificación y promoción, presentada a aprobación del CNED.

Las evaluaciones muchas veces se usan de forma limitada y con propósitos que no siempre aportan a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, Perrenoud (2008) menciona algunas funciones tradicionales que se han asociado a la evaluación que se realiza en las escuelas. Una de estas funciones ha sido ordenar a las y los estudiantes por nivel de desempeño, comparándolos y clasificándolos en virtud de una norma de excelencia. Estas jerarquías informan sobre la posición de un estudiante respecto a su grupo, o respecto a su distancia de la norma de excelencia, más que sobre el nivel y contenido de sus conocimientos y competencias. La evaluación se piensa como un medio para descubrir a aquellos estudiantes talentosos, “capaces” y “mejores”, más que como una herramienta para hacer que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar talentos.

Otra función tradicional de la evaluación ha sido como mecanismo de control, donde las calificaciones participan de alguna manera en un cierto “trato mercantil”, en la medida que

Permiten al primero [docente] hacer trabajar a los segundos [estudiantes], obtener su aplicación, su silencio, su concentración, su docilidad; todo destinado al objetivo supremo: superar el año. La nota es un mensaje que, en principio, no dice al alumno lo que sabe, sino lo que le puede suceder ‘si continúa así’ hasta fin de año (Perrenoud, 2008, p.11).

Así, se suele reducir la evaluación a la calificación, y la calificación se transforma en algo que rige la cultura escolar, sobre todo en términos de su uso como consecuencia positiva o negativa frente a las conductas de las y los estudiantes (Ravela, Leymonié, Viñas & Haretche, 2014).

Otra función que ha cumplido la evaluación es la de certificar los conocimientos adquiridos ante terceros. Tradicionalmente, la evaluación ha sido considerada como un proceso técnico de verificación de logros de aprendizaje, asociada a “la certificación y legitimación de conocimientos y la convalidación de un mínimo de aprendizajes curricularmente previstos” (Palou de Maté, 2005, p. 98). La forma en que se realiza esta certificación, sin embargo, no necesariamente permite informar acerca del detalle de lo aprendido por el o la estudiante, ni sobre su nivel de dominio alcanzado en cada área evaluada, pues generalmente se reporta a través de una calificación que suele carecer de información específica respecto del aprendizaje y solo “garantiza que un alumno sabe globalmente ‘lo que debe saber’ para

acceder al grado siguiente en la trayectoria escolar o ser admitido en una determinada carrera o curso” (Perrenoud, 2008, p.11).

Por otro lado, en la práctica evaluativa tradicional usualmente se utiliza poca variedad de instrumentos de evaluación, los cuales se reducen a cierto tipo específico como pruebas escritas y controles. El uso de otras herramientas de evaluación es esporádico, y los y las docentes aluden a la falta de tiempo y recursos como causa de ello (Munita y Pérez, 2013). La falta de variedad de instrumentos de evaluación dificulta que todas y todos los estudiantes puedan dar cuenta de sus aprendizajes, perjudicando a aquellos que podrían expresar sus aprendizajes de mejor manera a través de otros instrumentos.

En este tipo de visiones de la evaluación se dificulta su función pedagógica en el sentido de ser usada como una herramienta que permite ajustar la enseñanza para apoyar el aprendizaje.

Diversos autores e investigadores señalan que la función sumativa ha sido predominante en las escuelas (CERI, 2008; Munita y Pérez, 2013; Crooks, 1988; Ravela, 2009; Ravela, Leymoníé, Viñas. & Haretche, 2014) y que se debe poner más énfasis en el potencial formativo de las evaluaciones en el aula (Crooks, 1988 en Wiliam, 2004). De hecho, los resultados sumativos se pueden utilizar formativamente (CERI, 2008; Marzano, 2010), pues proveen información que también permite adecuar los procesos de enseñanza y retroalimentar a las y los estudiantes para seguir progresando. Se ha generado una “falsa oposición, predominante en el discurso pedagógico, entre evaluar procesos (que sería formativo, cualitativo y «bueno») y evaluar resultados (que sería sumativo, cuantitativo y «malo»)” (Ravela, 2009, p.52). Esta oposición entre la evaluación sumativa y formativa ha resultado en que ambas operan como sistemas de evaluación paralelos, por lo general marginando la función formativa, lo que contrasta con la vasta evidencia existente y el acuerdo entre investigadores, académicos y distintos actores educativos, respecto a que la función formativa debiese ser la primordial (Wiliam, 2004; Popham, 2011; Heritage, 2007; Stiggins et al, 2004).

Aun cuando una misma evaluación puede ser utilizada tanto formativa como sumativamente, es difícil que la misma evaluación sirva a dos objetivos distintos al mismo tiempo, por lo que es importante distinguir su propósito central y diseñarla acorde a este, reconociendo la necesidad de darle más peso al propósito formativo y uso pedagógico, por sobre el fin sumativo o certificativo de esta.

De acuerdo a lo revisado en la sección de diagnóstico, jefes de UTP, docentes y estudiantes mantienen una percepción crítica de la evaluación de aprendizajes que ellos realizan actualmente, y señalan que ello se debe principalmente a que las evaluaciones están demasiado centradas en contenidos y poco en habilidades; son demasiado homogéneas y no rescatan la diversidad de estilos de aprendizaje y habilidades; están demasiado centradas en el resultado y no en el proceso y; están demasiado centradas en calificar y establecer comparaciones y no en contribuir al proceso de aprendizaje (Estudio EDECSA, 2016). Para los estudiantes, las evaluaciones se asocian a situaciones de estrés, incertidumbre, resignación, y muchas veces constituyen una instancia de exposición al fracaso, y para los docentes, significan una enorme carga laboral que suele utilizar parte importante de su tiempo (elaboración de pruebas, correcciones, etc.) (Ravela, 2009).

En consonancia con la visión crítica de docentes y estudiantes, desde el Mineduc se busca impulsar, a través de esta propuesta y los recursos y acciones que la acompañarán, un mayor uso formativo de la evaluación, incorporándola cada vez más a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la realización de una mejor evaluación sumativa, tanto en la calidad de su diseño como en su uso para fomentar los

aprendizajes. La evaluación formativa es central para ir monitoreando si las estrategias pedagógicas están permitiendo a los estudiantes aprender lo que se espera que aprendan, y para hacer este monitoreo posible, es necesario comprender la evaluación como algo que se realiza mientras ocurre la enseñanza, de modo de tener evidencias para re-direccionar algunas de las prácticas y apoyar el progreso de los aprendizajes (Masters, 2015; Griffin, 2014). Entendiendo que la enseñanza y el aprendizaje son procesos intrínsecamente relacionados, los y las docentes deben conocer el progreso y las necesidades de sus estudiantes respecto al proceso de aprendizaje para adaptar su propio trabajo a ello (Black & Wiliam, 1998). En el caso de las evaluaciones sumativas, tanto la forma en que estas se diseñen como la manera en que se registre y comunique la información que se obtiene de ellas, también puede usarse formativamente para retroalimentar tanto la enseñanza como el aprendizaje, y dado que aquello que se evalúa señala a los y las estudiantes lo que es importante aprender, deben contar con la más alta calidad posible y fomentar un aprendizaje profundo, mostrando cómo se puede integrar y aplicar lo que se aprende a nuevos contextos.

#### **6.1.4 Foco en más evaluación formativa**

Los estudios e investigaciones en el ámbito de la educación que se han centrado en entender cómo ocurren los procesos pedagógicos y cómo mejorarlos, coinciden en sostener que la evaluación es uno de los puntos neurálgicos en los cuales debe operar un cambio, y que este cambio debería orientarse a incorporar, aumentar y dar sistematicidad a la evaluación con propósito formativo en el aula, como una forma de mirar o revelar de forma más profunda procesos individuales y colectivos de aprendizaje, contando con mayor y mejor información, lo que permitiría mejorar su adecuación y pertinencia.

Existe una multiplicidad de definiciones de evaluación formativa. Por ejemplo, Bloom (Bloom, Hastings & Madaus, 1971 en Guskey, 2005) la concibió como una herramienta que forma parte del proceso instruccional que permite identificar qué aprendizajes han logrado los estudiantes para luego retroalimentar y realizar actividades correctivas o de remediación. En la revisión de literatura francesa sobre evaluación formativa realizada por Allal y López (2005), se identifican otros autores que la definen desde perspectivas comunicacionales, como un proceso de comunicación sobre objetivos, criterios y dificultades para aprender (Cardinet, 1988, en Allal & Lopez, 2005), o como un diálogo que se construye con referencia al proceso de aprendizaje, en función de la interacción en una relación educacional (Ouellette, 1990, en Allal & Lopez, 2005). Este énfasis en la comunicación se ha mantenido en otras definiciones actuales, aunque no se centran exclusivamente en ella. A continuación, se presentan algunas definiciones recientes:

- Evaluación que se desarrolla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar la enseñanza o el aprendizaje (Shepard et al, 2005).
- Evaluación frecuente e interactiva del progreso y la comprensión del estudiante para identificar necesidades de aprendizaje y ajustar la enseñanza acorde a ellas (OCDE, 2005).
- La evaluación formativa es un proceso sistemático para recoger continuamente evidencia sobre el aprendizaje. Los datos son usados para identificar el nivel actual de aprendizaje de un estudiante y adaptar las clases para ayudar al estudiante a alcanzar la meta deseada. En la evaluación formativa los estudiantes son participantes activos junto con sus profesores, compartiendo las metas de aprendizaje y comprendiendo cómo está progresando su aprendizaje, cuáles son los siguientes pasos que necesitan tomar y cómo tomarlos (Heritage, 2007).

- La evaluación formativa es un proceso planificado en que evidencia evaluativa respecto del estado de las y los estudiantes es usada por los docentes para ajustar sus procedimientos instruccionales o por los estudiantes para ajustar sus tácticas de aprendizaje actuales (Popham, 2008).
- La práctica en un aula es formativa en la medida en que la evidencia del desempeño de los estudiantes se obtiene, interpreta y usa por profesores, estudiantes y sus pares, para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que probablemente serán mejores, o mejor fundados, que las decisiones que se habrían tomado en ausencia de la evidencia (Black & William, 2009).
- Los procesos formales e informales que docentes y estudiantes usan para recoger información con el propósito de mejorar el aprendizaje. Es el uso de la información recogida, por cualquier medio, para ajustar la enseñanza y el aprendizaje lo que amerita la etiqueta de “formativa” (Chappuis, 2009).
- Es un proceso activo e intencionado de aprendizaje que reúne a docentes y estudiantes para recoger evidencia continua y sistemáticamente con la meta explícita de mejorar los logros de los estudiantes (Moss & Brookhart, 2009).
- Un proceso sistemático y planificado usado por docentes y estudiantes para recoger evidencia del aprendizaje, involucrar a los estudiantes en la evaluación y mejorar la enseñanza y el aprendizaje sobre la base de los datos recolectados (Greenstein, 2010).
- La evaluación formativa es un proceso que está atado a las metas de aprendizaje y se usa mientras la enseñanza todavía está ocurriendo (Marzano, 2010).

Como se puede ver en estas definiciones, algunas de las ideas centrales que suelen compartir las concepciones actuales de la evaluación formativa son: que se trabaja a partir de evidencia del aprendizaje; que su propósito fundamental es tomar decisiones pedagógicas, a partir dicha evidencia, en función de ajustar la enseñanza y apoyar el aprendizaje; que sucede durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; que la participación tanto de docentes como de estudiantes en el proceso evaluativo es relevante; y que se realiza en función de ciertas metas u objetivos de aprendizaje. Así, también hay cierto consenso en que la cualidad “formativa” de una evaluación no tiene que ver con el tipo de instrumento sino con cómo se diseña y usa la evaluación (Popham, 2008; Black & William, 2009; Bennett, 2011), abriéndola a muy diversas prácticas en aula, más allá de “instrumentos” e instancias formales.

La evaluación formativa también se caracteriza por ocurrir frecuentemente, al punto de ser a veces indistinguible de la enseñanza, evidenciando así durante la enseñanza dónde están los estudiantes en sus trayectorias de aprendizaje. Esta puede llevarse a cabo muchas veces durante una misma clase, en situaciones informales y en interacción con los y las estudiantes, y también en situaciones de evaluación más formales, pudiendo, por ejemplo, hacer evaluaciones cada semana que permitan orientar la enseñanza. La frecuencia en que se haga evaluación formativa dependerá de la información que necesite recabar cada docente para tomar las decisiones pedagógicas que estime pertinentes en función de mejorar los aprendizajes. Mientras más frecuente e intencionada sea la evaluación formativa, asumida como parte intrínseca de la enseñanza, se podrán tomar decisiones pedagógicas más informadas y a tiempo. Cuando la evaluación en el aula es frecuente y variada, los y las docentes pueden aprender mucho sobre sus estudiantes: pueden obtener una comprensión de sus creencias y conocimientos, y pueden identificar comprensiones incompletas, falsas creencias e interpretaciones

ingenuas de conceptos que pueden influenciar o distorsionar su aprendizaje. Los y las docentes pueden observar y sondear el pensamiento de los estudiantes a lo largo del tiempo, y pueden identificar vínculos entre el conocimiento previo y el nuevo aprendizaje (Earl & Katz, 2006).

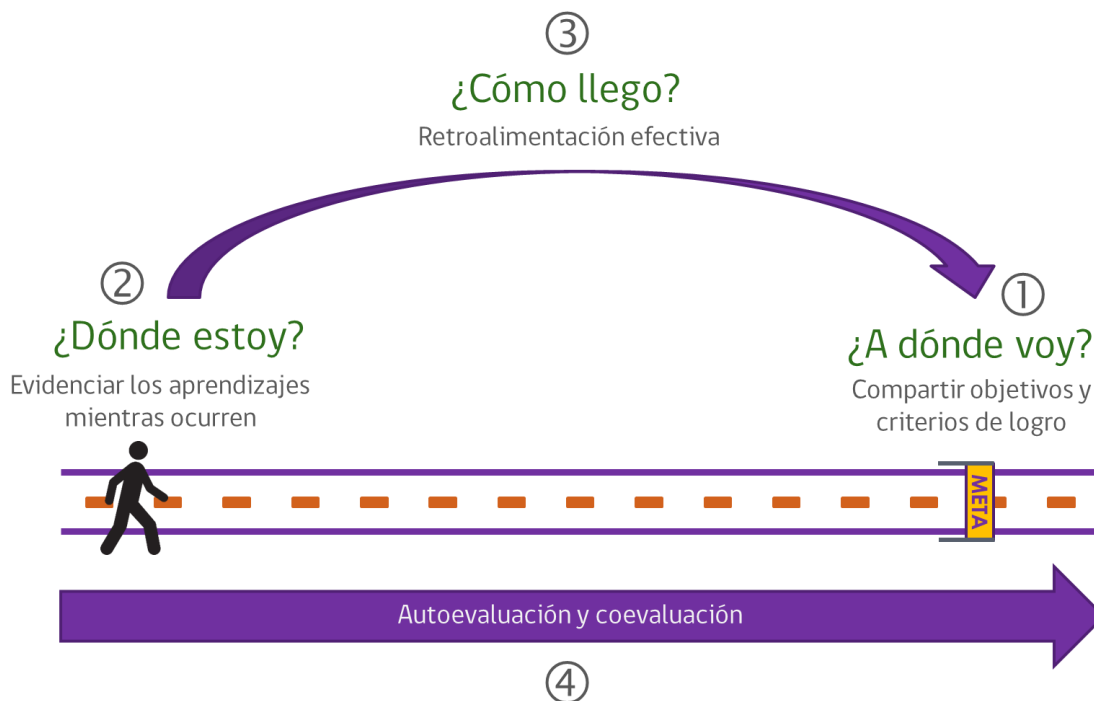
Es fundamental, para que una evaluación sea formativa, que luego de levantar la información respecto de los aprendizajes de las y los estudiantes se consideren espacios para retroalimentar y ajustar las estrategias o actividades, o proponer nuevas. El propósito formativo de una evaluación sólo se cumplirá en la medida en que se tomen decisiones y realicen acciones pedagógicas que ayuden a los y las estudiantes a seguir aprendiendo.

Así, la evaluación formativa, entendida como aquella que se utiliza para monitorear y apoyar el aprendizaje, permite que las y los estudiantes cuenten continuamente con información que retroalimenta sus procesos, progresos y logros de aprendizaje, y al propio docente le permite ir adecuando la enseñanza en base a la reflexión sobre el impacto que tienen los procesos de enseñanza-aprendizaje que lidera en los aprendizajes de sus estudiantes.

El proceso de evaluación formativa implica articular el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de responder a las siguientes preguntas: ¿A dónde voy? (qué objetivo de aprendizaje espero lograr), ¿Dónde estoy ahora? (cuán cerca o lejos me encuentro de lograr ese aprendizaje) y ¿Qué estrategia o estrategias pueden ayudarme a llegar a donde tengo que ir? (qué pasos tengo que tomar para acercarme a ese aprendizaje). Este proceso continuo de establecer un objetivo de aprendizaje, evaluar los niveles actuales y luego trabajar estratégicamente para reducir la distancia entre los dos es la esencia de la evaluación formativa. Una vez que se alcanza una meta de aprendizaje, se establece una nueva meta y el proceso continúa. Para promover la motivación para aprender, el nivel de desafío y el nivel de apoyo deben ser los adecuados, en términos de Vygotsky (1978), estar en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, para lo cual se requiere que todas las decisiones -hechas por el o la docente y hechas por los propios estudiantes- sean tomadas a partir de información o evidencia sobre el aprendizaje recogida continuamente (Griffin, 2014; Moss & Brookhart, 2009).

Para responder estas tres preguntas centrales, y poder apoyar el progreso de los aprendizajes de las y los estudiantes, se pueden utilizar diferentes estrategias pedagógicas (William & Thompson, 2007), graficadas en la figura N°4 y descritas a continuación.

Figura N°4. Estrategias para realizar evaluación formativa en el aula



Fuente: Elaboración propia

### 1. Compartir los objetivos de aprendizaje y sus criterios de logro.

La primera estrategia apunta a que las y los estudiantes puedan comprender hacia dónde van o qué es lo que se espera aprender. Las dificultades en el logro de objetivos pueden ser resultado de que las y los estudiantes no entienden lo que los y las docentes esperan de ellos (Black & Wiliam, 1998). Muchos docentes explicitan los objetivos de aprendizaje anotándolos en la pizarra al comienzo de la clase, sin embargo, esto pocas veces es suficiente para que el o la estudiante entienda lo que se espera de él o ella. Las y los estudiantes necesitan conocer y comprender los objetivos de aprendizaje de una unidad y cómo se evidencia su logro para poner sus energías en trabajar para alcanzarlos. Por esto es importante desarrollar acciones para que entiendan qué significan, cuáles son los criterios de calidad o logro que permiten reconocer que se ha alcanzado el desempeño esperado y cómo este luce concretamente, usando ejemplos y modelos, y un lenguaje cercano y comprensible para las y los estudiantes. Los criterios de logro ayudan a describir cómo se ve el aprendizaje en el nivel de desarrollo esperado, por tanto, permiten al estudiante visibilizarlo mejor. Los criterios de logro corresponden a aspectos del o los objetivos de aprendizaje que permiten mirar y valorar el trabajo del estudiante. Estos suelen tomar la forma de dimensiones de una rúbrica o, en ocasiones, de indicadores de evaluación, dependiendo de cómo se decida evaluar ese aprendizaje.



## *2. Evidenciar los aprendizajes mientras están ocurriendo.*

La segunda estrategia refiere a diseñar actividades y discusiones efectivas que permitan generar evidencia sobre dónde se encuentran los y las estudiantes en su trayectoria hacia el aprendizaje esperado. Cuando falta evidencia detallada y precisa respecto de dónde se encuentran en relación con las metas de aprendizaje, se hace particularmente difícil para los y las docentes proporcionar una retroalimentación eficaz que permita identificar los próximos pasos que los y las estudiantes deben tomar para mejorar (Moss & Brookhart, 2009).

Heritage (2007) sugiere distintas estrategias que permiten recoger evidencia del aprendizaje: evaluación espontánea (es decir, aquella que ocurre sin previa planificación al escuchar una discusión entre los y las estudiantes, por ejemplo), evaluación planificada para la interacción en aula (preguntas o formas de generar reflexión y discusión que son previamente planificadas por la o el docente para obtener evidencia del pensamiento y aprendizaje de los y las estudiantes durante la clase), y evaluación integrada a la enseñanza ya sea como parte de ciertos hitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se definen de antemano en los cuales se considera importante generar espacios de retroalimentación, o como parte de actividades que se desarrollan continuamente en clases (por ejemplo, el uso del cuaderno).

El tipo de preguntas que se realizan y el manejo de las discusiones en la sala de clases son elementos cruciales para recoger evidencia sobre los aprendizajes. Usar preguntas que hagan profundizar su reflexión a los y las estudiantes y gatillen respuestas diversas permitirá a las y los docentes obtener información sobre qué y cómo están aprendiendo sus estudiantes y, en respuesta a ello, ir ajustando sus prácticas para abordar de mejor forma lo que los y las estudiantes necesitan para seguir aprendiendo. El uso de esta estrategia permite promover comprensiones más sofisticadas de los mismos estudiantes sobre lo que están aprendiendo, y develar su pensamiento, dando cuenta no solo de lo que saben, sino que también de comprensiones erróneas o confusiones que pueden estar a la base de errores frecuentes que de otro modo no es posible pesquisar. El fin central es poder evaluar ‘minuto a minuto’ el aprendizaje, generando evidencia para confirmar o ajustar la siguiente acción de enseñanza, cumpliendo así una función formativa (William & Thompson, 2007).

## *3. Retroalimentación efectiva y oportuna.*

La tercera estrategia es vertebral de la evaluación formativa puesto que tiene que ver con que las y los estudiantes puedan comprender dónde están en su trayectoria, y cómo avanzar hacia el objetivo de aprendizaje. La retroalimentación se entiende comúnmente como algo que sucede después de evaluaciones calificadas (suele ser reducida a una instancia de corrección conjunta de pruebas), cuando en realidad es más efectivo realizarla antes de las evaluaciones sumativas, dejando tiempo y espacios para actuar a partir de ella. “La evaluación formativa requiere, ante todo, de buenos dispositivos de devolución al estudiante, que le permitan reflexionar sobre lo que está haciendo y buscar los modos para mejorarlo” (Ravela, 2009, p. 54). Diseñar situaciones en que los y las estudiantes puedan contar con una retroalimentación que produzca una comprensión más profunda de su proceso de aprendizaje, y analizar los progresos de los estudiantes para determinar cómo seguir con el proceso de enseñanza y quién necesita apoyos, permite a las y los educadores asegurar que promueven y no solo miden los aprendizajes (Frey & Fisher, 2011). Cuando el aprendizaje es la meta, docentes y estudiantes colaboran y utilizan la evaluación continua y la retroalimentación permanente para avanzar, y cuando las y los

estudiantes (y docentes) se sienten cómodos con un ciclo continuo de retroalimentación y ajuste, el aprendizaje se vuelve más fructífero y motivante.

Para ser eficaz, la retroalimentación debe promover la reflexión de las y los estudiantes. Las calificaciones y comentarios como “buen trabajo” no logran hacer eso. Lo que realmente promueve la reflexión son aquellos comentarios específicos dirigidos a lo que el o la estudiante necesita hacer para mejorar, vinculado a los criterios de logro o rúbricas (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005). La participación en esta experiencia metacognitiva de reflexión sobre su propio aprendizaje permite a los y las estudiantes monitorear su aprendizaje a lo largo del camino, hacer ajustes, y desarrollar su autonomía y capacidad para revisar y desafiar continuamente lo que saben (Earl & Katz, 2006). Cabe mencionar que el poder de la retroalimentación no solo reside en estos factores cognitivos, sino también en aspectos motivacionales y emocionales. Una buena retroalimentación da a los estudiantes la información que necesitan para entender dónde están en su aprendizaje -el factor cognitivo- y también les permite desarrollar un sentimiento de control sobre su aprendizaje -el factor motivacional- (Brookhart, 2008).

La evaluación formativa está diseñada para proveer retroalimentación. Para que una retroalimentación efectivamente tenga impacto en los aprendizajes, es fundamental que incluya reflexión y acción, por tanto, retroalimentar no se limita ni termina al entregar información, sino que implica diseñar oportunidades para que el estudiante pueda pensar y hacer uso de la información que reciba para acercarse más al aprendizaje a lograr (Moss & Brookhart, 2009; Heritage, 2007; Hattie & Timperley, 2007). En otras palabras, bajo este enfoque la evaluación se utiliza no para identificar los problemas o lo que no se ha logrado, sino para identificar la zona de desarrollo próximo de la o el estudiante, es decir, los próximos pasos que puede tomar -con apoyo- para seguir aprendiendo (Griffin, 2014).

Por otra parte, diversos autores (Moss & Brookhart, 2009; Black & Wiliam, 2009; Popham, 2011) enfatizan la importancia de la evaluación formativa como retroalimentación hacia el o la docente. La información sobre el aprendizaje que se va recogiendo clase a clase posibilita la mejora de la enseñanza a través de la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas y su relación con los aprendizajes de las y los estudiantes. Así, la evaluación formativa permite revisar la práctica pedagógica y tomar decisiones informadas para ajustarla a lo que las y los estudiantes necesitan para seguir aprendiendo.

#### *4. Autoevaluación y coevaluación.*

Por último, la cuarta estrategia permite fomentar la capacidad de los mismos estudiantes de evaluarse a sí mismos y a sus pares de manera autónoma, precisa, respetuosa y útil, permitiéndoles comprender dónde están y cómo progresar. La evaluación formativa pone especial énfasis en el papel del estudiante como conector crítico entre la evaluación y su propio aprendizaje (Earl & Katz, 2006). Los y las estudiantes, actuando como pensadores críticos activos, dan sentido a la información que se obtiene a través de la evaluación, la relacionan con el conocimiento previo y la usan para construir un nuevo aprendizaje, lo cual es también definido por algunos autores como “evaluación como aprendizaje”. Esto potencia el proceso regulador de la metacognición, que ocurre cuando los estudiantes supervisan personalmente lo que están aprendiendo y usan la retroalimentación de este monitoreo para hacer ajustes, adaptaciones e incluso cambios importantes en lo que entienden (ibíd.).

La auto y coevaluación suceden cuando son los propios estudiantes quienes evalúan sus aprendizajes al mirar sus desempeños, o los de un par, a la luz de los criterios de logro, identificando fortalezas y aspectos a mejorar junto con cómo avanzar en el propio desempeño. Son similares al proceso de dar retroalimentación, con la diferencia de que esta se ofrece desde el punto de vista del docente, y la autoevaluación y coevaluación desde el punto de vista del estudiante. Cuando la auto y coevaluación están focalizadas en criterios relevantes para evaluar el propio aprendizaje, favorecen que los y las estudiantes reflexionen sobre lo que se espera que aprendan, y que se hagan conscientes de su desempeño y de los procesos que realizan para alcanzarlos. Con ello, avanzan en su capacidad para autorregular sus aprendizajes, logrando direccionar de mejor modo su trabajo, y se sienten más eficaces como aprendices (Wiliam & Thompson, 2007).

Las estrategias mencionadas son de evaluación a la vez que de enseñanza, es decir, se entretajan en los procesos de enseñanza-aprendizaje sin ser vistos como dos procesos desconectados o un proceso que ocurre cuando otro termina. Lo anterior es justamente lo que esta propuesta de normativa busca promover: la integración de la evaluación como herramienta pedagógica en la enseñanza, de la forma más sincrónica posible con esta (Black & Wiliam, 2009), ayudando a ajustarla y a regular los procesos de aprendizaje de forma continua.

Considerando que la evaluación formativa ocurre durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de manera entrelazada con este, el rol de las y los docentes es interactivo y se traduce en ir alineando la enseñanza con los objetivos de aprendizaje; ir identificando necesidades particulares de aprendizaje de estudiantes o grupos de estudiantes, seleccionando y adaptando materiales y recursos en función de estas, y creando estrategias de enseñanza diversificadas y oportunidades de aprendizaje para abordar dichas necesidades. De este modo, se promueve que todas y todos las y los estudiantes avancen en su aprendizaje; realizando adaptaciones a las estrategias pedagógicas y proporcionando retroalimentación y guías inmediatas a las y los estudiantes que les permitan continuar progresando (Earl & Katz, 2006).

La evaluación formativa es un proceso en el cual docentes y estudiantes trabajan de manera colaborativa para recopilar de forma continua y sistemática evidencias de aprendizaje, con el objetivo de promover su progreso. Los y las docentes y sus estudiantes participan activa e intencionalmente en el proceso de evaluación formativa cuando trabajan juntos para comprender las metas de aprendizaje, identificar dónde se encuentran actualmente en relación con esas metas, y definir acciones que les permitan disminuir esa brecha y avanzar hacia ese objetivo (Brookhart, 2006). Cuando los y las docentes se unen con sus estudiantes en el proceso de evaluación formativa, esta asociación potencia poderosos resultados de aprendizaje: los y las docentes realizan una labor más efectiva y los y las estudiantes se involucran activamente comprendiendo cómo progresan en sus aprendizajes (Moss & Brookart, 2009).

La evaluación formativa es más sobre enseñar que sobre pruebas y es un proceso que realiza la práctica pedagógica (Popham, 2011). Comprender la evaluación formativa como un aspecto intrínseco de la práctica pedagógica traslada el foco desde lo que el o la docente dice y hace, a lo que los y las estudiantes necesitan para seguir aprendiendo. Usar la evaluación de modo formativo favorece también una planificación más significativa y flexible que debe ir adaptándose en función de la evidencia que se recoge sobre los aprendizajes de los y las estudiantes.

### 6.1.5 Hacia una mejor evaluación sumativa

La evaluación sumativa es aquella diseñada y usada para certificar los logros de los y las estudiantes en un momento determinado, y comunicar esos resultados a otros actores del sistema escolar (Stiggins et al, 2004). Generalmente, se hace entrega de esos resultados a través de un símbolo, número, concepto o comparación del nivel de logro de los y las estudiantes respecto de cierto criterio, y suele tener consecuencias de diversa índole para los y las estudiantes.

Expuesto lo anterior, resulta necesario abordar la distinción entre calificación y evaluación, ya que, en base a lo recogido en la etapa de diagnóstico, muchas veces en la práctica se confunden como una sola cosa (Estudio EDECSA, 2016). Al parecer, la comprensión de que la evaluación es un juicio que se formula a partir de evidencia del aprendizaje y que la calificación, por su parte, es una de las formas de representar y comunicar dicho juicio (en una escala del 1,0 al 7,0 en el caso de nuestro país), no suele ser sostenida por los y las docentes en la práctica. Reducir la evaluación a la calificación -a su vez frecuentemente reducida a un sistema de registro administrativo- hace que se desdibuje el uso formativo y reflexivo de la información que se levanta sobre los aprendizajes, y que se pierdan oportunidades para monitorear estos aprendizajes de forma constante y sistemática en el aula y para reflexionar y ajustar las prácticas de enseñanza.

#### *Desafíos de la evaluación sumativa en la actualidad*

Dado que lo que se evalúa envía señales a los actores del sistema escolar (en particular a los y las estudiantes) acerca de lo que es relevante, cada evaluación debe diseñarse y aplicarse considerando que de una u otra manera está comunicando las prioridades o grados de importancia que se le asigna a aquello que se enseña y lo que se aprende. Así, las evaluaciones sumativas deben ser instancias para abordar e integrar aprendizajes centrales, cumpliendo la función de formar parte del cierre de un proceso de enseñanza-aprendizaje, representar y comunicar los logros de aprendizaje luego de dicho proceso, y a la vez fomentar estos aprendizajes a través de la experiencia de evaluación (McTighe & O'Connor, 2005; Wiggins & McTighe, 2005). Sin embargo, este rol de la evaluación sumativa, suele verse debilitado por diversos factores. Como ya se señaló en el diagnóstico, existe evidencia de problemas de diseño de las evaluaciones que realizan las y los docentes, que les restan validez como, por ejemplo, representar de manera imprecisa los objetivos de aprendizaje o focalizarse en recordar y enunciar contenidos (Ravela, Leymonié, Viñas y Haretche, 2014), más que en el desarrollo de procesos cognitivos más complejos o aprendizajes profundos.

También se ha documentado una reducción de la evaluación debido al amplio uso de pruebas escritas por sobre otro tipo de evaluación, lo que hace que las instancias evaluativas se vuelvan poco variadas y menos interesantes para los y las estudiantes (Estudio EDECSA, 2016). Esto puede explicarse, al menos en parte, porque los y las docentes estiman que este tipo de evaluaciones les facilita los procesos de construcción y corrección, y por otra parte, por los efectos de estrechamiento de la evaluación que se ha visto que generan sistemas con evaluaciones nacionales con altas consecuencias para los establecimientos -dado que pareciera creerse que una vía para mejorar en las pruebas estandarizadas es realizar pruebas similares (de opción múltiple) al interior de los establecimientos- (Manzi, Bogolasky, Gutiérrez, Grau & Volante, 2014; Falabella & Opazo, 2014). Un uso muy marcado de un solo tipo de evaluación hace que las interpretaciones o juicios que se realicen sobre estos sean menos robustos o

confiables, por lo tanto, perjudicando las reflexiones y decisiones pedagógicas que se toman a partir de ellos.

Otro de los problemas que es recurrente refiere al sesgo en la corrección de las evaluaciones. No contar con pautas o rúbricas claras para evaluar tareas de desempeño, productos o preguntas abiertas, perjudica la confiabilidad de las interpretaciones que se realizan, además de afectar la justicia de las decisiones que se tomen a partir de dichas interpretaciones. A esto se suma que los criterios de corrección no son siempre compartidos previamente con las y los estudiantes, y muchas veces, tampoco han sido definidos por la o el docente con anterioridad al momento en el que se dispone a corregir. No se elaboran pautas de corrección y/o las rúbricas que describen distintos desempeños muchas veces no están alineadas con los objetivos de aprendizaje que se están evaluando. Esto implica que no existe claridad respecto de lo que se quiere que el o la estudiante demuestre, ni la forma en que se espera que lo haga.

El uso punitivo de la evaluación también es un problema que afecta gravemente las prácticas evaluativas en el aula (Estudio Facultad de Educación UC, 2017). Este uso es bastante extendido en nuestro sistema escolar y se ha naturalizado en una lógica de control sobre otros aspectos que trascienden los referidos a los aprendizajes; es posible observarlo, principalmente en la utilización de la nota como un refuerzo o castigo en ámbitos de la disciplina, esto reviste importantes consecuencias, ya que provocan distorsión respecto de la representatividad que pueden tener las notas en relación con los logros en el aprendizaje de las y los estudiantes.

Además de dichas problemáticas que afectan la validez y confiabilidad de las evaluaciones, la calificación misma suele padecer de importantes problemas de validez. Uno de los principales problemas es que las calificaciones (y puntos que se suman o restan a esas calificaciones) se asignan a una amplísima variedad de conductas, actitudes y acciones que suelen ser distintas de los logros de aprendizaje (O'Connor, 2011; Guskey & Bailey, 2010). Por ejemplo, se asignan notas por marchar en desfiles (estudio Facultad Educación PUC, 2017) o por cumplimiento de actividades o tareas; se agregan o quitan puntos por buena o mala conducta; se pone nota 1 o 2 como castigo por copiar en una evaluación (sin saber qué es lo que realmente sabe y es capaz de hacer o no ese estudiante), entre muchos otros. Dado esto, la calificación es confusa y no puede cumplir de buena forma su propósito de comunicar sobre el aprendizaje, por estar desalineada respecto de este.

Por otra parte, la calificación suele usarse para muy diversos propósitos: para comunicar información a padres, madres y apoderados sobre el logro y desempeño de los estudiantes; proveer información a los y las estudiantes para su auto-evaluación; seleccionar, identificar o agrupar a los estudiantes para ciertos programas o proyectos educacionales (reforzamiento, cursos avanzados, etc.); proveer incentivos para que los estudiantes aprendan; documentar el desempeño de los estudiantes para evaluar la efectividad de los programas del establecimiento; entre otras. Así como una evaluación no puede responder de buena forma a diversos propósitos, es imposible que una calificación responda adecuadamente a todos estos usos.

Estos problemas de validez de las evaluaciones suelen ser poco identificados y, por lo tanto, poco trabajados al interior de los establecimientos. Aún más, la necesidad de una discusión y definición conjunta sobre los criterios de calidad o logro que ayuden a identificar que un aprendizaje está siendo desarrollado está prácticamente ausente en los reglamentos de evaluación y en el discurso de distintos actores educativos (estudio Facultad Educación UC, 2017). Lo anteriormente expuesto hace necesario

impulsar el desarrollo de reflexiones en los equipos docentes que no solo versen sobre el tipo y calidad de las evidencias o los desempeños que se deciden utilizar para evaluar -una reflexión fundamental para el desarrollo profesional en evaluación-, sino también sobre los criterios de calidad o logro que permiten observar dichos desempeños de las y los estudiantes e inferir el nivel de desarrollo de los aprendizajes que están siendo evaluados. En consecuencia, se busca propiciar la generación de mayores espacios para que los y las docentes puedan conversar respecto de la forma en que progresan los aprendizajes y sobre los distintos niveles de logro que alcanzan las y los estudiantes en relación con los aprendizajes cuyo desarrollo se está promoviendo. Es solo en ese tipo de reflexiones conjuntas que se puede apuntar a formular criterios compartidos para trabajar y evaluar los aprendizajes.

Tal como lo señalaran diversos estudios, los mismos docentes y jefes de UTP tienen una visión crítica respecto de cómo se evalúa actualmente al interior de los establecimientos (Estudio Edecsa, 2016; Estudio Facultad de Educación UC, 2017; Estudio PEC, 2017). Critican la preponderancia de la calificación en la cultura escolar, refieren a problemas de validez de esta, diciendo que no representa de buena forma el aprendizaje, y perciben que hay normas al interior de los establecimientos que no tienen mucho sentido pedagógico y son perjudiciales para su práctica (la definición de la cantidad de calificaciones a partir de las horas que tiene cada asignatura en el plan de estudio es la más frecuentemente mencionada).

Por otra parte, se reconoce que algunas creencias sobre la evaluación y el aprendizaje dificultan y producen prácticas no deseadas en estos procesos. Al respecto, Guskey (2011) y Vatterott (2015) han sistematizado creencias que obstaculizan un buen uso sumativo de las evaluaciones y calificaciones. Esta propuesta y sus orientaciones y recursos de apoyo buscan ayudar a complejizar y cuestionar estas creencias en pro de un mayor uso pedagógico de la evaluación. A continuación, se presentan las creencias más importantes:

*“Las notas deberían diferenciar a los estudiantes”.*

Esto se relaciona directamente con el propósito o meta que se le asigna a la educación dentro de un sistema escolar: ¿se busca seleccionar talento o desarrollarlo? Si es lo primero, entonces se espera que las calificaciones sean distintas en un curso, dado que se hace un menor esfuerzo por desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que realmente desafíen y hagan progresar a cada estudiante. Parte de esta creencia es que los “buenos” profesores ponen malas notas. Sostener que si un profesor es riguroso entonces serán pocos los estudiantes que tendrán buenas calificaciones -y la suspicacia concomitante respecto a un curso que haya obtenido un alto porcentaje de notas altas- es una manera más extrema de pensar que debe haber diferencias en un curso y conlleva el riesgo antes mencionado de que las y los docentes limiten las oportunidades que otorgan a los estudiantes, pudiendo diseñar sus estrategias en función de algunos (probablemente aquellos que más saben, siendo más “exigentes”) por sobre otros.

Otra creencia asociada a esta es que la distribución de las notas debería asemejarse a una curva normal. Esta creencia es una aplicación inadecuada de la noción estadística respecto de la distribución de los talentos, las habilidades o la inteligencia en la población general. Esperar que los logros de aprendizaje al interior de una sala de clases se distribuyan en una curva normal es suponer y creer que es deseable que la mayoría de las y los estudiantes se agruparán en una zona media de la escala de notas, y que aquellos que tengan las notas más bajas o más altas serán casos menos frecuentes. Esta lógica al interior de una sala de clases es equívoca y poco pedagógica. Dado que la enseñanza es un acto

intencionado y deliberado para producir aprendizajes de la mayor calidad y en la mayor cantidad de estudiantes posible. Así, si se sigue encontrando una curva normal en la distribución de los aprendizajes de las y los estudiantes después de una intervención pedagógica, esto muestra una falla o falta de eficacia en aquella intervención. Lo que se espera, en efecto, es que no exista tal distribución normal, sino que se genere una distribución asimétrica en la que haya una gran cantidad de estudiantes logrando los aprendizajes esperados. La educación es un acto transformador de la realidad que tiene como propósito desarrollar y fortalecer las capacidades de todas y todos las y los estudiantes, sin distinción. Por lo tanto, muy por el contrario, a lo que describe una curva normal, lo que se espera es una distribución asimétrica que refleje que una gran cantidad de estudiantes haya logrado los aprendizajes esperados.

*“Las notas deberían fijarse sobre la base de la comparación entre estudiantes”.*

Esta visión normativa de las notas no refleja diferentes niveles de logro en torno a un aprendizaje, sino la posición relativa respecto de un par. El problema con esto es que al utilizar la nota para describir una posición dentro de un grupo y no vincularla a un criterio, los y las estudiantes podrían estar con muy bajos logros en ese aprendizaje y eso podría no notarse. Esto se visibiliza, por ejemplo, cuando un establecimiento compara sus altas notas en cierta asignatura en un curso, con los resultados de una evaluación externa de ese curso en esa misma asignatura, y se encuentra con grandes diferencias entre ambas fuentes de información. Por otra parte, esta visión hace ver el aprendizaje como algo fundamentalmente competitivo. La preocupación no se centra en aprender sino en ser mejor que los demás, lo que disminuye la cooperación entre pares y en algunos casos puede sesgar la visión del profesor hacia ciertos estudiantes.

*“Los estudiantes deberían recibir una nota por cada asignatura”.*

Con las calificaciones finales de cada asignatura sucede algo análogo a obtener un índice de “condición física” que combinara altura, peso, dieta y ejercicio: lo que se incluye en dicha nota suele ser un conjunto muy variado de elementos referidos al aprendizaje con diferentes pesos asignados idiosincráticamente, por lo que se desdibuja lo que significa o representa realmente esa nota y no permite discriminar en qué ámbitos se debe actuar para mejorar. Incluso las notas parciales adolecen de esto, toda vez que se incluye una diversidad de elementos en un instrumento de evaluación, por ejemplo, una prueba o control que se componga de secciones de álgebra, números, estadística y geometría; u otra en que aspectos de formalidad de las respuestas y el contenido se comuniquen en una sola calificación; o cuando se asigna una calificación luego de promediar o conjugar de algún modo distintas actividades, guías, controles, etc.

Existen diversas alternativas para “resumir” distintos aprendizajes en una calificación que pueden ser más informativas y más representativas de los logros de las y los estudiantes. Por ejemplo, reportar una calificación por cada aprendizaje o eje temático puede ser mucho más informativo que una nota “global” que reúna todo; esto ayuda a estudiantes, apoderados e incluso docentes a comprender a qué se refiere la nota y, por tanto, a identificar en qué áreas específicas hay mayores y menores logros, y así poder focalizar los apoyos. En pocas palabras, las calificaciones -como actualmente suelen asignarse y utilizarse- son retroalimentaciones que transmiten información vaga y sirven poco para tomar decisiones pedagógicas pertinentes.

*“Lo único que motiva a las y los estudiantes es la nota”*

Esta creencia parece manifestar que las y los estudiantes poseen un solo “tipo” de motivación, donde la calificación funcionaría como premio exclusivo que dispone sus acciones y actitudes. Al pensar que las calificaciones son lo único que motiva a los estudiantes, se subestiman múltiples dimensiones que median entre el aprendizaje y la motivación, y se le da un lugar de excesiva relevancia en la relación profesor-estudiante. Además, no existe investigación que avale la idea de que obtener calificaciones bajas haga que los estudiantes se esfuercen más; por el contrario, se encuentra más frecuentemente el caso opuesto: los estudiantes comienzan a desvincularse del aprendizaje cuando empiezan a darse cuenta que les está “yendo mal” (Guskey & Bailey, 2010). En algunos establecimientos se implementan sistemas de apoyo o “reaprendizaje” en el mismo día en el que el estudiante recibe una nota reprobatoria (que se registra como I de “incompleto” o P de “pendiente” hasta volver a ser evaluado luego del apoyo). Estos sistemas de apoyo inmediato, utilizando las calificaciones como alerta, suelen ser mucho más efectivos y requerir menos inversión que los que se deben realizar con los y las estudiantes que han acumulado por más tiempo retrasos en el aprendizaje.

*Principios para un diseño de mayor calidad de las evaluaciones sumativas y un uso más pedagógico de estas*

Lo que los criterios y normativa propuestos buscan fomentar es la generación de evaluaciones sumativas que respondan de mejor manera a su propósito de comunicar el aprendizaje, que sean más alineadas con este, propicien su desarrollo y profundización, y que se utilicen para reflexionar sobre el aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas.

En concordancia con una visión de la enseñanza en la cual la evaluación juega un rol estratégico, guiado por la preocupación por desarrollar y evidenciar la complejidad y profundidad del aprendizaje (Vatterott, 2015), la propuesta se alinea en torno a tres grandes principios para una mejor evaluación sumativa (Brookhart, 2011; Vatterott, 2015; Guskey & Bailey, 2010):

1. Las evaluaciones deben estar alineadas a los objetivos de aprendizaje, es decir, que las actividades o situaciones de evaluación y su correspondiente calificación reflejen o representen, de la mejor manera posible, los logros de aprendizaje que se esperan.

Esto requiere que tanto docentes como estudiantes tengan claridad respecto de lo que se evaluará (qué aprendizajes del Currículum Nacional) y los criterios con los que será juzgado (qué tipo de atributos o dimensiones darán evidencia que permita inferir que se han logrado satisfactoriamente los aprendizajes).

Una implicancia de esto es que la cantidad y ponderación de las evaluaciones y sus correspondientes calificaciones sean coherentes con lo que se ha planificado. Así, por ejemplo, si se agrupan ciertos aprendizajes en un aprendizaje más amplio y complejo que se decide trabajar durante más tiempo en el año, será recomendable que la evaluación sumativa de este aprendizaje conlleve una calificación con mayor peso que aquellas evaluaciones de aprendizajes más acotados. De esta forma, se busca desincentivar la definición de la cantidad de calificaciones o su ponderación de forma aislada y descontextualizada de la planificación, fomentando comprender la evaluación sumativa como una forma de evidenciar los logros de los objetivos de aprendizaje. De esta manera se orienta a determinar el desempeño que se



espera que logren los y las estudiantes, de modo que pueda servir de guía o meta más visible para el proceso de enseñanza.

Aunque lo deseable es que la calificación represente el grado de logro de los aprendizajes, los aprendizajes a evaluar pueden evidenciarse desde el punto de vista de su logro, proceso y progreso, e idealmente deben reportarse las tres cosas por separado, no mezclando todo en una sola calificación.

2. La evaluación debe apoyar y fomentar la motivación y el aprendizaje de las y los estudiantes.

Para esto, es importante diseñar evaluaciones que requieran que las y los estudiantes integren o apliquen sus aprendizajes a situaciones nuevas y que pongan en práctica habilidades cognitivas superiores, es decir, que los ayuden a profundizar y transferir sus aprendizajes. En la misma línea, es necesario diseñar evaluaciones que propicien encontrarle sentido, utilidad o relevancia a lo que están aprendiendo y generar espacios de participación de las y los estudiantes en estos procesos. Esto significa, por ejemplo, compartir -en la mayor medida posible- la información sobre los procesos evaluativos, trabajar y/o acordar los criterios de evaluación que se implementarán para asegurar que los comprendan y les hagan sentido, propiciar instancias de autoevaluación y coevaluación, involucrarlos en los procesos o definiciones respecto a la asignación de las calificaciones, dar espacios de elección de temáticas, modos de presentar lo que aprendieron u otro.

3. La evaluación sumativa debe responder a la diversidad presente en el aula, por lo que se deben variar y diversificar las evaluaciones, y considerar ajustes, modificaciones o adecuaciones en aquellos casos que lo requieran.

Esto implica que un proceso de evaluación de calidad considera múltiples evidencias de diversas fuentes para evaluar los aprendizajes, sin reducir o estrechar el método evaluativo, de modo de proveer distintas oportunidades a los y las estudiantes para poner en práctica los aprendizajes que han desarrollado.

Este principio se enmarca en una noción de justicia y equidad que no refiere a la igualdad de oportunidades de evaluación, en este caso, sino a una perspectiva de diversificación que fomenta la generación de oportunidades de evaluación que respondan a lo que necesitan los distintos estudiantes para mostrar sus aprendizajes.

## 6.2. Principales cambios realizados

A continuación se presentan y fundamentan los principales cambios respecto de la normativa anterior.

### 6.2.1. Cambios generales

*Generación de un solo cuerpo normativo para la educación regular.*

Dada la similitud entre las disposiciones de los decretos vigentes, y buscando mayor parsimonia de la normativa y a la vez facilitar su lectura y uso, se optó por integrar las disposiciones de los tres decretos vigentes en un solo documento legal que determinara las normas mínimas sobre evaluación, calificación y promoción para toda la educación regular, tanto para Enseñanza Básica como para Enseñanza Media, y para todas sus formaciones diferenciadas (Científico-Humanista, Técnico-Profesional, Artística), distinguiendo las particularidades de cada nivel o formación diferenciada cuando fuera necesario. La propuesta plantea un enfoque evaluativo que es pertinente a toda la educación, ya que concibe la evaluación como constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual es coherente con generar una sola norma. A su vez, tener un cuerpo normativo común de referencia para todos los y las docentes de escuelas y liceos, facilita la generación de redes de trabajo y comunidades profesionales que reflexionan en torno al aprendizaje y su mejora. Lo anterior permite, además, aligerar el trabajo de lectura y análisis de los equipos de cada establecimiento y, a su vez, los procesos de reflexión y generación o actualización de sus reglamentos internos de evaluación.

*Actualización de conceptos y disposiciones según el marco normativo actual y el currículum vigente.*

Para resguardar la coherencia de esta propuesta con los marcos normativos actuales y el currículum vigente, y su concordancia con los principios de un enfoque evaluativo con foco en los y las estudiantes y su aprendizaje, se explicita un enfoque inclusivo de la evaluación, adoptando una noción de diversificación alineada con el enfoque del decreto 83 del 2015.

Por otra parte, se actualizan los conceptos curriculares, reemplazando aquellos que correspondían a instrumentos curriculares no vigentes por las nomenclaturas vigentes. En particular: (i) se utiliza el término “Objetivos de Aprendizaje” para referir a Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios, Objetivos Fundamentales Terminales Artísticos de la formación diferenciada Artística, y Objetivos de Aprendizaje Genéricos y Objetivos de Aprendizaje de Especialidad de la formación diferenciada Técnico-Profesional; (ii) el término “Objetivos de Aprendizaje Transversales” refiere a los Objetivos Transversales; (iii) el término “asignatura” se equipara a sector y subsector; y (iv) “curso” reemplaza a nivel.

*Incorporación de un enfoque evaluativo que enmarque las disposiciones.*

Esta nueva normativa propuesta busca subsanar la desconexión de las normativas existentes con el sentido y propósito fundamental de la evaluación en contextos pedagógicos: ser una herramienta al

servicio de los aprendizajes de cada uno de los y las estudiantes y de la reflexión docente sobre su práctica. Este alejamiento de su propósito fundamental ha sido evidenciado en los estudios y grupos de discusión realizados durante el proceso de actualización de la normativa. Por ello, se incorporan fundamentos de las disposiciones sugeridas en esta propuesta. Con esto se intenta transparentar las razones por las cuales se incorporan ciertas disposiciones y el enfoque detrás de estas. Junto con esto, la propuesta cuenta con un marco de definiciones y principios de la evaluación, sustentando y promoviendo su función pedagógica. Sus disposiciones pretenden fomentar la reflexión en torno al aprendizaje para poder tomar decisiones, y promover prácticas de evaluación, calificación y promoción que vayan siempre en beneficio del desarrollo integral, inclusión y retención de los estudiantes. En el marco propuesto, se hacen distinciones conceptuales (entre evaluación y calificación, respecto de los propósitos de la evaluación en aula, entre otras) y se señala que la evaluación tiene un rol fundamentalmente pedagógico ya que permite a los y las docentes promover el progreso del aprendizaje de cada estudiante, visibilizando sus procesos, logros y necesidades.

Con lo anterior, se pretende evitar que se den interpretaciones erróneas o que de las disposiciones propuestas se deriven prácticas indeseadas, y se busca generar reflexión sobre los propósitos de las prácticas que actualmente se llevan a cabo en los establecimientos y aquellas que se promueven desde esta nueva normativa. Así, se apunta a facilitar una mayor apropiación de este enfoque evaluativo por parte de los distintos actores escolares, evitando generar normas que impliquen el riesgo de ser burocratizadas en la realidad escolar.

Esta propuesta busca abrir nuevas posibilidades a los establecimientos respecto a prácticas que están instaladas en el sistema (como, por ejemplo, la cantidad de calificaciones que se definen por asignatura) a la vez que proveer fundamentos y orientaciones que permitan reflexionar sobre ellas y tomar decisiones con mayor foco pedagógico. En este sentido, se opta por no imponer una sola forma de realizar los procesos evaluativos al interior de los establecimientos, sino que se resguarda la autonomía de los establecimientos para decidir en función de sus proyectos educativos, sobre la base del enfoque evaluativo que se propone. No obstante, cabe destacar que los recursos y las acciones que acompañarán la promulgación de esta normativa juegan un rol importante en proveer información y apoyo a los equipos de los establecimientos para la realización de estas reflexiones y tomar decisiones que estén en la línea de favorecer el aprendizaje.

A continuación, se presentan y fundamentan los principales puntos contenidos en las disposiciones que brindan marco a la normativa propuesta<sup>29</sup>.

### *Definiciones fundamentales*

En primer lugar se explicita lo que se entiende por evaluación en aula, interpretaciones evaluativas y evidencia. Así también se explican los propósitos formativos y sumativos de la evaluación en aula, y se indica que el uso formativo de las evaluaciones es el que debiera preponderar en las aulas. En definitiva, lo que se promueve es que toda evaluación que se realice al interior de los establecimientos

---

<sup>29</sup> Se utilizan las cursivas en esta sección para indicar que es una disposición del decreto.

educacionales (tanto por docentes como aquella definida por sostenedores, directivos y/o equipos técnicos) se utilice para la reflexión y toma de decisiones pedagógicas que permitan promover los aprendizajes de todos y todas las estudiantes.

#### *Enfoque de evaluación con foco pedagógico*

La normativa propuesta explicita que el propósito fundamental de la evaluación que se realiza al interior de los establecimientos educacionales es que tanto docentes como estudiantes puedan tener información precisa y oportuna para tomar decisiones para seguir aprendiendo.

Con el propósito de orientar la labor pedagógica, se enuncian a continuación los principios sobre la evaluación que fundan esta propuesta y una breve fundamentación de cada uno:

- *Lo que se evalúa debe ser qué y cómo los y las estudiantes están aprendiendo lo definido en el Currículum Nacional, es decir, conocimientos, habilidades y actitudes que deberían ir profundizándose conforme se avanza en la trayectoria escolar. Por tanto, se evalúa la evidencia del desempeño de los y las estudiantes respecto a estos aprendizajes.*

Uno de los principales aspectos a explicitar sobre la evaluación es qué se evalúa, es decir, el objeto de esta. Así, se indica que aquello evaluado es el aprendizaje, como logro y proceso, y se busca resguardar su alineamiento con el Currículum Nacional. También se hace alusión a que la forma de observar el aprendizaje es a través de evidencia, es decir, lo que los estudiantes escriben, hacen, dicen o crean.

- *Tanto el o la docente como los y las estudiantes deben tener claridad desde el comienzo de las unidades de aprendizaje respecto de qué es lo que se espera que aprendan y qué criterios permiten evidenciar los progresos y logros de esos aprendizajes.*

Bajo el enfoque de evaluación que enmarca esta propuesta es central que los aprendizajes a desarrollar sean compartidos por los y las docentes con los y las estudiantes para que todos y todas tengan claro qué es lo que se espera lograr y sean capaces de identificar “cómo se ve” un aprendizaje logrado, es decir, qué criterios permiten inferir que ha habido un determinado aprendizaje. Si no se comprende y visualiza lo que se espera, se merma la motivación por aprender y se hace más difícil focalizar los esfuerzos para desarrollarlo. Además, considerando que las calificaciones suelen tener altas consecuencias para las y los estudiantes, es particularmente importante que en las evaluaciones que son calificadas tengan claridad respecto a lo que se espera que aprendan y los criterios que permiten evidenciarlo, resguardando la justicia y transparencia de estos procesos.

- *Dado que el propósito principal de la evaluación es proveer información para fortalecer la enseñanza, y así mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes, se entenderá la retroalimentación como parte fundamental de cada proceso evaluativo. Esta consiste, por*

*una parte, en asegurar el acceso de cada estudiante a información relevante sobre su propio proceso de aprendizaje, que lo ayude a progresar hacia, o incluso más allá de, los objetivos evaluados; y, por otra, en que el o la docente profundice la reflexión respecto de cómo su práctica pedagógica influye sobre el progreso de los y las estudiantes y la ajuste en función de esa reflexión.*

Como se mencionó anteriormente, la retroalimentación es una de las herramientas más poderosas para promover aprendizajes (Brookhart, 2008; Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2009). Bien usada, sirve para aclarar los objetivos o metas de aprendizaje, cerrar la brecha entre dónde se encuentra el o la estudiante y los objetivos que se espera que puedan alcanzar, y motivar a los y las estudiantes para seguir aprendiendo, ayudándolos a ver sus progresos. También está a la base de la reflexión de la o el docente sobre su práctica, ya que recoger información sobre los aprendizajes de las y los estudiantes le permite ir analizando qué aspectos de la práctica pedagógica parecen haber apoyado y facilitado más el desarrollo de estos aprendizajes y cuáles tuvieron menor impacto, y así tomar decisiones oportunas de ajuste de la propia práctica o lo planificado, y de apoyo o adecuaciones particulares para ciertos estudiantes.

- *Los procesos y situaciones de evaluación deben propender a motivar a los y las estudiantes a seguir aprendiendo.*

En el entendido de que toda acción pedagógica debe apuntar a un mayor y mejor desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, la evaluación no esta exenta de este requerimiento. Las experiencias evaluativas de los y las estudiantes deben fomentar su motivación por aprender, a través de su participación en situaciones de evaluación interesantes y relevantes, en las que pongan en práctica sus aprendizajes (que las y los estudiantes mismos reportan como más motivante que otro tipo de evaluaciones); de brindarles espacios para la elección de algunos aspectos de la evaluación (temas a abordar, forma de presentar la información, etc.). De este modo, se fomenta su agencia y control sobre sus procesos de aprendizaje y evaluación (Brookhart, 2008); y se generan retroalimentaciones que fomenten su autoeficacia y clarifiquen los aprendizajes que se esperan, pues en la medida en que reciban información que les permita visibilizar su progreso y desarrollar estrategias de aprendizaje para alcanzar los objetivos, es más probable que desarrollen creencias positivas respecto a sus capacidades para enfrentarse a desafíos de aprendizaje (Dweck, 2007), promoviendo su autoeficacia y su persistencia frente a estos, y desarrollando autorregulación y autonomía en sus procesos de aprendizaje.

Las situaciones de evaluación no se suelen concebir como experiencias motivantes por parte de las y los estudiantes, sino que con mayor frecuencia la evaluación suscita más reacciones negativas que positivas por parte de quienes participan en ella (Ravela, 2009). Esto probablemente está vinculado con la visión de la evaluación como algo que se realiza al término de un proceso de enseñanza-aprendizaje y que certifica los logros de los y las estudiantes a través de calificaciones que tienen consecuencias para ellos y

ellas. Por esto resulta crucial incorporar un principio que visibilice la evaluación en su rol pedagógico y en su potencial motivador.

- *Las experiencias de evaluación se deben diseñar de modo que ayuden a las y los estudiantes a poner en práctica lo aprendido en situaciones que muestren la relevancia o utilidad de ese aprendizaje.*

La situación evaluativa que se diseñe tiene un enorme potencial para modelar a los estudiantes la utilidad y relevancia de lo que están aprendiendo. Realizar una evaluación en contextos cercanos a la realidad, o auténticos, les permite desarrollar aprendizajes más profundos y suelen fomentar la motivación por seguir aprendiendo. Así también las situaciones auténticas son un importante vehículo a través del cual las y los estudiantes pueden fortalecer su capacidad de transferir los aprendizajes, es decir, poder extender lo aprendido en un contexto a nuevos contextos (Byrnes, 1996, en Bransford, Brown & Cocking, 2000). Dado esto, resulta fundamental fomentar que los procesos de evaluación incluyan situaciones diversas que permitan aplicar o transferir los aprendizajes a la vez que se visibilice su aplicabilidad e importancia.

- *No toda evaluación debe conducir a una calificación. La evaluación y la calificación son procesos que, si bien relacionados, es necesario distinguir. La evaluación se entiende como el proceso de recoger evidencia del aprendizaje para tomar decisiones pedagógicas y retroalimentar a los y las estudiantes, y no siempre implica una calificación. La calificación, por su parte, se entiende como la representación del logro del aprendizaje en un número, símbolo o concepto, que permita transmitir un significado compartido respecto a dicho aprendizaje, por lo que siempre conlleva un proceso de evaluación. Con todo, las calificaciones deben ser una forma precisa de representar el logro de los aprendizajes para comunicar esto a los y las estudiantes y sus familias y apoderados, así como a otros docentes, en función de apoyar el aprendizaje. Las calificaciones no deben usarse con fines punitivos ni como reconocimientos por méritos distintos a logros de aprendizaje, pues de lo contrario se distorsiona su comprensión, propósito y uso.*

Explicitar la distinción entre evaluación y calificación es central dado que se encuentra aún bastante arraigada la idea de que ambos conceptos son sinónimos, reduciendo el concepto de evaluación a la calificación (Estudio EDECSA, 2016; Estudio PEC, 2017). Esto es contraproducente no solo por la confusión conceptual sino porque la cultura escolar suele estar muy centrada en la calificación tanto como medio de reporte como de clasificación o jerarquización de estudiantes y herramienta de control de conducta. Abrir la comprensión de la evaluación a prácticas, procesos y situaciones con fines de monitoreo y apoyo, es fundamental para poder generar prácticas con foco pedagógico. Así también, es importante enfatizar los usos indeseados que se hacen de las calificaciones para fomentar la reflexión al respecto y mitigar sus efectos.

- *Se debe evaluar solamente aquello que las y los estudiantes efectivamente han tenido la oportunidad de aprender mediante las experiencias de aprendizaje que el o la docente haya realizado con ellas y ellos.*

Este principio resguarda la validez instruccional o pedagógica de la evaluación, es decir, cuidar que las oportunidades de evaluación sean coherentes y justas con respecto a las oportunidades de aprendizaje brindadas a los y las estudiantes. Este principio pretende, a su vez, fomentar reflexión sobre prácticas indeseadas como aquellas en que se califican evaluaciones externas que contratan los establecimientos o sostenedores, que pudieran incluir contenidos que no se han trabajado en clases todavía. Así también incita a reflexionar sobre la enseñanza, analizando si se están dando oportunidades para aprender lo que se ha definido o si hay aspectos que se evalúan para los que no ha habido suficientes oportunidades de aprendizaje.

- *En el marco de un enfoque inclusivo, se considera que todas y todos las y los estudiantes son diferentes y presentan necesidades educativas que pueden ir variando a lo largo de su trayectoria escolar. Dado que en toda aula existe diversidad de estudiantes, la evaluación se entiende como una herramienta esencial para visibilizarla y posibilitar hacerse cargo de ella, diversificando tanto las experiencias de aprendizaje como las formas en que se evalúan los objetivos de aprendizaje. Esto implica que los procesos de aprendizaje y evaluación pueden ser diferentes pero que dichos objetivos refieren a metas comunes para todos y todas.*

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

La normativa propuesta incorpora el enfoque de inclusión, comprendiendo que la diversidad es algo inherente a la sociedad y, por lo tanto, al aula. De esta forma, se busca ampliar la noción de evaluación diferenciada, en que la diferenciación se asocia a necesidades educativas especiales, entendiendo que hay una evaluación “normal” para la mayoría, y una diferente para un cierto grupo (que, en este caso, suele corresponder a estudiantes diagnosticados con NEE); y transitar a un concepto más coherente con la política de inclusión y con lo expresado en el decreto 83/2015. Dado lo anterior, en la propuesta se utiliza el concepto de diversificación -y evaluación diversificada-, apuntando a la existencia de una base común, la expectativa formativa del currículum nacional, y al mismo tiempo considerando que toda aula tiene una diversidad de estudiantes, y por lo tanto de niveles, ritmos y formas de aprendizaje, culturas y subculturas, realidades sociales, económicas y otras, que muy probablemente harán que logren dichos aprendizajes siguiendo formas y caminos distintos. Cabe mencionar que esto no significa que las y los docentes deban realizar evaluaciones distintas para cada estudiante, pero sí considerar que pueden existir muchas formas de expresar sus aprendizajes -por tanto requiriendo variar la forma de

evaluar-, y que estos también se van desarrollando en distintos niveles y a distinta velocidad.

La noción de diversificación reconoce las diferencias individuales de todos los y las estudiantes y no solo se centra en quienes están diagnosticados con NEE, asumiendo además que las necesidades educativas de cada estudiante pueden ir variando a lo largo de su trayectoria escolar (Martínez, De los Hoyos & Frías, 2012; Masters, 2013). En este marco, esta propuesta no hace mención específica ni separada respecto de estudiantes con NEE.

- *En el enfoque evaluativo que enmarca este decreto, centrado en el aprendizaje, se debe procurar que la o el estudiante tenga una participación activa en los procesos de evaluación. Esto se promueve, por una parte, creando instancias en que los y las estudiantes puedan involucrarse de forma más directa en la evaluación, por ejemplo, al elegir temas sobre los cuales les interese realizar una actividad de evaluación o sugerir la forma en que presentarán a otros un producto; y, por otra, generando experiencias de auto y co-evaluación que permitan a los y las estudiantes desarrollar su capacidad para reflexionar sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje.*

El enfoque evaluativo que enmarca y sustenta esta propuesta de normativa promueve un rol activo del estudiante, como un actor protagonista de su proceso de aprendizaje. Esta forma de concebir a las y los estudiantes se pretende plasmar en esta normativa, denotando un rol que les confiere mayores grados de autonomía sobre sus propios procesos de aprendizaje, a través del análisis que se desarrolla en procesos de autoevaluación y de evaluación entre pares, y de su involucramiento en la evaluación realizada por las y los docentes, validándolos e incorporándolos en la toma de decisiones y las reflexiones respecto a los procesos evaluativos. Esta propuesta emana del amplio acuerdo entre los expertos y actores consultados durante el proceso de diagnóstico y validación de la propuesta, respecto de la necesidad de relevar un rol activo del estudiante (Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2004; Grant & Dweck, 2003; Moss & Brookhart, 2009).

- *Las planificaciones y las oportunidades de aprendizaje que estas contemplan deben considerar espacios para evaluar formativamente aquellos aprendizajes que se busca desarrollar, dando mayor cabida a la retroalimentación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, se espera que se contemplen acciones para monitorear los procesos, progresos y logros de aprendizaje con los y las estudiantes, reflexionar y tomar decisiones de forma oportuna que permitan a los y las estudiantes ajustar sus estrategias de aprendizaje y a las y los docentes adecuar sus prácticas y lo planificado para acompañarlos de mejor manera.*

Muchas veces la noción que se tiene de cobertura curricular -entendida como “pasar materia” y, por tanto, relacionada con la enseñanza directa de contenidos vía transmisión de información-, obstaculiza la incorporación de este tipo de prácticas que



implican mayor reflexión y toma de decisiones, que suelen conllevar ajustes de lo planificado. Para que se comprenda y sienta necesario propiciar y apoyar prácticas formativas en el aula, se requiere fomentar una visión de la enseñanza centrada en el desarrollo y la profundización de los aprendizajes y el diseño de una amplia gama de experiencias para que los y las estudiantes puedan desarrollarlos. Bajo esta lógica, la retroalimentación se entiende como una forma de enseñanza (no como algo que le “resta” tiempo a esta) y la revisión sistemática de las prácticas y lo planificado se concibe como imprescindible para generar buenas oportunidades de aprendizaje para todas y todos (Earl & Katz, 2006). Esta comprensión de la enseñanza y la evaluación es algo que se busca fomentar con esta propuesta y los recursos de apoyo a su implementación, y se orienta a comprender de mejor forma la relevancia de la evaluación formativa como una práctica pedagógica sistemática y constante, cuyo efecto sobre el aprendizaje está respaldado por la investigación, sobre todo para aquellos estudiantes que están teniendo más dificultades (William, 2011).

- *La evidencia de los aprendizajes de los y las estudiantes que se recoja en los procesos de enseñanza-aprendizaje debe usarse para analizar continuamente, y ajustar cuando se considere necesario, las planificaciones y estrategias pedagógicas.*

Las planificaciones que realizan las y los docentes en algunos casos son vistas como un requisito administrativo cuyo contenido es fijo, y son utilizadas, consecuentemente, de manera desconectada con respecto a lo que va sucediendo conforme avanza el año escolar. Esto hace que se empobrezca el uso pedagógico tanto de la evaluación como de la planificación, pues la evidencia recogida no se suele utilizar para ajustar esta última, y se pierde información valiosa que permitiría modificar las estrategias de enseñanza de manera de hacerlas más pertinentes y efectivas para responder a las necesidades y características de las y los estudiantes, que van apareciendo durante el transcurso del año y que cambian continuamente. Para que las planificaciones que realizan las y los docentes puedan aprovecharse de forma más pedagógica, la normativa propuesta explicita la importancia de que estas se vayan analizando y ajustando durante el año, utilizando la evaluación como una herramienta esencial para ello. De esta manera, planificación y evaluación se entrelazan y se influyen una a la otra, promoviendo un uso pedagógico de ambas. Los ajustes pueden realizarse a través de instancias formales (como reuniones con el jefe UTP), en particular cuando se requerirían modificaciones mayores, o informales (haciendo pequeños ajustes en la propia práctica de acuerdo a la evidencia pedagógica recogida en la sala de clases). Para esto, los espacios de trabajo colaborativo entre docentes se consideran instancias fundamentales que les permiten reflexionar sobre sus prácticas y cómo ellas están incidiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de esta manera ir generando los cambios necesarios para apoyar de mejor manera a sus estudiantes.

Contar con el incremento del tiempo para actividades curriculares no lectivas que define la Ley 20.930 de 2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, genera condiciones más apropiadas para poder profundizar la reflexión docente sobre las prácticas pedagógicas y ajustarlas oportunamente. La ley señala que las actividades curriculares no lectivas son “aquellas labores educativas complementarias a la función docente de aula, relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando, prioritariamente, la preparación y seguimiento de las actividades de aula, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, y las gestiones derivadas directamente de la función de aula. Asimismo, se considerarán también las labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes, en el marco del Proyecto Educativo Institucional y del Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento, cuando corresponda” (artículo 6º del Estatuto Docente, modificado por la Ley 20.903). Respecto al uso de las horas no lectivas, se menciona que un porcentaje de a lo menos 40% de las horas no lectivas estará destinado a actividades de preparación de clases y de evaluación de aprendizajes, lo cual se fundamenta en la importancia que tiene la planificación como una herramienta clave para el logro de los objetivos de aprendizaje y en cautelar un tiempo para que el profesional de la educación contextualice los instrumentos curriculares de acuerdo a las necesidades y normas establecidas por cada uno de los establecimientos educacionales.

- *Las evaluaciones que realizan las y los docentes deben ser de la más alta calidad posible, cumpliendo, al menos, dos criterios. Por una parte, estas deben representar de la forma más precisa posible los aprendizajes que se busca evaluar y no aspectos ajenos o accesorios a dichos aprendizajes. Por otra parte, las evidencias que se levantan y que dan soporte a las interpretaciones respecto de los procesos, progresos o logros de aprendizajes de los y las estudiantes, deben ser suficientes como para sostener de forma consistente esas interpretaciones evaluativas. Esto implica evaluar los aprendizajes de diferentes formas y en distintas oportunidades, permitiendo que las conclusiones que se formulen sobre los aprendizajes de los y las estudiantes sean más robustas, y que las decisiones tomadas a partir de esta evidencia sean más confiables y justas.*

En este punto de la propuesta se describen principios fundamentales de calidad técnica de las evaluaciones -validez y confiabilidad-, de forma aplicada a la evaluación en aula (Foster y Rojas-Barahona 2008; Brookhart, 2011). En conjunto con el principio de evaluar solamente lo que se ha tenido la oportunidad de aprender a través de actividades de aprendizaje en aula, la validez de la evaluación en aula se explica como la precisión con la que se representa un aprendizaje, y la confiabilidad se centra en la variedad y suficiencia de la evidencia para formular juicios robustos sobre el aprendizaje (Brookhart, 2011). Se optó por no mencionar los conceptos mismos (“validez” y “confiabilidad”) en esta propuesta, dado que las y los docentes que están familiarizados con estos términos suelen pensarlos desde la tradición de la medición, por lo que podría llevar a confusión incorporarlos aquí en función de las evaluaciones que realizan las y los docentes. En vez de eso, se decidió explicitar las definiciones o

lógicas de estos términos directamente, en línea con lo que algunos especialistas consultados recomendaron, por la misma razón antes expuesta. Estos temas se tratarán más profundamente en las orientaciones que acompañarán la implementación de esta normativa.

#### *Incorporación de formación diferenciada Artística a la normativa.*

Con el fin de contar con una normativa sobre evaluación, calificación y promoción para toda la enseñanza regular en todas sus modalidades, se incorporó explícitamente la formación diferenciada Artística que está ausente en la normativa vigente. Esta decisión se tomó en base al criterio de actualizar la normativa en función de los marcos legales y cambios curriculares vigentes, y considerando conversaciones con equipos ministeriales que apoyan el trabajo de estos establecimientos y con representantes de la Asociación Nacional de Escuelas Artísticas. Así se pretende resguardar que los establecimientos artísticos también desarrollen propuestas evaluativas de calidad para los y las estudiantes que pertenezcan a ellos.

### **6.2.2. Disposiciones sobre la evaluación sumativa y las calificaciones**

La propuesta de normativa y las demás acciones para el fortalecimiento de la evaluación en aula buscan promover una mejor forma de hacer evaluación sumativa: evaluaciones que estén alineadas a los objetivos de aprendizaje que pretenden evaluar; evaluaciones que requieran que las y los estudiantes integren o apliquen sus aprendizajes a situaciones nuevas y que pongan en práctica habilidades cognitivas superiores; evaluaciones que propicien encontrarle sentido, utilidad y relevancia a lo que están aprendiendo; y evaluaciones que las y los motiven a seguir aprendiendo.

#### *Definiciones y principios centrales relativos a la evaluación sumativa y las calificaciones*

En el marco de brindar definiciones fundamentales sobre evaluación, la propuesta presenta la distinción entre el propósito formativo y el sumativo de la evaluación. Se menciona que la evaluación cumple un propósito preferentemente sumativo cuando se utiliza para certificar los aprendizajes logrados, comunicándose, generalmente, mediante una calificación. No obstante, es importante considerar que estos no son propósitos opuestos, dado que también puede usarse formativamente esta información. Así, en el marco de que el uso formativo de la evaluación es el que debiera preponderar al interior de los establecimientos, se señala que, *en el caso de las evaluaciones sumativas, tanto la forma en que estas se diseñen como la manera en que se registre y comunique la información que se obtiene de ellas, también puede usarse formativamente para retroalimentar tanto la enseñanza como el aprendizaje.*

Además, se promueve que *toda evaluación que se realice al interior de los establecimientos educacionales, tanto diseñada por docentes como aquella que es establecida por sostenedores, directivos y/o equipos técnicos, se utilice para la reflexión y toma de decisiones pedagógicas*; es decir, se insiste en que –bajo un enfoque pedagógico de la evaluación– el rol fundamental de la evaluación consiste en promover el progreso del aprendizaje de todas y todos los estudiantes, a través de la retroalimentación hacia el docente (que se concretiza en la reflexión sobre y ajuste de las prácticas de enseñanza) y de la retroalimentación hacia los y las estudiantes sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje.

Una segunda distinción que es relevante hacer respecto de las calificaciones es su diferencia con la evaluación, ya que muchas veces se confunden como una sola cosa. Los mismos docentes reconocen que no es ampliamente sostenida la comprensión de que la evaluación es un juicio o interpretación sobre el aprendizaje que se usa para tomar decisiones pedagógicas y que la calificación, por su parte, es una de las formas de representar ese juicio o interpretación mediante un símbolo (asignándole, en el caso de nuestro país, un número del 1 al 7). En el estudio realizado por la Facultad de Educación de la UC sobre reglamentos de evaluación de los establecimientos, la mayor parte de los entrevistados entendían la práctica evaluativa como sinónimo de calificación, y en el 25% de los reglamentos analizados se describía la evaluación como un proceso de medición del aprendizaje o de aplicación de instrumentos a los estudiantes que se traduce en una calificación. Reducir la evaluación a la calificación hace que se desdibuje el uso formativo y reflexivo de la información que se levanta sobre los aprendizajes y que se pierdan oportunidades para monitorear los aprendizajes de forma constante y sistemática en el aula.

Actualmente las calificaciones (y puntos que suman o restan a esas calificaciones) se asignan a una enorme variedad de acciones y conductas, muchas veces distintas de los aprendizajes. Por ejemplo, se asignan notas por marchar en desfiles (Estudio Facultad de Educación UC, 2017) y por cumplimiento de actividades o tareas; se agregan o quitan puntos por buena o mala conducta; se pone nota 1 o 2 como castigo por copiar en una evaluación en alrededor de la mitad de los reglamentos analizados por el equipo de la Facultad de Educación UC (sin tener otra evidencia de lo que realmente sabe y es capaz de hacer o no ese estudiante), entre muchas otras. Esto evidencia que la calificación funge como una suerte de moneda de cambio, en una lógica conductista de recompensas y castigos, y que se utiliza como mecanismo de control al interior de los establecimientos, perdiendo su potencial para la comunicación y reflexión en torno al aprendizaje (Estudio Facultad de Educación UC, 2017; Estudio PEC, 2017). A lo anterior, se suma que las evaluaciones suelen no representar de forma precisa los aprendizajes que se quieren evaluar, con mayor frecuencia evaluándose memorización de información por sobre aprendizajes más profundos. Todo lo anterior genera un problema de validez de las evaluaciones que suele ser poco reconocido y poco trabajado al interior de los establecimientos. La dificultad para saber qué representa una nota “5” u otra, resta precisión y claridad en la comunicación sobre lo que se ha aprendido y lo que falta por aprender, y, por tanto, obstaculiza que se utilice la información que se genera sobre el aprendizaje para reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas. Aún más, la necesidad de definiciones y reflexiones colectivas sobre los criterios de calidad o logro que permiten identificar que un aprendizaje está siendo logrado, está

prácticamente ausente en los reglamentos de evaluación y en el discurso de distintos actores educativos (Estudio EDECSA,2016; Estudio Facultad de Educación UC, 2017). Lo anteriormente expuesto hace necesario impulsar, el desarrollo de reflexiones en los equipos docentes que no solo versen sobre el tipo y calidad de las evidencias o los desempeños que se deciden evaluar -en sí misma cuestión importante-, sino también sobre los criterios de calidad o logro que se deben observar al evaluar dichas evidencias de las y los estudiantes. Con este fin, se busca intencionar la generación de mayores espacios para que los y las docentes puedan conversar respecto de la forma en que progresan los aprendizajes de las y los estudiantes y cómo se puede evidenciar este progreso. Ese tipo de reflexiones conjuntas pueden facilitar la formulación de criterios compartidos para propiciar y evaluar los aprendizajes.

Dado lo anterior, en la sección de principios de la propuesta se incorpora una distinción explícita entre la calificación y la evaluación.

#### *Disposiciones específicas sobre las calificaciones.*

Tanto la evidencia nacional como la internacional dan cuenta de la importancia que se les da hoy en día a las calificaciones. El estudio llevado a cabo en Chile por Edecsa (2016) menciona esto y lo denomina como una “cultura de la nota”, en la que las calificaciones se convierten en un fin, alejándose de su sentido pedagógico y generando una separación entre el aprendizaje y la evaluación.

Existen una serie de prácticas indeseadas hoy en día en el sistema educativo respecto del uso de las notas, entre ellas, que la calificación final debe corresponder a un promedio del resto de las calificaciones, o la extensión de ciertos mitos como, por ejemplo, la exigencia por parte del Ministerio de Educación de poner un determinado número de notas por asignatura definido por la cantidad de horas del plan de estudio (Estudio PEC, 2017; Estudio Facultad de Educación UC, 2017); el excesivo énfasis que pone toda la comunidad escolar en la calificación, al tiempo que se percibe que estas no tienen un significado sustantivo en relación al aprendizaje esperado, estando alejadas, particularmente, de habilidades de orden superior; y el impacto negativo de la calificación sobre la motivación intrínseca por el aprendizaje, inclusive hasta el punto que la actividad escolar, particularmente en los estudiantes mayores, solo tiene sentido si será calificada (Estudio EDECSA, 2016).

Se considera fundamental avanzar en mejorar la validez de las calificaciones y fomentar un mayor uso pedagógico de estas, además de desmitificar y evitar algunas prácticas que se han instalado en el sistema, las cuales han traído consecuencias indeseadas como la burocratización de aspectos pedagógicos y estrés a docentes y estudiantes (Estudio PEC, 2017; Ravela, 2009). La propuesta busca dar pasos en la dirección de mejorar la validez y uso de las calificaciones. Así, además de definir evaluación sumativa y hacer la distinción entre evaluación y calificación, se presentan otras disposiciones sobre las calificaciones que requieren mayor reflexión sobre el aprendizaje y cómo se está evaluando. Con esto se pretende empezar a generar mayor discusión sobre la asignación y el uso de las calificaciones, visibilizando y restringiendo prácticas y decisiones que tienen débil fundamento pedagógico.

Respecto de las calificaciones, la propuesta establece lo siguiente:

- *Los y las estudiantes deberán ser evaluados en todos los cursos y en todas las asignaturas o módulos del plan de estudio. Sin embargo, no todas las evaluaciones deben llevar una calificación.*

Esta primera disposición puntualiza la distinción entre evaluación y calificación, y releva la importancia de evaluar en todas las asignaturas, lo que no necesariamente implica calificar en todas.

- *En el caso de ser calificados, las calificaciones de los Objetivos de Aprendizaje Transversales y de las asignaturas de Religión, Consejo de Curso y Orientación no incidirán en la calificación final anual ni en la promoción escolar de las y los estudiantes.*

Se mantiene la indicación respecto de no calificar la asignatura de Religión (de acuerdo a lo establecido en el decreto supremo de Educación N° 924 de 1983), y las indicaciones de que las calificaciones –si hubiere– de las asignaturas de Consejo de Curso y Orientación y de los Objetivos de Aprendizaje Transversales no deben incidir en la promoción, en concordancia con los decretos vigentes. Se agrega explícitamente que no deben incidir en la calificación final de los y las estudiantes para aclarar que las calificaciones de estas áreas no deberán tener repercusiones para ellos y ellas en su continuación hacia la educación superior (a través de indicadores como el NEM y el ránking).

- *La calificación final anual de cada asignatura o módulo deberá expresarse en una escala numérica de 1.0 a 7.0, hasta con un decimal, siendo la calificación mínima de aprobación un 4.0.*

Se mantiene la escala vigente, ya que durante el diagnóstico fue posible levantar evidencia de que está muy incorporada en la tradición nacional (utilizada no solo en la educación formal sino también en otros contextos) y porque se estima que la comprensión de las razones detrás de cambiar la escala de calificaciones requieren mucho mayor conocimiento de aspectos técnicos y pedagógicos de la evaluación del que existe actualmente en la mayoría de las comunidades escolares, por tanto, se prevé que podría generar incomprendiones o falta de sentido en los distintos actores del sistema educativo. Desde ya se empezará a propiciar un alineamiento más estrecho entre la evaluación y el aprendizaje, que será apoyado con recursos y formación, buscando que, por consecuencia, las calificaciones representen de forma más cercana el aprendizaje.

- *La cantidad de calificaciones que se define para cada asignatura o módulo en cada curso debe desprenderse de la planificación anual para dicha asignatura o módulo, no debe basarse en la cantidad de horas definidas en el Plan de Estudio y debe contemplarse la posibilidad de ser ajustada en el transcurso del año. Esta definición debe respetar los rangos y lineamientos generales que hayan sido discutidos y acordados con el equipo docente. Esta definición y los ajustes que se estimen necesarios de realizar deberán sustentarse en*

*argumentos pedagógicos y se acordarán con la o el jefe técnico-pedagógico (o quien él o ella designe para tal efecto), debiendo ser informados con anticipación a los y las estudiantes.*

Tanto en los estudios como en los grupos de discusión realizados, aparece muy frecuentemente la idea de que el Mineduc es quien obliga a cierta cantidad de calificaciones en cada asignatura, a partir de reglas de cálculo basadas en la cantidad de horas definidas en los Planes de Estudio, percibiéndose descontento respecto de esta definición. En este contexto, se incorpora una nueva disposición en la propuesta que busca desmitificar esta idea y fomentar una reflexión colaborativa y toma de decisiones conjunta sobre qué, cuándo y cuánto evaluar y calificar. Se estipula que las decisiones deben tomarse basándose en criterios pedagógicos; con esto se pretende fomentar que exista mayor coherencia entre la evaluación y cómo los y las docentes planifican los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de los objetivos de aprendizaje del Currículum Nacional. También es importante considerar que la cantidad de calificaciones no tiene necesariamente que ser rígida; y debe dejarse espacio para reemplazar o agregar calificaciones si se identificara la necesidad de recoger nueva evidencia del aprendizaje de un estudiante o grupo, siempre con un sustento pedagógico y siendo acordado con la o el jefe técnico-pedagógico (o quien él o ella designe para tal efecto), e informando con anticipación a los y las estudiantes. Esto se orientará y ejemplificará con mayor especificidad en las orientaciones que acompañarán la implementación de esta normativa.

- *La calificación final del período escolar adoptado y de final de año de una asignatura o módulo no debe corresponder necesariamente a un promedio simple de todas las calificaciones del período escolar en la asignatura o módulo. Esta determinación por cada asignatura o módulo de cada curso deberá ser coherente con la planificación de dicha asignatura o módulo, responder a criterios pedagógicos, ser discutida con el equipo docente y acordada con el o la jefe técnico-pedagógico de cada establecimiento (o quien él o ella designe para tal efecto) al momento de presentar la planificación anual, respetando los lineamientos generales que hayan sido discutidos y acordados con el equipo docente. Los criterios a considerar para definir el método de obtención de la calificación final por asignatura o módulo son:*
  - a) *Dar mayor ponderación a aquella evidencia que sea más relevante en función de los objetivos de aprendizaje, en tanto abordan aspectos fundamentales o basales para el logro de dichos objetivos.*
  - b) *Dar mayor ponderación a evidencia más comprehensiva o integral por sobre aquella más parcial o que refiere a aspectos específicos, es decir, evidencia que represente el aprendizaje que se evalúa en su globalidad integrando sus distintas dimensiones o bien que considere varios aprendizajes en un desempeño.*
  - c) *En aquellos casos en que el aprendizaje evaluado tiene carácter progresivo, dar mayor ponderación a las últimas evaluaciones, es decir, a evidencia más reciente del aprendizaje, dado que el o la estudiante podría evidenciar logros que representarían su nivel de aprendizaje de mejor forma que en evaluaciones previas. No obstante lo*

*anterior, ninguna evidencia, recogida a través de un único método y en un momento específico, debe ser ponderada con más del 30% en la calificación final anual.*

En línea con la disposición anterior, aquí se pretende desmitificar que el promedio simple es la única forma en la cual se puede llegar a las calificaciones finales anuales de cada asignatura o módulo. Dado que el promedio simple no necesariamente sopesa la relevancia, comprensividad o representatividad de lo que se está evaluando, y que perjudica las calificaciones finales de quienes comienzan los procesos de enseñanza-aprendizaje con bajos niveles de aprendizaje -aunque luego muestren haber aprendido-, se pretende dar mayor espacio a formas de obtener las calificaciones finales que consideren ponderaciones coherentes con los criterios mencionados en esta disposición: relevancia o centralidad de la evidencia evaluativa, integralidad o comprensividad de la evidencia, y el grado en que la evidencia muestra más fehacientemente qué aprendió el o la estudiante al final de su proceso de aprendizaje. Se indica, también, que las definiciones respecto de la obtención de la calificación final deben ser realizadas en acuerdo entre los y las docentes y el equipo técnico-pedagógico, lo que también pretende promover la reflexión conjunta y conversaciones respecto de definiciones pedagógicas.

- *Dado que es posible diversificar las estrategias de enseñanza y evaluación o implementar adecuaciones curriculares<sup>30</sup> en el caso de los y las estudiantes que lo requieran, los establecimientos educacionales no podrán eximir de asignaturas o módulos a las y los estudiantes. Esto permite resguardar la participación de todos y todas los y las estudiantes en las actividades de aprendizaje y procesos de evaluación y calificación de las asignaturas o módulos del currículum nacional.*

La eximición de una asignatura o módulo es una medida que comúnmente deja a la o el estudiante sin participación en las oportunidades de aprendizaje en el área del cual es eximida o eximido. En un marco de inclusión, atención a la diversidad y resguardo del derecho a la educación, se considera que la eximición es una respuesta inadecuada frente a las dificultades de las y los estudiantes, pues los establecimientos educativos deben hacerse cargo de reducir y eliminar los impedimentos o barreras a su participación en las actividades de enseñanza-aprendizaje y en los procesos de evaluación, ajustándolos o adecuándolos de ser necesario. En esta línea, se propone que esta medida se elimine y se reemplace por modificaciones o adecuaciones curriculares para los y las estudiantes que lo requieran. Así, en vez de dejar de participar de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de una asignatura, el o la estudiante podrá acercarse a esta área de una manera diferente que le permita aprender en función de sus características y necesidades. Además de resguardar la inclusión de todos y todas en las oportunidades de aprendizaje y evaluación, eliminar

---

<sup>30</sup> Con referencia al Decreto N° 83/2015 que Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica.



la eximición suprimirá usos indeseados de esta medida como, por ejemplo, ser eximido de la asignatura en la cual se tiene la calificación más baja para subir el NEM.

- (El reglamento debe contener disposiciones sobre) *la forma en que se establecerá la calificación final anual de las y los estudiantes en las asignaturas y módulos; incluyendo la determinación de si se realizará o no una evaluación final y en qué asignaturas o módulos. En todo caso, la ponderación máxima de esta evaluación final no podrá ser superior a un 30% y se deberá resguardar que permita a los y las estudiantes aplicar o integrar lo que han aprendido durante el año;*

Por último, en línea con lo indicado en la disposición sobre las calificaciones finales anuales, la propuesta mantiene la disposición vigente, entre los aspectos que debe contener un reglamento de evaluación, que señala que se debe determinar si se realizará o no una evaluación final de una asignatura o módulo y que, en el caso de que hubiere, esta tendrá una ponderación máxima de no más de 30% de la calificación final anual. Esto pretende seguir evitando el riesgo de contar con una sola evaluación que pueda pesar demasiado en la calificación final y, por tanto, en la promoción de las y los estudiantes. Además, se agrega que, de realizarse, esta evaluación deberá promover que los y las estudiantes apliquen o integren lo que han aprendido durante el año, de modo de fomentar evaluaciones más representativas de lo que se ha trabajado y aprendido durante el año escolar.

### **6.2.3. Disposiciones sobre la promoción y repitencia**

Como se mencionó anteriormente, la evidencia nacional e internacional existente sobre la repitencia muestra que, en general, esta trae consecuencias negativas para los estudiantes, afectando su desarrollo socioemocional y rendimiento, y se asocia a la deserción escolar (CEPPE, 2017). A pesar de lo que da cuenta la investigación sobre la repitencia, los estudios realizados para generar el diagnóstico de esta propuesta dan cuenta de que es una práctica validada de gestión escolar para el manejo de la diversidad de estudiantes y niveles de aprendizaje presentes en un curso, y concebida por algunos docentes y jefes de UTP como una nueva oportunidad de aprendizaje (Estudio PEC, 2017). Incluso en el discurso de algunos de ellos es posible entrever una concepción de la repitencia como un mecanismo de control de los estudiantes, develando un uso más autoritario que pedagógico (Estudio PEC, 2017). Esto manifiesta que se requiere mayor formación y apoyo en formas de abordar la heterogeneidad de niveles de aprendizaje al interior de las aulas y en sistemas de abordaje oportunos y efectivos de estudiantes con dificultades o rezago, puesto que la evidencia sobre la repitencia muestra que esta es un mecanismo poco efectivo para manejar la diversidad (CEPPE, 2017). La visión que existe por parte de algunos docentes y jefes de UTP respecto de la repitencia como herramienta pedagógica carecería de fundamento.

Por otra parte, los estudios sobre políticas de promoción parecieran indicar que ni la promoción automática ni la repitencia instalada serían las mejores alternativas, sino que más bien apuntan a un

sistema en que la repitencia exista pero sea evitada activamente, siendo una medida acotada y excepcional (CEPPE, 2017). Debido a esto, y en concordancia con lo sugerido por el equipo asesor de Unesco, es que se optó por definir un proceso de toma de decisión sobre la promoción y la repitencia que sea producto de un análisis colectivo, basado en evidencia robusta y con criterios fuertemente pedagógicos, evitando que la decisión recaiga automática y simplemente sobre un algoritmo que considera el promedio final anual del total de las asignaturas y el porcentaje de asistencia, sin mediar un análisis respecto de si es, efectivamente, la mejor opción para el desarrollo y aprendizaje de cada estudiante en particular.

Un sistema de promoción que apunta a que la repitencia sea una decisión excepcional, que considere diversas variables y características específicas de cada caso, es coherente con el resguardo del bienestar integral de los y las estudiantes y su retención en el sistema escolar. Por ello, se propone un proceso más complejo y analítico que vele por tomar la mejor decisión para cada estudiante en particular.

*Se define un proceso de análisis y toma de decisiones más comprehensiva e integral en casos de posible repitencia, así como de acompañamiento a estudiantes en esta situación.*

El proceso que se propone para la toma de decisiones sobre la promoción o repitencia de un o una estudiante, que se realiza al finalizar el año escolar, considera distintas etapas, que se describen de forma sucinta al comienzo del apartado (3) sobre este tema, de modo de dar una visión global, y luego se van detallando en las siguientes disposiciones.

El proceso se introduce de esta forma:

*El proceso de toma de decisiones sobre la promoción o repitencia de un o una estudiante que se realiza al final del año escolar considera distintas etapas:*

*1.- Análisis de las disposiciones sobre promoción, descritas a continuación en 3.1.*

*Aquellos estudiantes que cumplan con estas disposiciones serán promovidos. Aquellos estudiantes que no cumplan con estas disposiciones quedarán en una situación de “riesgo de repitencia”.*

*2.- Proceso de análisis de las situaciones de aquellos estudiantes que quedan en riesgo de repitencia por no cumplir las disposiciones de promoción contenidas en 3.1. Este proceso, descrito en 3.2, tiene como finalidad determinar la mejor decisión para el o la estudiante que se encuentre en situación de riesgo de repitencia, ya sea ser promovido o no, considerando un análisis integral y exhaustivo de cada caso en particular.*

*3.- Determinación del acompañamiento que requerirá, el año siguiente, cada estudiante en situación de riesgo de repitencia, tanto en el caso que sea promovido como en el caso que repita. Las consideraciones para este acompañamiento se describen en el artículo 3.3.*

Así, se indica que en primer lugar, se aplican las disposiciones sobre promoción descritas en el numeral 3.1, presentes en los decretos actualmente vigentes<sup>31</sup> y respetando la formulación original ya conocida, respecto tanto del logro de los aprendizajes como del porcentaje de asistencia. Luego se agrega que aquellos y aquellas estudiantes que cumplen con estas disposiciones son promovidos, pero que quienes no cumplen con estos criterios de promoción no repiten automáticamente sino que quedan en una situación de “riesgo de repitencia”. La propuesta, entonces, es la siguiente:

*3.1) Para la promoción de los y las estudiantes se considerarán conjuntamente el logro de los objetivos de aprendizaje de las asignaturas y/o módulos del plan de estudio y la asistencia a clases.*

*a) Respecto del logro de los objetivos, serán promovidos los y las estudiantes que:*

*a.1) Hubieren aprobado todas las asignaturas o módulos de sus respectivos planes de estudio.*

*a.2) No hubieren aprobado una asignatura o un módulo, cualquiera sea, siempre que su calificación final anual sea 4.5 o superior, incluida la asignatura o el módulo no aprobado.*

*a.3) No hubieren aprobado hasta dos asignaturas, dos módulos o bien una asignatura y un módulo, cualesquiera sean, siempre que su calificación final sea 5.0 o superior, incluidos los no aprobados.*

*b) Respecto de la asistencia:*

*b.1) Serán promovidos los y las estudiantes que hubieren asistido, a lo menos, al 85% de las clases establecidas en el calendario escolar anual.*

*b.2) Para estos efectos, se considerará como asistencia regular la participación de los y las estudiantes en eventos nacionales e internacionales en el área del deporte, la cultura, la literatura, las ciencias y las artes. Asimismo, se considerará como tal la participación de las y los estudiantes de Formación Diferenciada Técnico-Profesional en las actividades de aprendizaje realizadas en las empresas u otros espacios formativos..*

*b.3) En casos debidamente fundamentados, el o la director(a) del establecimiento en conjunto con la o el jefe técnico-pedagógico, consultado el Consejo de Profesores, podrán autorizar la promoción de estudiantes con porcentajes menores de asistencia.*

*Las y los estudiantes que no cumplan con los requisitos de logro de aprendizajes y de asistencia mencionados en este artículo, no repetirán automáticamente sino que quedarán en situación de riesgo de repitencia. Se deberá analizar el caso particular de cada estudiante que se encuentre en esta situación, conforme a lo señalado en el numeral 3.2 del presente decreto, para tomar la decisión final de promoción o repitencia.*

Luego comienza el proceso de análisis de la situación de cada estudiante en situación de “riesgo de repitencia”. Para estos y estas estudiantes, se debe incluir la posibilidad de que se les brinden nuevas oportunidades de evaluación, de modo de que tengan nuevas formas mostrar lo que han aprendido, y

---

<sup>31</sup> Excepto por la regla especial de promoción en caso de reprobación de Lenguaje o Matemática en 3° y 4° medio del decreto 83/2001.

así generar evidencia actualizada respecto de sus aprendizajes. Con toda la información disponible, se desarrolla un proceso de análisis de las situaciones de cada estudiante en riesgo de repitencia, que tiene como finalidad determinar la mejor decisión para el o la estudiante, ya sea ser promovido o repetir el curso, considerando un análisis deliberativo integral, exhaustivo y basado en variada evidencia de cada caso en particular. Esta propuesta entrega criterios mínimos para este análisis. El o la estudiante y su familia o apoderados deben participar del proceso, aunque la decisión final corresponda al equipo profesional del establecimiento. En la propuesta se presenta así:

*3.2) La repitencia debe ser considerada como una medida excepcional.*

*Antes de tomar la decisión final de promoción o repitencia de la o el estudiante en situación de riesgo de repitencia, se podrán brindar nuevas oportunidades de evaluación, para contar con mayor información sobre los aprendizajes alcanzados por el o la estudiante. Se podrá optar por ofrecer un período extraordinario de apoyo al finalizar el año escolar con la posibilidad de re-evaluar a la o el estudiante.*

*La decisión final que se tome respecto de aquellos y aquellas estudiantes en situación de riesgo de repitencia deberá ser producto de un proceso colectivo de análisis deliberativo, basado en información recogida en distintos momentos y obtenida de diversas fuentes y considerando la visión de la o el estudiante y su familia o apoderados. Esta decisión debe sustentarse en criterios pedagógicos y socioemocionales de cada situación en particular.*

*Al finalizar el año escolar, el jefe técnico-pedagógico, el profesor jefe o la profesora jefa, junto con otros docentes y profesionales del establecimiento que hayan participado del proceso de aprendizaje de la o el estudiante, deberán analizar, respecto de la promoción o la repitencia, cuál es la mejor opción para el o la estudiante, conjugando, a lo menos, lo siguiente:*

- a) el progreso en el aprendizaje que ha tenido el o la estudiante durante el año;*
- b) la magnitud de la brecha entre los aprendizajes logrados por el o la estudiante y los logros de su grupo curso, y las consecuencias que ello pudiera tener para la continuidad de sus aprendizajes en el curso superior; y,*
- c) consideraciones de orden socioemocional que permitan comprender la situación de la o el estudiante y que ayuden a identificar cuál de los dos cursos sería más adecuado para su desarrollo integral.*

Respecto de los criterios a conjugar en el análisis para tomar la decisión final respecto de la promoción o repitencia de cada estudiante, se considera fundamental poder analizar el progreso en el aprendizaje que ha tenido el o la estudiante respecto de sí mismo durante el año, puesto que un alto progreso permitiría hipotetizar que podrá seguir progresando en adelante, por lo cual la repitencia no sería una buena medida para él o ella. Por su parte, el segundo criterio hace referencia a la distancia que tiene respecto de los logros de su grupo curso, fomentando un análisis de cuánto podría realmente estar involucrado en las actividades de ese curso si continuara al curso siguiente, o si dicha distancia o brecha es de una magnitud tal que se considera que será de mayor ayuda que repita el curso. Por último, el tercer criterio mínimo a considerar refiere a variables sociales o emocionales que podrían ayudar a

comprender la situación actual de la o el estudiante, ayudando a identificar la raíz de las dificultades en algunos casos, de modo que esta problemática pudiera ser abordada o apoyada el año siguiente, o estimando que, por ejemplo, además de rezago en el aprendizaje, su nivel de desarrollo tanto físico como socioemocional pareciera estar más cerca de la generación que sigue que de su generación actual, en cuyo caso se podría evaluar una eventual repitencia.

Algo fundamental de este nuevo proceso de toma de decisiones sobre la promoción, es que luego de este análisis se determine cómo será el acompañamiento que se ofrecerá a cada estudiante en riesgo de repitencia, tanto en casos en que se decida promover como en casos en que se decida que repita el curso, de modo de generar los apoyos más pertinentes y focalizados posibles para los y las estudiantes que están teniendo dificultades en la escuela, durante su siguiente año escolar. En esta misma línea, en particular para quienes repitan de curso, se pide que se diseñen oportunidades de aprendizaje que puedan enriquecer su experiencia formativa, dado que es muy poco probable que por el solo hecho de repetir las mismas experiencias de aprendizaje por las que ya se pasó, se logren mejores aprendizajes (estudio CEPPE, 2017). Esto, además de tener cuestionable efectividad, puede minar la motivación de los y las estudiantes que repiten, lo que podría generar consecuencias como inasistencia y deserción (estudio CEPPE, 2017). Esta propuesta lo plantea de la siguiente forma:

*3.3) A partir de este análisis, la o el jefe técnico-pedagógico y la directora o el director decidirán si el o la estudiante en riesgo de repitencia será promovido o deberá repetir. En cualquiera de los dos casos, se deberá proveer acompañamiento pedagógico a la o el estudiante. Se entiende por ello que el establecimiento educacional deberá garantizar, en el transcurso del año siguiente, apoyo focalizado para desarrollar los aprendizajes no logrados el año anterior, velando siempre por la motivación, el bienestar socioemocional y la retención de la o el estudiante en el sistema escolar. En aquellos casos en que se adopte la decisión de que el o la estudiante repita, se le deberá ofrecer al siguiente año oportunidades de aprendizaje que puedan enriquecer su experiencia formativa y que sean adecuadas a sus características y necesidades.*

El proceso se cierra con y registra en un informe, lo que se indica en 3.4:

*3.4) Para resguardar la ecuanimidad y transparencia del proceso de deliberación realizado para tomar la decisión de que una o un estudiante en riesgo de repitencia sea promovido o deba repetir el curso, el establecimiento deberá dar cuenta de este a través de un informe. Este informe deberá incluir los criterios y consideraciones que fundamentan que esta es la decisión más pertinente para el bienestar y el desarrollo integral de la o el estudiante, además de explicitar cuáles son las áreas de aprendizaje que requerirán apoyo focalizado y los lineamientos generales del acompañamiento que se brindará a la o el estudiante el siguiente año.*

*En los casos en que se decida que la o el estudiante repita, además de lo anterior, este informe deberá dar cuenta de que durante el año lectivo se implementaron todas las medidas necesarias para promover su progreso, y la constancia de haber informado e involucrado oportunamente a la madre, el padre o apoderado de manera tal de posibilitar una labor en conjunto que permitiera fortalecer los aprendizajes y evitar la repitencia.*

*Para efectos de salvaguardar el derecho a la intimidad de los y las estudiantes y sus familias, el informe, tanto en caso de promoción como en caso de repitencia, tendrá carácter de confidencial y no podrá ser conocido sino por quienes participen del proceso de análisis deliberativo que motivó la decisión, incluyendo a la o el estudiante y su madre, padre o apoderado, salvo casos calificados, autorizados directamente por el o la directora del establecimiento. El apartado del informe que presenta las áreas de aprendizaje que requieren apoyo focalizado y los lineamientos generales del acompañamiento que se propone brindar a la o el estudiante, deberá ser dado a conocer a los y las docentes y profesionales que se harán cargo de dicho acompañamiento el año siguiente.*

Como se puede ver, el informe además de constatar y fundamentar el proceso de la toma de decisión, sirve para dejar registro y compartir con los profesionales del equipo cuáles son las áreas de aprendizaje que requerirán apoyo focalizado al año siguiente y cómo será el acompañamiento que se realizará. Se indica, además, el carácter confidencial de este informe para resguardar el derecho de los y las estudiantes y sus familias a la intimidad y privacidad.

La última disposición respecto de la promoción tiene que ver con la certificación de esta y se mantiene de los decretos actualmente vigentes:

*3.5) La situación final de promoción de los y las estudiantes deberá quedar resuelta al término de cada año escolar, salvo situaciones en las que se decida y sea posible extender el apoyo para el o la estudiante y volver a evaluar, en cuyo caso el estudiante será informado en estado “pendiente” en el sistema de información del Ministerio de Educación disponible al efecto. Una vez finalizado el proceso, el establecimiento educacional entregará a los y las estudiantes un certificado anual de estudios que indique las asignaturas o módulos del plan de estudios, con las calificaciones obtenidas y la situación final correspondiente.*

*El certificado anual de estudios no podrá ser retenido por el establecimiento educacional bajo ninguna circunstancia.*

*La oficina competente definida por el Ministerio de Educación para estos efectos podrá expedir los certificados anuales de estudio y los certificados de concentraciones de notas, cualquiera sea el lugar en que esté ubicado el establecimiento educacional donde haya estudiado el peticionario.*

*Se elimina regla especial de promoción en caso de reprobación Lenguaje y Matemática para 3° y 4° Medio (presente en el decreto 83 del 2001).*

Esta nueva normativa propuesta busca ser coherente con una visión comprehensiva del currículum y la noción de una formación integral, en que no se resalte a unas asignaturas por sobre otras, alineándose con lo establecido en la LGE respecto a que la educación es un proceso de aprendizaje permanente, que tiene como finalidad alcanzar el desarrollo de las personas en sus distintos ámbitos (LGE, 2009, art. 2°). Dado que las asignaturas de Lenguaje y Matemática ya reciben especial atención por el foco que existe en lo que se evalúa en SIMCE a nivel nacional, y el estrechamiento curricular que se ha evidenciado que eso puede conllevar (Mathis, 2003; Hamilton et al, 2007), se optó por homogeneizar los criterios de promoción en toda la trayectoria escolar, eliminando la especificación presente en el decreto 83 del 2001 para 3° y 4° medio exclusivamente, respecto a que, si las asignaturas reprobadas

son Lenguaje o Matemática, se requerirá tener un promedio final mayor que si fuesen otras asignaturas. Se estima, además, que mantener una sola regla común a toda la educación regular facilita la comprensión y el uso de los criterios y normas mínimas en torno a la evaluación, calificación y promoción por parte de los equipos de los establecimientos escolares.

### **6.2.3. Disposiciones sobre el reglamento de evaluación de cada establecimiento**

*Se promueve un proceso participativo de construcción del reglamento escolar*

En el decreto 511/97, se señala que el director del establecimiento, a propuesta del Consejo de Profesores, debe definir el reglamento de evaluación, y posteriormente comunicarlo a estudiantes, padres y apoderados. Los decretos 112/99 y 83/01 establecen ciertas diferencias a estas disposiciones: que el director define el reglamento previa consulta al Consejo de profesores; que esta consulta puede ser de carácter resolutorio o consultivo, según lo establecido en el PEI y en el Reglamento interno; y que, además de comunicarse a estudiantes, padres y apoderados, el reglamento también debe ser comunicado a las y los docentes.

Si bien los tres decretos comparten ciertas disposiciones como que la decisión final es labor del director, los ajustes realizados en los decretos 112/99 y 83/01 muestran ciertos avances hacia un proceso más participativo, como el hecho de que el reglamento de evaluación sea comunicado al resto de la comunidad. Dado esto, y para seguir avanzando en una línea de trabajo más colaborativa dentro de los establecimientos y relevar el rol activo y protagónico de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, es que se optó por hacer la construcción del reglamento un proceso con mayor participación de los distintos integrantes de la comunidad educativa. Para ello, la normativa propuesta establece que *el proceso de elaboración y modificación del Reglamento de Evaluación deberá ser liderado por el equipo directivo y técnico-pedagógico, y deberá considerar mecanismos que garanticen la participación de toda la comunidad escolar (docentes, estudiantes y apoderados, entre otros). En el caso de los establecimientos que reciban aportes del Estado, el órgano que canalice la participación de la comunidad educativa deberá ser el Consejo Escolar.*

*A partir de este proceso participativo, el equipo directivo junto con el equipo técnico-pedagógico del establecimiento presentará una propuesta de Reglamento de Evaluación al Consejo de Profesores sobre la base de las disposiciones del presente decreto, y de acuerdo con lo dispuesto en el PEI y en el Reglamento Interno del establecimiento educacional. De ser el Consejo de Profesores un órgano consultivo en la materia, la facultad de dictar y/o modificar el Reglamento de Evaluación definitivo del establecimiento será del equipo directivo con acuerdo del equipo técnico-pedagógico.* Con este cambio, se pretende promover la reflexión en las comunidades escolares, que facilite construir una visión compartida por los distintos actores sobre el enfoque de evaluación propuesto, de manera de dotar de sentido al reglamento, promoviendo así la apropiación de sus definiciones y generando un mayor compromiso con su implementación. Además, este cambio busca empoderar a docentes, estudiantes y padres y apoderados en la toma de decisiones que impactan directamente en la educación, abriendo mayor espacio para un rol activo de la comunidad educativa en estos procesos.

*Además, se establece que este Reglamento deberá ser comunicado oportunamente a las y los docentes, así como a las y los estudiantes, familias y apoderados, al momento de efectuar la postulación al establecimiento y a más tardar en el momento de la matrícula.*

*Se define que cada Reglamento deberá contar con un marco y principios evaluativos acordes al enfoque brindado en la normativa.*

En línea con la necesidad de que la propuesta incorpore un enfoque y principios claros respecto a la evaluación que enmarquen sus principios, se define que los Reglamentos de evaluación deberán contener un marco que incluya definiciones sobre cómo la comunidad escolar concibe la evaluación y su uso pedagógico, que sustenten las disposiciones de este Reglamento. Lo anterior, apunta a que las disposiciones que guían las prácticas evaluativas estén alineadas entre sí, y tengan un marco que les dé sentido. Además, se explicita que *todas las disposiciones que estén en el Reglamento deben respetar y estar alineadas con los principios de evaluación y las demás disposiciones de este decreto y con el resto de la normativa vigente*, lo cual se orienta a que los Reglamentos sean construidos de manera contextualizada a cada realidad, comprendiendo y considerando las necesidades y características de la comunidad educativa, para desarrollar prácticas evaluativas que sean pertinentes y significativas.

El definir la necesidad de contar con un marco y principios evaluativos acordes a la normativa, pretende impulsar la conversación y reflexión en torno a la evaluación que realizan las y los docentes en las aulas, en un esfuerzo por considerar distintas visiones e intentar lograr acuerdos en torno a temas centrales.

*Se explicita la necesidad de informar a padres y apoderados.*

Un actor que ha sido poco relevado en el tema de la evaluación son los padres, madres y apoderados. Muchas veces, estos asocian la evaluación únicamente a las calificaciones (Estudio EDECSA, 2016) y desconocen la utilidad de la evaluación como una herramienta que permite promover el progreso de los aprendizajes de los y las estudiantes. Un paso para impulsar que padres, madres y apoderados puedan hacerse parte de los procesos evaluativos es facilitar su participación en el proceso de construcción del Reglamento, mencionado anteriormente. Además de esto, también se proponen las siguientes disposiciones que apuntan a avanzar en esta dirección:

- Se explicita que el Reglamento debe ser comunicado oportunamente a las familias y apoderados - además de docentes y estudiantes-, *al momento de efectuar la postulación al establecimiento y a más tardar en el momento de la matrícula.*

- Se define que debe informarse *a madres, padres y apoderados de las formas y criterios con que serán evaluados los y las estudiantes*, así como *sobre su proceso, progreso y logros de aprendizajes*. Lo primero permite generar procesos evaluativos transparentes y dar espacio para que padres, madres y apoderados puedan acompañar y apoyar a los y las estudiantes, acercándolos a lo que sucede en el aula. Lo segundo apunta a asegurar la comunicación con padres y apoderados, manteniéndolos informados respecto a los procesos de aprendizaje de sus hijos, e involucrándolos en estos.



- En particular, en relación con aquellos estudiantes que necesitan apoyo focalizado, y que deben ser identificados a más tardar al finalizar el primer período escolar adoptado, se define que *estas medidas de apoyo deben ser informadas a las madres, padres y apoderados de las y los estudiantes con el objetivo de promover su compromiso con este proceso*, y así apoyar el fortalecimiento de los aprendizajes de sus estudiantes y evitar la repitencia. Se estima que es clave colaborar con las familias o apoderados de estos estudiantes para lograr un trabajo conjunto y lo más alineado posible para apoyarlos.

*Se resguarda que existan instancias de trabajo colaborativo y reflexión docente respecto de la evaluación.*

El desarrollo profesional continuo es fundamental para poder fortalecer las capacidades evaluativas de las y los docentes, de modo que les permitan apoyar de la mejor manera posible a las y los estudiantes. Es por ello que la normativa propuesta define que los Reglamentos deben contener disposiciones respecto de *la manera en que los equipos técnico-pedagógicos acompañarán y monitorearán a los y las docentes en el diseño, implementación y análisis de los procesos evaluativos.*

Otra disposición de la normativa propuesta es que deben definirse *espacios para que los y las docentes puedan discutir y acordar criterios de evaluación y tipos de evidencia centrales en cada asignatura, y fomentar un trabajo colaborativo para promover la mejora continua de la calidad de sus prácticas evaluativas y de enseñanza.* Ello apunta, además, a resguardar los tiempos de las y los docentes y evitar utilizar espacios fuera del horario laboral. Para ello, la existencia de la ya mencionada Ley 20.903 de 2016 -y específicamente las disposiciones respecto al aumento de la cantidad de horas no lectivas, la definición de actividades curriculares no lectivas, y respecto de la distribución de las horas no lectivas-, entrega una importante oportunidad, ya que permitirá abrir espacios para trabajo colaborativo en función de la planificación y la evaluación.

Esta propuesta también releva la necesidad de resguardar el *desarrollo de instancias mínimas de comunicación, reflexión y toma de decisiones entre los diversos integrantes de la comunidad educativa (docentes, directivos, profesionales especialistas de los Programas de Integración Escolar, ayudantes o asistentes, u otros relacionados), centradas en el proceso, el progreso y los logros de aprendizaje de las y los estudiantes.*

*Se resguarda la existencia de acompañamiento y apoyo para las y los estudiantes, que respondan a sus necesidades.*

Parte esencial de un enfoque de evaluación centrado en el aprendizaje es que todos y todas las estudiantes puedan avanzar en su trayectoria de aprendizaje, para lo cual requieren apoyos pertinentes a sus características y necesidades. La evaluación es una herramienta que permite a las y los docentes recoger información para tomar decisiones respecto de cómo apoyarlos de la mejor manera posible. Considerando que el propósito de la evaluación es facilitar que todos y todas las estudiantes puedan aprender, la normativa propuesta estipula que los reglamentos consideren de forma explícita

*procedimientos y criterios para diversificar las estrategias de enseñanza y de evaluación, incluyendo el modo en que se apoyará temprana y oportunamente, tanto a estudiantes con dificultades en el logro de aprendizajes -con o sin diagnóstico de NEE-, como a quienes muestren logros avanzados para su edad o curso, con el propósito de asegurar una educación que responda a las necesidades de todas y todos las y los estudiantes, en un marco de equidad e inclusión, debiendo identificar a los y las estudiantes que necesitan apoyo focalizado a más tardar al finalizar el primer período escolar adoptado.* Este último aspecto es relevante, pues es fundamental evitar que las y los estudiantes que tienen mayores dificultades para alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados, lleguen a fin de año con riesgo de repetir. Se considera que si estas dificultades se pesquisan a tiempo, es más fácil prestar apoyos para continuar progresando, ayudando a cerrar la brecha entre dónde están en su trayectoria de aprendizaje y dónde debieran llegar.

En aquellos casos en que un estudiante llegue a fin de año y, a pesar de los esfuerzos y apoyos entregados durante el año, se encuentre en riesgo de repetir, es fundamental que reciba los apoyos necesarios, tanto si es promovido o no de curso, pues estar en situación de riesgo de repitencia -sea cual sea la decisión de promoción posterior- da cuenta de un atraso significativo respecto a los aprendizajes esperados. Por esto, como ya se mencionó, la propuesta estipula que se defina el acompañamiento que se realizará a estudiantes en riesgo de repetir que sean promovidos de curso además de a quienes repiten. También se pide que se defina cómo se resguardará que la o el estudiante que repita de curso reciba oportunidades de aprendizaje que puedan enriquecer su experiencia formativa, de modo de contar con el acompañamiento que requiere para progresar.

*Se resguarda que los y las estudiantes cuenten con información respecto a los procesos evaluativos.* Para que la evaluación cumpla su propósito formativo, debe entregar información a docentes y también a estudiantes, de modo de apoyar el progreso de los aprendizajes. Para ello, es esencial que esta información represente de la mejor manera posible dónde se encuentra el estudiante respecto a los objetivos de aprendizaje esperados, por lo que las y los estudiantes deben comprender qué se espera de ellos para que puedan focalizar su trabajo hacia esos aprendizajes. Considerando esto, esta propuesta define que se debe garantizar *que los y las estudiantes conozcan y comprendan las formas y criterios con que serán evaluados*, además de resguardar que se estipulen *la forma y los tiempos para la comunicación sobre el proceso, progreso y los logros de aprendizaje a las y los estudiantes*. Ello busca fomentar espacios de comunicación y reflexión entre docentes y estudiantes, que les permitan a estos últimos mantener un rol activo en sus propios procesos de aprendizaje, propiciando además la metacognición respecto a sus aprendizajes.

*Se pide estipular la forma en que se establecerá la calificación final anual de los y las estudiantes.* Como ya se mencionó, la calificación final anual como promedio simple de las calificaciones es una práctica recurrente en el contexto escolar. Sin embargo, esta propuesta de criterios y normas mínimas se orienta a abrir las formas de obtener las calificaciones finales, y como se mencionó anteriormente se busca dar pasos en la dirección de mejorar la validez y uso de las calificaciones, generando discusión

en torno a prácticas como esta, que tienen un débil fundamento pedagógico. En consecuencia con la disposición respecto de la obtención de la calificación final anual y los criterios mínimos para acordar esta, la presente propuesta define que se debe estipular en el Reglamento *la forma en que se establecerá la calificación final anual de las y los estudiantes en las asignaturas y módulos; incluyendo la determinación de si se realizará o no una evaluación final y en qué asignaturas o módulos. En todo caso, la ponderación máxima de esta evaluación final no podrá ser superior a un 30% y se deberá resguardar que permita a los y las estudiantes aplicar o integrar lo que han aprendido durante el año.* La propuesta promueve que este tipo de decisiones se sustenten en criterios pedagógicos, y estén alineadas con las planificaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje (y, por ende, evaluativos) que realicen las y los docentes, otorgándole a la calificación final anual, y a la evaluación final si la hubiese, mayor sentido en función de que permitan representar el logro de los aprendizajes y entreguen información relevante para los distintos actores involucrados. De esta manera, y considerando el proceso participativo de construcción del Reglamento, se busca además impulsar la discusión y reflexión sobre el uso que se da a las calificaciones y qué es lo que realmente representan.

*Inclusión de criterios para monitorear y usar las tareas en los reglamentos de evaluación.*

El informe realizado por la Mesa de Trabajo sobre Experiencias de Aprendizaje y Formación Integral<sup>32</sup> el año 2016, señala que la incorporación de tareas (entendidas como actividades diseñadas por el docente para que el estudiante lleve a cabo fuera del horario escolar) en una unidad de aprendizaje, así como otras estrategias pedagógicas que despliegan diariamente los y las docentes, se consideran una decisión que es parte de la autonomía profesional docente para crear un ambiente propicio para el aprendizaje de los y las estudiantes. Así también, el informe explicita que se valora la autonomía profesional docente y los espacios de trabajo colaborativo en que esta se ejerce en los equipos docentes, con el aprendizaje de los estudiantes al centro de la toma de decisiones pedagógicas. Dado lo anterior, la Comisión acordó recomendaciones, entre las cuales se encuentra “Incentivar que cada establecimiento desarrolle su propia política de tareas en conjunto con la comunidad educativa, la que debe ser parte del reglamento interno de evaluaciones, ya que es necesario fomentar que estas insuermen la retroalimentación de los estudiantes y sean una herramienta fundamental para el proceso de aprendizaje en las distintas asignaturas o núcleos de aprendizaje del currículum” (p. 9). La propuesta,

---

<sup>32</sup> Esta Comisión sesionó entre agosto y septiembre del año 2016, a petición de la Comisión de Educación del Senado, y estuvo compuesta por Esta comisión estuvo compuesta por Flavia Fiabane, Secretaria Ejecutiva del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC); Enriqueta Jara, Jefa de la División de Política Educativa de la Subsecretaría de Educación Parvularia; Carlos Henríquez, Secretario Ejecutivo de la Agencia de Calidad de la Educación; Fiorella Squadritto, Jefa del Departamento Escolar del Consejo Nacional de Educación; Ximena Bugueño, Jefa de la División de Promoción y Resguardo de Derechos de la Superintendencia de Educación; Daniel Rodríguez, investigador de Acción Educar; María Teresa Zabala, profesional de la Comisión de Educación de la Asociación Chilena de Municipalidades; Guillermo Scherping, asesor del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores; Danilo Olivares, investigador del área de Política Educativa de Educación 2020; Carlos Veas, Secretario Ejecutivo de la Federación de Instituciones de Educación Particular; Carlos Ruz, representante del movimiento La Tarea es sin Tareas; María José Castro, directora general pedagógica de la red de Colegios de la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP); la Coordinadora Nacional de la Unidad de Currículum y Evaluación, Alejandra Arratia; y Taira Correa, profesional de Articulación Curricular de la Unidad de Currículum y Evaluación.

en la misma línea, apunta a fortalecer la autonomía en el ejercicio profesional docente, que se considera imprescindible para tomar decisiones pedagógicas respecto a la planificación y los procesos evaluativos, de conformidad con las normas nacionales y las acordadas en el reglamento interno de evaluación, para favorecer de manera efectiva el progreso de los aprendizajes de las y los estudiantes. Por otro lado, las “Orientaciones pedagógicas sobre propósito, amplitud y sentido de las tareas para la casa” enviadas a los establecimientos educacionales por el Ministerio de Educación el año 2016, también señalan que si la comunidad escolar de un establecimiento decide enviar tareas para la casa, lo importante es que las tareas sean una herramienta puesta al servicio del desarrollo de aprendizajes, y diseñadas para ser abordadas por estudiantes con distintos niveles de aprendizaje, sugiriendo que estas se desarrollen con el objetivo de recolectar evidencias de aprendizaje, para retroalimentar a los estudiantes y no con el fin de que se traduzcan en una calificación. Además, señalan que si la o el docente determinase que la tarea o el trabajo asignado conllevará una calificación, se deben definir previamente los criterios que se utilizarán para ello, los que deben transmitirse a los estudiantes al momento de explicar la tarea. Así también, las Orientaciones expresan la necesidad de evitar recargar el tiempo extraescolar de los estudiantes con tareas, por lo que recomiendan generar un sistema de monitoreo de estas.

Considerando lo anterior, se decidió incorporar una disposición en la propuesta de evaluación respecto al envío de tareas, que fomentara que estas puedan apoyar efectivamente el aprendizaje, entregando información útil a los y las docentes respecto de los procesos, progresos y logros de las y los estudiantes, utilizándose como una herramienta de evaluación al servicio de la toma de decisiones pedagógica. Para ello, se definió que, *en el caso de que se envíen tareas para la casa -lo que debe ser definido autónomamente por parte de cada establecimiento-, como herramienta para el fortalecimiento y monitoreo del aprendizaje, se deberán establecer criterios para la retroalimentación de las mismas, estrategias para el seguimiento de su calidad y pertinencia, y la forma en que se coordinarán los equipos docentes para definir su frecuencia, en función de evitar la sobrecarga y resguardar los espacios de vida personal, social y familiar de los y las estudiantes.*

#### **6.2.4. Disposiciones sobre aspectos administrativos**

En general, las disposiciones respecto del manejo y gestión administrativa de la información relativa a la calificación y promoción se mantienen de los decretos actualmente vigentes. A continuación, se fundamenta el único cambio que se realizó en estas materias.

*Se actualizan los requisitos para la elaboración de Actas de Registro de Calificaciones y Promoción Escolar.*

Los anteriores decretos solicitaban que fuesen confeccionadas tres copias de las actas de calificaciones –para la División de Educación General, el establecimiento educacional y la Secretaría Regional Ministerial- firmadas por cada uno de los profesores de los distintos subsectores de aprendizaje, asignaturas o módulos. No existe razón administrativa ni legal que avale mantener dicha disposición que en la práctica solo añade más peso a la carga administrativa que tienen los docentes y directivos de los establecimientos educacionales. El Mineduc cuenta actualmente con una plataforma que ya está

en uso hace algunos años, el Sistema Información General de Estudiantes (SIGE), que busca y permite reunir esta y otras informaciones relevantes de forma digital y además posibilita que distintos usuarios tengan acceso a ella (por ejemplo, padres y apoderados), mejorando su procesamiento y accesibilidad y facilitando que el o la directora la validen a través de firma digital, teniendo como respaldo los libros de clases, instrumento legal de los establecimientos educacionales. Así, la actual propuesta indica lo siguiente:

*Las Actas de Registro de Calificaciones y Promoción Escolar consignarán en cada curso: la nómina completa de los y las estudiantes, con todos los y las estudiantes matriculados y retirados durante el año (sin importar la fecha de retiro), el número de la cédula nacional de identidad o el número del identificador provisorio escolar, las calificaciones finales de las asignaturas o módulos del plan de estudios y el promedio final anual, el porcentaje de asistencia de cada estudiante y la situación final correspondiente (aprobado, reprobado, retirado, pendiente).*

*Las Actas deberán ser generadas por medio del sistema de información del Ministerio de Educación disponible al efecto. Deberán ser firmadas solamente por el o la directora(a) del establecimiento, mediante firma electrónica simple (login y password). Las Actas de aquellos o aquellas estudiantes que, de acuerdo con lo establecido en el numeral 3.5 del presente decreto, queden en situación pendiente, deberán ser rectificadas una vez realizada la evaluación y tomada la decisión final, indicando la situación final que corresponda (aprobado o reprobado).*

*En casos excepcionales, en los que no sea factible generar el Acta a través del sistema de información del Ministerio de Educación, el establecimiento generará dichas Actas en forma manual, las que deberán ser visadas por el Departamento Provincial y luego enviadas a la Unidad de Registro Curricular de la región correspondiente. El establecimiento deberá guardar copia de las Actas enviadas.*

## 7. Estrategia de apoyo a la implementación de la propuesta de Criterios y Normas de Evaluación, Calificación y Promoción

En esta sección se presenta la estrategia de apoyo a la implementación de la actualización de la normativa que regula la evaluación, calificación y promoción escolar. Esta estrategia ha sido elaborada mediante el trabajo articulado de diferentes instancias del Mineduc, la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), la Dirección de Educación General (DEG) y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), las que - han contribuido a diseñar una propuesta que facilite el despliegue coordinado y otorgue amplitud y profundidad a las líneas de trabajo y acciones propuestas. En este mismo sentido, se ha establecido articular los procesos de implementación de las Bases Curriculares de 3º y 4º año de enseñanza media con la estrategia de apoyo que aquí se presenta, ya que son procesos que confluyen en tiempos y se interrelacionan respecto de sus implicancias pedagógicas.

La implementación de los Criterios y Normas de Evaluación, Calificación y Promoción tiene como foco los establecimientos educacionales del país que imparten educación regular básica o media, en tanto son el espacio en el cual estos criterios y normas se desplegarán e impactarán la cultura y las prácticas evaluativas que llevan a cabo docentes, estudiantes y acompañan los equipos técnico-pedagógicos. No obstante, la escala de impacto es más amplia, ya que también estarán implicadas todas las instituciones y actores que se articulan en torno a la implementación del Currículum Nacional.

La estrategia de apoyo a la implementación de la normativa actualizada buscará promover una reflexión amplia entre los actores escolares sobre los propósitos, usos, efectos y calidad de la evaluación que se realiza al interior de los establecimientos educacionales, que ayude a repensar las prácticas evaluativas actuales y a identificar posibles mejoras; fortalecer el alineamiento de las políticas y los sistemas curriculares y evaluativos que se relacionan con los procesos de evaluación de aula, y articular acciones específicas para generar las condiciones y competencias necesarias para que todos los actores contribuyan a orientar reflexiones y desarrollar prácticas bajo el marco propuesto.

En consideración a lo planteado, la propuesta de estrategia de apoyo a la implementación se articula desde la necesidad de promover la instalación de una racionalidad común que permita no solo la aplicación e incorporación formal de esta normativa, sino la comprensión y adhesión a las lógicas que subyacen a su construcción, en tanto resultan necesarias y pertinentes para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuyo fin último es el mejoramiento de progresos y logros de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes que estudian en nuestro país. Por otra parte, también pretende hacerse cargo de resolver tensiones que dificultan la apropiación en el aula de algunas políticas de mejora educativa, lo que Jan Van den Akker (2010) documenta como la débil conexión entre los distintos niveles del sistema (nacional, local, escuela, sala de clases), y la escasa cooperación entre actores del desarrollo educacional, tensiones que han sido recogidas como preocupación a través del proceso de diagnóstico en consultas a actores relevantes del sistema educativo.

## 7.1. Modelo de la estrategia de apoyo a la implementación

Dados los propósitos establecidos para esta estrategia, una implementación pensada en la lógica "arriba-abajo" corre el riesgo de instalar la creencia de que su realización depende únicamente de la aplicación mecánica de normas y procedimientos y que el espacio de despliegue está circunscrito únicamente a la escuela y al aula. La literatura existente (Olavarría, 2007; Fullan, 2007) en cuanto a procesos de implementación de políticas públicas y/o programas gubernamentales, sugiere algunas estrategias que podrían aportar en la dirección de lo que se desea para la presente propuesta. En este sentido, parece ventajoso diseñar la estrategia considerando un enfoque de redes, el cual sostiene que la ejecución no es sólo una materia que se le asigna a una organización pública, sino que hay un complejo entramado de actores alrededor de la política pública, que influyen sobre ella, a los que hay que poner atención (Olavarría, 2007). Esta forma de implementación favorecería la aplicación en contextos con diferentes escalas territoriales (por ejemplo, región, comuna, establecimiento educacional). Además, este enfoque sugiere estrategias de difusión que ponen énfasis en la trama de relaciones que se dan entre formuladores, ejecutores, organismos públicos, usuarios y comunidad, y propicia una gestión orientada a la interdependencia y la colaboración (ibíd.), cuestión que, en el caso de las normas de evaluación, calificación y promoción escolar, resulta fundamental, ya que la valoración y reflexión en torno al enfoque -para facilitar su materialización en prácticas de aula concretas- depende del concurso de una multiplicidad de actores y requiere la formación de capacidades y juicio crítico en quienes la implementan.

El enfoque propone dos dimensiones en las que se debe desplegar la implementación: una dimensión vertical, que es aquella parte de la red compuesta por "los lazos administrativos, reglamentarios y financieros", es decir, las relaciones institucionales formales; y una dimensión horizontal constituida "por el conjunto de actores con intereses sobre la política" (ibíd.). De esta manera, se enfatiza la necesidad de articular y movilizar la primera dimensión de la red, que sería aquella más ligada a la institucionalidad ministerial en sus niveles nacional, regional y local, así como de desarrollar acciones en la segunda dimensión, en la que participan actores que se relacionan y operan en un plano más extenso y que actúan como agentes de interés, es decir, sujetos e instituciones que colaboran para que la política se legitime y se incorpore en las prácticas y sentidos comunes de comunidades más amplias, generando distintos soportes para su funcionamiento.

De acuerdo con el enfoque de redes (Olavarría, 2007), para la estrategia de apoyo a la implementación de esta propuesta se considerará como parte de la red con la cual se trabajará, tanto la institucionalidad formal vertical, como el trabajo horizontal con instituciones y actores que influyen en el sistema escolar.

Paralelo a este enfoque, y las dimensiones de despliegue antes descritas, se establecen etapas de desarrollo de la implementación. Estas etapas están basadas en el modelo de Fullan (2007), enfocado en el ámbito escolar, que describe las fases o momentos en un proceso de cambio educativo. Este modelo plantea que el objetivo de todo cambio es la institucionalización, entendida como el momento en que las nuevas prácticas se sostienen de forma autónoma y conducen a los resultados esperados, es decir, cuando la innovación se convierte en una práctica rutinaria que posee frecuencia, consistencia, precisión y resultados, y los actores involucrados hacen uso de esas prácticas de forma cotidiana pues ya se han resuelto cuestiones importantes relacionadas, como recursos, tiempo, materiales, etc. No obstante, la institucionalización no se logra sin que el proceso se haya iniciado e instalado con éxito,

por lo que se debe prestar especial atención a las dos primeras etapas o momentos propuestos: iniciación e instalación. En este modelo, las tres etapas (iniciación, instalación e institucionalización) se consideran superpuestas, ya que quienes conducen el cambio, “comienzan trabajando hacia atrás, con el propósito en mente” (Fullan, 2007), esto implica tener claridad de los resultados que se esperan a partir de los cambios propuestos y dirigir, adecuar e ir ajustando cada una de las etapas en esa dirección, durante todo el proceso de implementación, en función de dichos resultados.

La etapa de iniciación se concibe como aquella en que se da inicio al proceso de transformación. En esta fase es muy importante involucrar a todas y todos los actores, tanto a aquellas y aquellos encargados de implementar el cambio, como a quienes se verán afectados en alguna medida por esta innovación. Considera la comunicación del cambio propuesto de forma clara y consistente y estrategias de monitoreo, retroalimentación y apoyo a quienes implementarán la innovación, estableciendo de la forma más clara y consistente las expectativas acerca de las prácticas y los resultados que se quieren lograr. La etapa de instalación es la segunda fase en este proceso e implica el desarrollo de sistemas de retroalimentación sobre prácticas relacionadas con la innovación, y estrategias de apoyo y procesos de formación que permitan refinar prácticas y mejorar los resultados. La última fase, la etapa de institucionalización, es aquella en que, como se mencionara anteriormente, el cambio se traduce en prácticas que se encuentran incorporadas en el funcionamiento cotidiano y se pueden asociar a resultados. En este momento es posible dimensionar el impacto y levantar información consistente sobre su funcionamiento y las transformaciones efectivas que esta provocó (Fullan, 2007).

Es importante mencionar, para ubicar este proceso en una temporalidad específica, que una vez aprobada la propuesta por parte del Consejo Nacional de Educación, este estaría publicado a comienzos del año 2018 y entraría en vigencia el año 2019. Durante ese primer año (2018), se promoverá que los establecimientos educacionales desarrollen procesos de reflexión para acordar y establecer las determinaciones que dejarán registradas en sus reglamentos internos de evaluación, los que deben estar actualizados e informados al inicio del año escolar siguiente. Así, sus reglamentos de evaluación actualizados deberán comenzar a regir el año 2019.

## **7.2. Estrategia de apoyo a la implementación**

### **7.2.1. Definición de las redes**

Las redes se conciben en dos dimensiones, la primera dimensión (vertical) está constituida por los actores y relaciones que obedecen al flujo establecido administrativamente para la implementación de este tipo de normativas (definidas para el nivel de establecimiento educacional) y que tienen a su cargo la ejecución de la misma. En esta dimensión se propiciarán distintas coordinaciones, en función de propósitos específicos. Es así como se ha establecido una articulación entre la UCE, el CPEIP y la DEG para fortalecer la línea de trabajo de formación y de acompañamiento; también entre el Mineduc, la Agencia de la Calidad y la Superintendencia -a nivel central y mediante los gabinetes regionales- para alinear y resguardar el enfoque de la normativa, articulando los discursos y recursos de apoyo, y coordinar la difusión a las escuelas y liceos. Este mismo propósito tendrá la articulación entre los



DEPROV y sostenedores (DEM/DAEM/CORP u otros)<sup>33</sup>. La Figura N°5 muestra la composición de la dimensión vertical de la red.

Figura N°5. Dimensión vertical de la red.



La segunda dimensión (horizontal) considera la articulación con actores y relaciones que colaboran en la implementación de la normativa desde sus propios espacios de acción, amplificando y fortaleciendo su conocimiento y legitimidad. Esta dimensión cobra relevancia en el enriquecimiento de las acciones que derivan de los Criterios y Normas, en el acompañamiento a los establecimientos educacionales, en la formación de los futuros docentes, en el desarrollo profesional de los docentes que ya se encuentran en el sistema, y en el apoyo, a través de sus servicios e infraestructura para la difusión y el seguimiento y monitoreo de la normativa. También resulta relevante porque, al haber estado vinculados previamente en algunos de los procesos de construcción de esta propuesta y formar parte de las redes para su implementación, dan legitimidad y ayudan a sostener la validez del enfoque y de las prácticas asociadas. La figura N°6 muestra la composición de la dimensión horizontal de la red.

---

<sup>33</sup> En el proceso de elaboración de la presente estrategia de apoyo a la implementación del decreto, se han considerado las transformaciones y consecuencias que se derivarían del desarrollo de las políticas de Nueva Educación Pública y el proceso de desmunicipalización que esta implica, en el marco del proyecto de Ley que está actualmente siendo discutido en el Congreso Nacional.

Figura N° 6. Dimensión horizontal de la red.



Fuente: Elaboración propia

Esta red en sus dos dimensiones será articulada desde el Mineduc, a través de su Unidad de Currículum y Evaluación.

### 7.2.2. Etapas de la implementación de la propuesta

Como ya se mencionó, los procesos de cambio educativo se pueden describir a partir de las siguientes grandes etapas (Miles, et al, 1987; Fullan, 2007): iniciación, instalación e institucionalización. En cada una de estas fases se desarrollarán diversas acciones referidas a distintas líneas de trabajo, relevando aquellas que se consideren prioritarias para el momento de la implementación. Dado que estas etapas no son lineales, sino que se suelen superponer entre sí, las acciones que se describen más adelante podrán extenderse o ajustarse en función de cómo se vaya desarrollando el proceso de implementación por parte de los establecimientos. La figura N° 7 muestra gráficamente la relación entre las etapas. A continuación, se describe brevemente el foco de cada etapa en la estrategia de apoyo a la implementación de la propuesta de Criterios y Normas de Evaluación, Calificación y Promoción.

**Etapas de Iniciación (2018):** El foco de esta etapa está dado por la difusión y el apoyo y acompañamiento a los procesos de reflexión y elaboración o actualización de los reglamentos de evaluación de los establecimientos educacionales. Para esto, es primordial realizar una amplia difusión del documento (y sus orientaciones) relevando las lógicas y principios evaluativos que lo sustentan, así como desarrollar y entregar recursos de apoyo para que los establecimientos puedan reflexionar en torno a sus creencias y prácticas y tomar decisiones respecto de cómo apropiarse de esta normativa en función de sus contextos específicos, y traducirla a definiciones, procedimientos y disposiciones que nutran sus reglamentos de evaluación internos. Se decidió otorgar el año escolar 2018 para que los integrantes de las comunidades educativas pudieran tener tiempo para reflexionar y tomar decisiones respecto de la forma en que implementarán los Criterios y Normas. Esta etapa requerirá un mayor protagonismo de la dimensión vertical de la red, ya que necesitará una fuerte coordinación entre las distintas divisiones al interior del Mineduc, y entre el Mineduc y otras instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), para asegurar alineamiento en los discursos y focalización de los apoyos. La dimensión horizontal de la red se activará principalmente en torno a la difusión de la normativa y en la organización de seminarios, debates y conversatorios relativos al ámbito de la evaluación educativa y, en específico, sobre los cambios que introduce la propuesta.

Será especialmente relevante contar con un seguimiento temprano de las comprensiones y decisiones que toman los equipos de los establecimientos educacionales, por lo que se generarán canales de comunicación desde estos para poder recoger y responder la mayor cantidad de dudas que surjan. Así, tanto los canales de comunicación de Ayuda Mineduc como el contacto constante con supervisores, evaluadores y fiscalizadores serán imprescindibles en esta fase.

**Etapas de Instalación (2019-2020):** El foco de esta etapa estará centrado en desarrollar acciones destinadas a fortalecer la aplicación de la normativa y construir su viabilidad en el largo plazo. Durante este periodo, será fundamental profundizar los acompañamientos, promover la formación de capacidades en docentes y equipos técnico-pedagógicos y entregar recursos de apoyo que faciliten las prácticas de evaluación en aula. Las acciones en el marco del seguimiento deben permitir identificar y resolver problemas vinculados al proceso de apropiación de la normativa de manera rápida y efectiva, abordando oportunamente las dificultades concretas, derivadas principalmente de la aplicación de los Reglamentos de Evaluación de cada establecimiento educacional. Esta etapa será propicia para recoger y difundir buenas prácticas o innovaciones respecto a la aplicación de la normativa y también levantar alertas sobre los usos indeseados que se vayan evidenciando. En esta fase, la articulación de la dimensión vertical de la red se enfocará en el seguimiento y apoyo a docentes y equipos técnico-pedagógicos de los establecimientos educacionales; en tanto la dimensión horizontal estará convocada a dar soporte y participar en la construcción de recursos de apoyo y colaborar en los procesos de fortalecimiento del desarrollo profesional y formación inicial docente.

**Etapas de Institucionalización (aproximadamente 2021 en adelante):** El foco de esta etapa se centrará en identificar el grado de institucionalización o apropiación de las nuevas prácticas evaluativas. Por tanto, será fundamental el seguimiento de la implementación de la normativa y el estudio de su impacto, principalmente respecto de cómo se producen las primeras transformaciones de los procesos pedagógicos al interior de los establecimientos educacionales y cómo opera en las percepciones, creencias y prácticas de equipos técnico-pedagógicos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y apoderados. Se podrá continuar recogiendo y sistematizando buenas prácticas y difundiendo en las redes pedagógicas existentes o a través de coloquios y conferencias; y se evaluará el alineamiento entre los reglamentos y los Criterios y Normas (pudiendo contrastarse con el estudio base sobre reglamentos realizado el 2016 y 2017). En esta fase, el foco de la dimensión horizontal de la red estará centrado en la sistematización de las dos etapas anteriores y en sostener el acompañamiento a los establecimientos educacionales; por su parte, las articulaciones de la dimensión horizontal se focalizarán en la socialización de prácticas y procesos de formación y desarrollo profesional.

Por último, es importante destacar que el foco que se ha explicitado en cada una de estas tres etapas no limita el desarrollo de las líneas de trabajo especificadas en el plan de implementación.

Figura N°7. Etapas de implementación de los Criterios y Normas de Evaluación, Calificación y Promoción



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

### 7.2.3. Consideraciones para el diseño de la estrategia de apoyo a la implementación

Respecto de la estrategia de apoyo a la implementación de la propuesta de Criterios y Normas de Evaluación, Calificación y Promoción, se ha establecido una serie de consideraciones que ofrecen un marco que orienta y da sentido a cada una de las acciones contempladas en las distintas líneas de trabajo y en las etapas definidas. Estas consideraciones han sido definidas en concordancia con los criterios que sostienen el proceso de elaboración de la propuesta (presentados en la sección 4 de este documento) y a teorías o modelos sobre procesos de cambio educativo desarrolladas por diversos autores (Short y Greer, 1997; Deal y Peterson, 2009; Fullan, 2007), que han sido contextualizadas en función de las características específicas del proceso de implementación. A continuación, se presentan estas consideraciones en el contexto de la implementación de los Criterios y Normas de Evaluación, Calificación y Promoción.

- 1) *Conocimiento y consideración de la cultura escolar.* Quienes han estudiado el cambio en el ámbito educativo son enfáticos en señalar la relevancia de considerar la cultura escolar en el diseño de las propuestas de innovación y sus procesos de implementación. La cultura escolar se entiende como el conjunto de valores, tradiciones, creencias, normas y supuestos que subyacen a la forma en que funciona un establecimiento educacional y cómo actúan sus integrantes (Short & Greer, 1997; Deal & Peterson, 2009). En el presente caso, tanto la propuesta de Criterios y Normas como la estrategia de apoyo a la implementación han sido diseñadas considerando aspectos de la cultura escolar de nuestro país, especialmente aquellos presentados en la sección de diagnóstico del presente documento. De esta manera, las acciones del plan de implementación consideran la suficiente flexibilidad para adaptarse al contexto de cada establecimiento escolar.
- 2) *Responder a las necesidades y motivaciones de los actores del sistema escolar.* Resulta fundamental que las innovaciones y procesos vinculados a estas se levanten considerando las necesidades y aspiraciones de los actores del sistema escolar, en tanto son quienes tienen que lograr construir sentido para cambiar. Dada esta premisa, la implementación de la normativa se acompaña de un diseño de difusión y comunicación que releva los principios y propósitos

que se quieren promover y que, en lo fundamental, son bastante compartidos, ya que han respondido a necesidades manifestadas por los actores del sistema escolar. Paralelo a ello, se establecen acciones específicas que permiten sostener seguimientos y establecer diálogos con docentes y equipos directivos para atender a sus necesidades respecto de la apropiación de la normativa.

- 3) *Foco en el desarrollo de capacidades.* El foco en el desarrollo de capacidades es medular para cualquier proceso que pretenda generar cambios profundos en los discursos y las prácticas de un importante conjunto de actores que se vinculan directamente con este cambio y sobre el cual se deposita una parte sustancial de la responsabilidad de que la innovación se realice y produzca los resultados esperados. Para ello, la estrategia de apoyo a la implementación incorpora una línea de trabajo de formación que aborda estos procesos, tanto para el desarrollo y fortalecimiento profesional en servicio, como para formación inicial docente. Para ello, se articulan las dos dimensiones de la red (horizontal y vertical). Además, se consideran espacios y tiempos para la reflexión sobre la evaluación y apropiación inicial de la normativa (jornadas, talleres), y material de acceso virtual para guía y consulta.
- 4) *Adaptabilidad y contextualización de las acciones.* En un sistema escolar que contiene realidades muy diversas y contextos diferentes unos de otros, resulta fundamental proponer acciones con un sentido claro, pero que tengan la flexibilidad suficiente para adaptarse y responder con pertinencia a cada realidad. En consecuencia, para la implementación se han considerado apoyos y recursos diversificados y se contemplan modelos y ejemplos para contextos diferentes, que permitan facilitar, sin rigidizar, la apropiación de la normativa y apoyar a cada comunidad en la toma de decisiones respecto de su aplicación.
- 5) *Coordinación y articulación de instituciones y actores relevantes.* El proceso de implementación se sustenta, principalmente, en la alineación y el trabajo coordinado de distintas instituciones y actores del sistema escolar, en particular quienes desempeñan roles de liderazgo o ejercen influencias sobre las escuelas y liceos. Dado lo anterior, se ha decidido que esta estrategia se construya sobre la base de un enfoque de redes que contempla alineación y trabajo coordinado desde espacios intra-ministeriales (Mineduc), hasta aquellos que involucran instituciones y actores con diversos intereses en el ámbito de la evaluación educativa (universidades, institutos, fundaciones, expertos en evaluación y otros). En este ámbito, cabe destacar la coordinación que se establece con el proceso de implementación de las Bases Curriculares de 3º y 4º año de enseñanza media.
- 6) *Condiciones, herramientas y recursos de apoyo para el cambio.* Se considera imprescindible ofrecer un sólido andamiaje para cada uno de los profesionales a quienes les compete un rol en el proceso de implementación, y también a las comunidades educativas que sostendrán esta innovación. En consecuencia, se establecen líneas de trabajo, acciones e iniciativas relacionadas con acompañamientos, formación y recursos, que den sustento y apoyen el cambio de creencias y prácticas.

En síntesis, se ha diseñado un proceso de implementación con acompañamiento constante, adecuado y pertinente a la realidad específica de los establecimientos educacionales y que brinde respuestas y apoyos que faciliten el aporte de la normativa al desarrollo de procesos pedagógicos de calidad.

#### **7.2.4. Líneas de trabajo**

En concordancia con los enfoques propuestos, las líneas de trabajo que se han definido se articularán en base al trabajo de redes y tendrán distintos énfasis en cada etapa de la implementación.

Las siguientes son las líneas de trabajo que se contemplan:

- a) Difusión de los Criterios y Normas de Evaluación, Calificación y Promoción.
- b) Acompañamiento a los establecimientos educacionales para su implementación.
- c) Seguimiento de la implementación.
- d) Procesos de Formación.
- e) Articulación de instrumentos curriculares y recursos de apoyo al currículum.
- f) Articulación con actores e instituciones relevantes.
- g) Gestión de recursos de Apoyo.

#### **a) Difusión de los Criterios y Normas de Evaluación, Calificación y Promoción**

La estrategia de difusión tiene como propósitos comunicar los Criterios y Normas de forma clara y eficiente, haciendo énfasis en el enfoque que propone (los principios que lo sustentan) y en los cambios más relevantes respecto de la normativa anterior; y asegurar que sea conocida por todos los actores luego de su aprobación. La difusión debe extenderse en las dos dimensiones de la red, buscando utilizar todas las plataformas disponibles y otras generadas para tal propósito.

Esta estrategia será la primera llegada del documento de Criterios y Normas al sistema escolar y se propone no solo como la entrada de una nueva normativa, sino como el inicio de cambios en la cultura evaluativa de los establecimientos educacionales, por eso también se considera esencial pensarla como espacio de involucramiento e interlocución con diversos actores: docentes, directivos, estudiantes, apoderados y otros.

La difusión de la normativa se enmarcará en los principios de diversidad y participación, relevando que la evaluación permite visibilizar y generar oportunidades para todas y todos los estudiantes atendiendo a sus diferencias; que permite comunicar qué se espera de los estudiantes, qué han logrado y cómo pueden seguir progresando, mejorando así la conversación sobre aprendizaje entre docentes, con estudiantes y apoderados; y que favorece la profesionalización docente, en tanto valora y estimula los procesos reflexivos -individuales y colectivos- que ellos y ellas realizan en función de mejorar el ejercicio pedagógico.

El énfasis en esta línea de trabajo debe estar puesto, mayoritariamente, en la etapa de Iniciación y estará a cargo de la UCE.

Se proponen las siguientes acciones e iniciativas:

- Difusión del documento (versión original).
- Difusión y entrega de documento de Orientaciones (física y digitalmente) a todos los establecimientos educacionales.
- Entrega de documento de Criterios y Normas y sus Orientaciones (física y digitalmente) a Facultades de Educación, programas de Formación Pedagógica y a actores estratégicos del ámbito de la educación.
- Sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de difusión conjuntas.
- Comunicación de los cambios más relevantes a través de una cartilla informativa y un afiche, destinados a DEPROV, DAEM/DEM/CORP, otros sostenedores, equipos directivos de los establecimientos educacionales, equipos técnico-pedagógicos, docentes, estudiantes y apoderados.
- Coordinación con la dimensión horizontal de la red para el uso de sus propias plataformas en la difusión de la nueva normativa.
- Publicación de cápsulas audiovisuales que enfatizan en el enfoque de los Criterios y Normas y los cambios más relevantes respecto de la normativa anterior, a través de distintas plataformas (páginas Mineduc, páginas SAC, páginas de los DEM/DAEM/Corporaciones, páginas de los establecimientos, portal EducarChile, páginas de Facultades y/o carreras de Pedagogía, otras que aporte la dimensión horizontal de la red).
- Realización de una jornada de reflexión en los establecimientos educacionales con el objetivo de analizar los criterios y normas, y reflexionar sobre cómo llevarlo a la práctica en el propio contexto. También se podrán recoger dudas, opiniones y primeras impresiones en estas instancias (esta acción se articula con la línea de trabajo de Seguimiento de la implementación).
- Reuniones informativas y formativas para supervisores del Mineduc, evaluadores de la Agencia y fiscalizadores de la Superintendencia de Educación.
- Documento sobre cambios relevantes en la normativa y sus implicancias para orientar procesos de acompañamiento, evaluación y fiscalización de supervisores del Mineduc, evaluadores de la Agencia de Calidad y fiscalizadores de la Superintendencia, respectivamente.
- Coordinación con procesos de difusión de las BBCC de 3º y 4º año medio, mediante la dimensión vertical de la red.

#### **b) Acompañamiento a los establecimientos educacionales para la implementación de los Criterios y Normas de Evaluación, Calificación y Promoción**

El propósito de esta línea de trabajo es proveer a los establecimientos educacionales de guías y apoyos necesarios para la reflexión, comprensión, y apropiación de estos criterios y normas. En este sentido, cobra relevancia el trabajo en redes, ya que, si bien la primera llegada a los establecimientos está dada en la dimensión vertical de la red, otras instituciones y actores (considerados en la dimensión horizontal) tienen, muchas veces, una influencia directa y sistemática sobre ellos.

El diseño de esta línea estará a cargo de la UCE y la DEG (en particular, el sistema de supervisión), en coordinación con las instituciones del SAC.

Las acciones e iniciativas que derivan de esta línea son:

- Taller con los supervisores DEPROV y equipos técnicos de los DEM/DAEM/Corporaciones, para orientar el acompañamiento a los equipos directivos y técnico-pedagógicos de los establecimientos educacionales en la reflexión e implementación de los criterios y normas.
- Sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de acompañamiento conjuntas.
- Coordinación con los fiscalizadores, evaluadores y supervisores SAC para alinear las revisiones o interacciones con el enfoque evaluativo del documento.
- Entrega de materiales de apoyo (ppt, cápsulas audiovisuales, guías metodológicas, otros), para la reflexión interna sobre evaluación y actualización participativa de reglamentos internos de evaluación en los establecimientos educacionales, considerando temas relevantes para la reflexión (conceptos y principios fundamentales de la evaluación en aula, diversificación, evaluación formativa, evaluación sumativa y calificaciones, promoción y repitencia, otras) y guías para diseñar procesos participativos de elaboración de los reglamentos internos.
- Capacitación de profesionales de apoyo para los procesos de reflexión en los establecimientos educacionales, principalmente a supervisores DEPROV.
- Diseño de estrategia de respuesta a los requerimientos de los establecimientos educacionales relacionados con aplicación de la normativa en casos específicos.
- Coordinación con procesos de acompañamiento que se realizan en torno a la implementación de las BBCC de 3º y 4º año medio, mediante la dimensión vertical de la red.

### **c) Seguimiento de la implementación**

El propósito principal de esta línea es, por una parte, verificar que el documento sea conocido por todos los actores, que su comprensión esté alineada al espíritu del mismo y que se traduzca en enfoques y prácticas concretas en los establecimientos educacionales y en el aula. Por otra parte, cumplirá con el objetivo de levantar información para monitorear el proceso de interpretación y apropiación de la normativa a nivel de los establecimientos educacionales, para hacer ajustes o generar iniciativas a tiempo, y también para evaluar los efectos que está teniendo sobre las creencias y prácticas de los equipos de los establecimientos. En un primer momento de la etapa de Iniciación, se propone dar énfasis a la difusión de la normativa, por un lado, fomentando una comunicación clara con distintos actores de la red de trabajo tanto vertical como horizontal respecto del documento y las prácticas que se quieren promover, y, por otro, capturando las primeras reacciones (opiniones, dudas, interpretaciones) de los actores más directamente involucrados en la implementación y posibilitando dar respuestas oportunas y esclarecedoras al respecto. En un segundo momento del proceso, ya entrando a la etapa de Instalación, el seguimiento estará más bien enfocado al levantamiento de necesidades o dificultades que emanen de la puesta en práctica de los criterios y normas: elaboración de los reglamentos de evaluación, aplicación de los reglamentos, prácticas de aula asociadas a la normativa, necesidades de formación, entre otras. En la etapa de Institucionalización, se podrán realizar estudios de impacto para contrastar los objetivos y metas de los Criterios y Normas con las prácticas y creencias que se vayan desarrollando.



Se propone que, durante la implementación, se pueda hacer un seguimiento más cercano a una muestra de regiones o comunas a través de sus Departamentos Provinciales, de manera de contar con más información sobre la forma en que se está comprendiendo e implementando el documento.

Algunas de las acciones e iniciativas que derivan de esta línea son:

2018:

- Monitoreo temprano a la difusión y diseño de un sistema de respuesta a consultas (y su sistematización). Se plantea A con los espacios de atención a la comunidad educativa y página de preguntas frecuentes (coordinado con las unidades de Normativa y Ayuda Mineduc); díptico de respuestas a preguntas frecuentes; apoyo de Supervisores Deprov para comunicación y respuesta de dudas y levantamiento de opiniones e interpretaciones sobre el documento;
- Realización de una sistematización y análisis sobre comentarios y opiniones en redes (diarios, portales educativos, redes de docentes, redes sociales u otros), con el propósito de dar respuesta a las principales preocupaciones que emerjan desde el sistema escolar.
- Distribución de materiales y recursos de apoyo a los establecimientos educacionales, principalmente a través de los DEPROV.

2019-2020:

- Seguimiento de consultas en Ayuda Mineduc y vía supervisores y evaluadores, y sistematización de información del sistema de fiscalización y denuncias de la Superintendencia, con el propósito de entregar información oportuna y definir líneas de apoyo necesarias
- Estudio sobre los reglamentos de evaluación construidos o modificados por los establecimientos educacionales y las razones por las cuales los equipos directivos, técnico-pedagógicos y docentes llegaron a estas decisiones u opciones.

2020-2021:

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

2022 en adelante:

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

#### **d) Procesos de Formación**

Esta línea de trabajo contempla desarrollar procesos de formación que acompañen las distintas etapas de implementación, lo cual resulta imprescindible para la apropiación e implementación del enfoque que se promueve en la normativa, de las disposiciones que contiene, y de las prácticas asociadas a estas. Bajo este propósito, se plantea el diseño, coordinación y ejecución de cursos, talleres, programas, seminarios y otras actividades formativas que ayuden a distintos actores del sistema educativo a reflexionar y fortalecer sus capacidades. Estos procesos de formación estarán centrados en el enfoque de evaluación para el aprendizaje y la enseñanza, y el trabajo con diversidad en el aula (planificación, monitoreo, recursos; trabajar diversificación de la enseñanza y la evaluación) que, si bien, son aspectos que se encuentran íntimamente relacionados, tienen especificidades que se consideran necesarias de abordar para facilitar su puesta en práctica.

En este esfuerzo, también cobra importancia estratégica establecer vínculos colaborativos y poder llevar a cabo procesos de revisión y actualización del diseño de los programas de formación pedagógica de las distintas instituciones que imparten carreras de pedagogía. Asimismo, se trabaja en conjunto con el CPEIP para incorporar el enfoque evaluativo de la presente propuesta en los estándares de FID que se encuentran en etapa de elaboración.

Por último, es necesario considerar que esta línea debe asegurar su sostenibilidad en el tiempo, para permitir la actualización y profundización permanente de conocimientos para el continuo desarrollo de capacidades de los profesionales de la educación escolar.

Esta línea de trabajo será implementada, principalmente, por la UCE y el CPEIP.

Dado lo anterior, se proponen las siguientes acciones e iniciativas:

- Diseño e implementación de talleres y actividades de formación, enfocados a desarrollar herramientas para un buen acompañamiento a la gestión pedagógica en el área de evaluación relacionada con la normativa. Destinados a DEPROV, DAEM/DEM/CORP, otros sostenedores, equipos directivos de establecimientos educacionales, equipos técnico-pedagógicos, coordinados por UCE.
- Diseño e implementación de procesos de formación en el área de evaluación y atención a la diversidad en aula, para docentes. A cargo de CPEIP (tanto en sus líneas de postítulos, como en cursos de actualización y fortalecimiento), en coordinación con la UCE.
- Trabajo conjunto para la incorporación en estándares FID (coordinado por CPEIP).
- Folleto de orientaciones generales en el área de evaluación para la planificación de los Planes locales de desarrollo docente de los establecimientos educacionales.
- Seminarios, coloquios y/o debates regionales con directivos, docentes y estudiantes universitarios de programas de formación pedagógica, en el área de evaluación de los aprendizajes y su desarrollo en el aula y en la formación inicial docente.
- Diseño de estrategia de conformación de una red de colaboración en evaluación con instituciones de educación superior en el ámbito de la formación y desarrollo docente (coordinado por CPEIP).

### **e) Articulación de instrumentos curriculares y recursos de apoyo al currículum**

El propósito de esta línea es fortalecer la coherencia entre los instrumentos curriculares (Bases Curriculares, Programas de Estudio) y recursos de apoyo al currículum (textos escolares, en particular) con el enfoque evaluativo promovido en el documento. Además de la coordinación, ya existente, con los equipos a cargo de la elaboración de las Bases Curriculares y los Programas de Estudio, así como con las unidades de Recursos Educativos (en particular Textos Escolares y CRA); se considera relevante generar documentos de orientaciones generales que faciliten el alineamiento de estos instrumentos y recursos con el enfoque de la normativa actualizada. Dada la confluencia de los procesos de implementación de las Bases Curriculares de 3ª y 4ª medio y de esta normativa, se ha generado un proceso de articulación que posibilitará el abordaje de líneas de trabajo de manera conjunta, esta articulación además favorecerá una comprensión más integral acerca del rol de la evaluación y su complementariedad con el currículum nacional. Esta línea está a cargo de la UCE.

Algunas de las acciones que derivan de esta línea son:

- Elaboración de documento interno que oriente cómo comunicar y mostrar la evaluación en los Programas de Estudio y otros instrumentos curriculares.
- Elaboración de documento que oriente el tratamiento de la evaluación en la elaboración de textos escolares y guías del docente licitados.
- Articulación con procesos de implementación de las BBCC de 3º y 4º año medio, mediante la dimensión vertical de la red.

### **f) Articulación con actores e instituciones relevantes**

El propósito fundamental de esta línea es sostener el vínculo y abrir espacios de colaboración concreta con los distintos actores e instituciones que inciden en el desarrollo de la labor educativa que se da en los establecimientos educacionales. Esta línea de trabajo supone, en la etapa de Implementación, fortalecer la articulación con la dimensión vertical de la red, con el propósito de resguardar la alineación respecto del enfoque y apoyar el proceso de apropiación; pensar la articulación como una red también implica fortalecer el trabajo conjunto entre esas instituciones para evitar orientaciones disímiles ante la implementación de la normativa (por ejemplo, será muy importante, poder generar mesas de trabajo con supervisores DEPROV junto a los equipos técnico-pedagógicos de las municipalidades -a futuro SLE-). En la dimensión horizontal de la red, la articulación debería asegurar que los recursos que se construyan tengan una mejor y mayor difusión; que se elabore material en conjunto; que se enriquezcan de las orientaciones para cada ámbito específico, entre otras.

Respecto de los procesos de evaluación y orientación (de la Agencia de Calidad) y de fiscalización (de la Superintendencia), resulta especialmente importante que las prácticas pedagógicas cuenten con criterios específicos de fiscalización, de modo de resguardar apertura y flexibilidad como para innovar, y tener claridad respecto de los aspectos que se deben evaluar externamente y cómo se deben plantear las devoluciones sobre los mismos. Así, la coordinación con quienes generan planes de fiscalización y quienes evalúan y orientan a los establecimientos educacionales es imprescindible para evitar riesgos

de burocratización de las prácticas pedagógicas, de generación de contrasentidos en torno a lo que plantea la normativa, y lo que se requiere de docentes y equipos técnicos y/o directivos u otros.

Esta línea de trabajo atraviesa la estrategia general de apoyo a la implementación, por lo tanto, está presente en cada una de las demás líneas de trabajo de esta y articulará distintas instituciones y actores según la temática que se aborde y el propósito que se persiga.

Algunas de las acciones que derivan de esta línea son:

- Mesa de trabajo para la articulación del sistema SAC en relación a la implementación de los Criterios y Normas, y sus implicancias en este sistema.
- Sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de difusión y acompañamiento conjuntas.
- Acuerdo de colaboración con instituciones y organismos de la dimensión horizontal de la red para la difusión de la actualización de la normativa y de los recursos de apoyo.
- Establecer articulaciones de trabajo con los directivos de las facultades o departamentos de educación, docentes de las cátedras de evaluación y didácticas, para la organización de seminarios, debates y conversatorios que incluyan la participación de estudiantes que estén cursando programas de formación pedagógica.
- Coordinación para el desarrollo profesional docente y la formación inicial docente, entre instituciones de formación pedagógica y CPEIP.

#### **g) Gestión de recursos de apoyo**

Esta línea de trabajo se instala de forma transversal a las otras, buscando proveer y sostener -en lo que concierne a recursos de apoyo- las iniciativas y acciones establecidas en las otras áreas de trabajo de la estrategia de implementación. El propósito principal de esta línea es resguardar que los equipos de los establecimientos cuenten con material de apoyo para la generación o actualización de sus reglamentos internos y fortalecer las prácticas evaluativas desplegadas en el aula, así como material para generar reflexión, informar y formar en este ámbito a los miembros de su comunidad educativa (docentes, asistentes, estudiantes, apoderados u otros). Por otra parte, los recursos que se generen facilitarán la coherencia con el enfoque evaluativo a la base de la propuesta tanto entre los actores e instituciones que acompañan directamente a los establecimientos (supervisores Mineduc, DEM/DAEM/Corporaciones, evaluadores de la Agencia de Calidad y fiscalizadores de la Superintendencia), como aquellos que, desde sus propias funciones influyen en el sistema escolar (universidades, centros de formación docente, fundaciones u otros).

Se pondrá especial énfasis en la gestión de recursos para la diversificación de los procesos y estrategias evaluativas, entendiendo que al ampliar el enfoque desde el centro en las NEE a visibilizar la multiplicidad de factores que componen la diversidad de un aula, se requerirá de mayor apoyo a las y los docentes, equipos técnico-pedagógicos y equipos PIE. Esto incluirá modelar y ejemplificar formas de abordar -desde la evaluación- ritmos y necesidades de aprendizaje distintos en una misma aula; cómo incorporar elementos del contexto de las y los estudiantes a las estrategias evaluativas, cómo

escoger y construir variedad de instrumentos de evaluación que se ajusten a distintas necesidades pedagógicas; cómo realizar un buen diagnóstico y usar la información que se levanta para tomar decisiones pertinentes y adecuadas a la realidad que se enfrenta; cómo abordar la evaluación sumativa desde un enfoque centrado en el aprendizaje y cómo gestionar las calificaciones para que no se transformen en el centro de los procesos de aprendizaje.

Todos los materiales elaborados para acompañar la implementación de la normativa estarán alineados con el enfoque propuesto en ella, y entregarán lineamientos claros que permitan modelar prácticas evaluativas con un claro enfoque pedagógico y, al mismo tiempo, buscarán ser lo suficientemente flexibles de manera de permitir su contextualización a la realidad escolar de cada establecimiento educacional. Las herramientas, recursos y materiales indicarán el nivel de experiencia o conocimiento sobre evaluación de aula que se requiere para su aplicación o los conceptos y habilidades que se requiere dominar (indicando, por ejemplo, que se debe estar capacitado en la elaboración de rúbricas o en evaluación entre pares); y se focalizarán de manera preferente en la evaluación de habilidades cognitivas de orden superior y en habilidades y conceptos que establecen las diferentes asignaturas de las bases curriculares vigentes. Los instrumentos de evaluación que se desarrollen explicitarán con claridad su propósito, objetivo de aprendizaje y nivel escolar. Se entregarán herramientas, recursos y materiales tanto de manera directa a las instituciones escolares como a través de un sitio web. Por otra parte, serán de fácil acceso y reproducción y atenderán a distintos receptores (Directivos, docentes, estudiantes, apoderados, otros).

Los principales recursos de apoyo considerados para apoyar la implementación son:

- Documento de orientaciones para la implementación del documento de Criterios y Normas que profundizará en el enfoque y las lógicas detrás de los principios y las disposiciones, y orientará y ejemplificará maneras de llevar la normativa a la práctica al interior de los establecimientos educacionales.
- Material de trabajo para jefes o coordinadores técnico-pedagógicos y docentes, para realizar la jornada de reflexión sobre el documento y sus implicancias para las prácticas y los reglamentos de cada establecimiento.
- Ejemplos de reglamentos de evaluación.
- Ejemplos de libretas de notas diseñadas con referencia a aprendizajes.
- Recursos audiovisuales, afiches, folletos, presentaciones, fichas y otros (presentaciones ppt, ejemplos, modelos, etc.) que cumplan propósitos informativos (difusión) y formativos respecto de distintas temáticas sobre la normativa y su realización concreta (por ejemplo, proceso de toma de decisiones respecto de la promoción o repitencia de las y los estudiantes, formas de calificar de manera más ligada a los objetivos de aprendizaje, cómo planificar más espacio para la evaluación formativa, diversificación de la evaluación y otras). Estos recursos estarán enfocados en distintos destinatarios (equipos técnico-pedagógicos, equipos PIE, docentes, estudiantes, asistentes de la educación, apoderados, otros).
- Documento informativo para supervisores, evaluadores y fiscalizadores.
- Orientar y ejemplificar formas de utilizar las subvenciones existentes (Subvención Escolar Preferencial y Subvención de Reforzamiento Educativo) para apoyar la implementación de la nueva normativa.

### 7.2.5. Plan de apoyo a la implementación

A continuación, se presentan sintéticamente las acciones principales por línea de trabajo y etapa de implementación.

#### I. Etapa de Iniciación (2018)

Líneas de trabajo	Acciones	Responsables
<b>Difusión de los Criterios y Normas de Evaluación, Calificación y Promoción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difusión del documento (versión original).</li> <li>- Difusión y entrega de documento de Orientaciones (física y digitalmente) a todos los establecimientos educacionales.</li> <li>- Entrega de documento de Criterios y Normas, y de Orientaciones (física y digitalmente) a Facultades de Educación, programas de formación pedagógica y a actores estratégicos del ámbito de la educación.</li> <li>- Comunicación de los cambios más relevantes a través de una cartilla informativa y un afiche, destinados a DEPROV, DAEM/DEM/CORP, otros sostenedores, equipos directivos de establecimientos educacionales, equipos técnico-pedagógicos, docentes, estudiantes y apoderados.</li> <li>- Coordinación con la dimensión horizontal de la red para el uso de sus propias plataformas en la difusión de la nueva normativa.</li> <li>- Publicación de cápsulas audiovisuales que enfatizan en el enfoque y los cambios más relevantes respecto de la normativa anterior, a través de distintas plataformas (páginas Mineduc, páginas SAC, páginas de los DEM/DAEM/Corporaciones, páginas de los establecimientos, portal EducarChile, páginas de Facultades y/o carreras de Pedagogía, otras que aporte la dimensión horizontal de la red).</li> <li>- Realización de jornadas en los establecimientos educacionales con el objetivo de presentar y analizar el documento de Criterios y Normas, y reflexionar sobre cómo llevarlo a la práctica en el propio contexto. También se podrán recoger dudas, opiniones y primeras impresiones en estas instancias (esta acción se articula con la línea de trabajo de Seguimiento de la implementación).</li> <li>- Sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de difusión conjuntas.</li> </ul>	UCE

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniones informativas y formativas para supervisores del Mineduc, evaluadores de la Agencia y fiscalizadores de la Superintendencia de Educación.</li> <li>- Documento sobre cambios relevantes en la normativa y sus implicancias para orientar procesos de acompañamiento, evaluación y fiscalización de supervisores del Mineduc, evaluadores de la Agencia de Calidad y fiscalizadores de la Superintendencia, respectivamente</li> <li>- Coordinación con procesos de difusión de las BBCC de 3º y 4º año medio, mediante dimensión vertical de la red.</li> </ul>	
<b>Acompañamiento a los establecimientos educacionales para la implementación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller con las y los supervisores DEPROV y equipos técnicos de los DEM/DAEM/Corporaciones, para acompañar a los equipos directivos y técnicos pedagógicos de los establecimientos educacionales en la implementación de los Criterios y Normas.</li> <li>- Sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de acompañamiento conjuntas.</li> <li>- Coordinación con los fiscalizadores, evaluadores y supervisores SAC para alinear las revisiones o interacciones con el enfoque evaluativo.</li> <li>- Entrega de materiales de apoyo (ppt, cápsulas audiovisuales, guías metodológicas, otros), para la reflexión interna sobre evaluación y actualización participativa de reglamentos internos de evaluación de los establecimientos educacionales, considerando temas relevantes para la reflexión (conceptos y principios fundamentales de la evaluación en aula, diversificación, evaluación formativa, evaluación sumativa y calificaciones, promoción y repitencia, otras) y guías para diseñar procesos participativos de elaboración de los reglamentos internos).</li> <li>- Capacitación de profesionales de apoyo para los procesos de reflexión en los establecimientos educacionales, principalmente con los supervisores DEPROV.</li> <li>- Diseño de estrategia de respuesta a requerimientos de los establecimientos educacionales relacionados con aplicación de la normativa en casos específicos.</li> <li>- Coordinación con procesos de acompañamiento que se realizan en torno a la implementación de las BBCC de 3º y 4º año medio, mediante la dimensión vertical de la red.</li> </ul>	UCE en coordinación con DEG
<b>Seguimiento de la implementación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitoreo temprano a la difusión y diseño de un sistema de respuesta a consultas (y su sistematización). Se plantea la habilitación de un <i>call center</i> y página de preguntas frecuentes actualizadas en un sitio web (coordinado con las unidades de Normativa y Ayuda Mineduc); díptico de respuestas a preguntas frecuentes; apoyo de Supervisores Deprov para</li> </ul>	UCE

	<p>comunicación y respuesta de dudas y levantamiento de opiniones e interpretaciones sobre el documento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de una sistematización y análisis sobre comentarios y opiniones en redes (diarios, portales educativos, redes de docentes, redes sociales u otros), con el propósito de dar respuesta a las principales preocupaciones que emerjan desde el sistema escolar. .</li> <li>- Distribución de materiales y recursos de apoyo a los establecimientos educacionales, principalmente a través de los DEPROV.</li> </ul>	
<b>Procesos de formación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño e implementación de talleres y actividades de formación, enfocados a desarrollar herramientas para un buen acompañamiento a la gestión pedagógica en el área de evaluación, relacionada con la normativa. Destinados a DEPROV, DAEM/DEM/CORP, otros sostenedores, equipos directivos de establecimientos educacionales, equipos técnico-pedagógicos, coordinados por UCE.</li> <li>- Diseño e implementación de procesos de formación en el área de evaluación y atención a la diversidad en aula, para docentes. A cargo de UCE y CPEIP.</li> <li>- Seminarios, coloquios y/o debates regionales con directivos, docentes y estudiantes universitarios de programas de formación pedagógica, en el área de evaluación de los aprendizajes y su desarrollo en el aula y en la formación inicial docente.</li> <li>- Diseño de estrategia de conformación de una red de colaboración en evaluación, con instituciones de educación superior en el ámbito de la formación y desarrollo docente (coordinado por CPEIP).</li> <li>- Trabajo conjunto para la incorporación en estándares FID (coordinado por CPEIP).</li> </ul>	UCE y CPEIP
<b>Articulación de instrumentos curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de documento interno que oriente cómo comunicar y mostrar la evaluación en los Programas de Estudio y otros instrumentos curriculares.</li> <li>- Elaboración de documento que oriente el tratamiento de la evaluación en la elaboración de textos escolares y guías del docente licitados.</li> <li>- Articulación con procesos de implementación de las BBCC de 3º y 4º año medio, mediante la dimensión vertical de la red.</li> </ul>	UCE
<b>Articulación con actores e instituciones relevantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesa de trabajo para la articulación del sistema SAC en relación a la implementación y sus implicancias en este sistema.</li> <li>- Sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de difusión y acompañamiento conjuntas.</li> </ul>	UCE



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acuerdo de colaboración con instituciones y organismos de la dimensión horizontal de la red para la difusión de la actualización de la normativa y de los recursos de apoyo.</li> <li>- Establecer articulaciones de trabajo con los directivos de las facultades o departamentos de educación, docentes de las cátedras de evaluación y didácticas, para la organización de seminarios, debates y conversatorios que incluyan la participación de estudiantes que estén cursando programas de formación pedagógica.</li> <li>- Coordinación para el desarrollo profesional docente y la formación inicial docente, entre instituciones de formación pedagógica y CPEIP.</li> </ul>	
<b>Gestión de recursos de apoyo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documento de orientaciones para la implementación que profundizará en el enfoque y las lógicas detrás de los principios y las disposiciones, y orientará y ejemplificará maneras de llevar la normativa a la práctica al interior de los establecimientos educacionales.</li> <li>- Material de trabajo para jefes o coordinadores técnico-pedagógicos y docentes, para realizar jornada de reflexión sobre el documento de Criterios y Normas, y sus implicancias para las prácticas y los reglamentos de evaluación de cada establecimiento.</li> <li>- Materiales de apoyo (ppt, cápsulas audiovisuales, guías metodológicas, otros), para la reflexión interna sobre evaluación y actualización participativa de reglamentos internos de evaluación en los establecimientos educacionales, considerando temas relevantes para la reflexión (conceptos y principios fundamentales de la evaluación en aula, diversificación, evaluación formativa, evaluación sumativa y calificaciones, promoción/repitencia, otras) y guías para diseñar procesos participativos de elaboración de los reglamentos internos).</li> <li>- Ejemplos de Reglamentos de Evaluación.</li> <li>- Ejemplos de libretas de notas diseñadas con referencia a aprendizajes.</li> <li>- Ejemplos de libretas de notas centradas en aprendizajes.</li> <li>- Recursos audiovisuales, afiches, folletos, presentaciones, fichas y otros (presentaciones, ppt, ejemplos, modelos, etc.) que cumplan propósitos informativos (difusión) y pedagógicos respecto de distintas temáticas sobre la normativa y su realización concreta (por ejemplo, proceso de toma de decisiones respecto de la promoción o repitencia de las y los estudiantes, formas de calificar de manera más ligada a los objetivos de aprendizaje, cómo planificar más espacio para la evaluación formativa, diversificación de la evaluación, otras.) Estos recursos estarán enfocados en distintos destinatarios (equipos técnico-pedagógicos, equipos PIE, docentes, estudiantes, asistentes de la educación, apoderados y otros).</li> <li>- Documento informativo para supervisores, evaluadores y fiscalizadores.</li> </ul>	UCE

**II. Etapa de Instalación (aproximadamente 2019-2020)**

<b>Líneas de trabajo</b>	<b>Acciones</b>	<b>Responsables</b>
<b>Difusión de los Criterios y Normas de Evaluación, Calificación y Promoción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuste de material de difusión existente y elaboración de nuevo material que aclare posibles dudas o comprensiones erróneas.</li> </ul>	UCE en coordinación con DEG
<b>Acompañamiento a los establecimientos educacionales para la implementación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller anual en los establecimientos educacionales para la reflexión interna sobre evaluación y análisis y actualización participativa de reglamentos internos de evaluación.</li> <li>- Estrategia de respuesta a requerimientos de los establecimientos educacionales relacionados con aplicación de la normativa en casos específicos.</li> </ul>	UCE en coordinación con DEG
<b>Seguimiento de la implementación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguimiento de consultas en Ayuda Mineduc y vía supervisores y evaluadores, y sistematización de información del sistema de fiscalización y denuncias de la Superintendencia, con el propósito de entregar información oportuna y definir líneas de apoyo necesarias.</li> <li>- Estudio sobre los reglamentos de evaluación elaborados o modificados por los establecimientos educacionales y las razones por las cuales los equipos directivos, técnico-pedagógicos y docentes llegaron a estas decisiones u opciones.</li> </ul>	UCE
<b>Procesos de formación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño e implementación de procesos de formación en el área de evaluación y atención a la diversidad en aula, para docentes. A cargo de CPEIP (tanto en sus líneas de postítulos, como en cursos de actualización y fortalecimiento), en coordinación con la UCE.</li> <li>- Colaboración en el ámbito de la formación inicial docente (CPEIP) para fortalecer el área de evaluación educacional, con instituciones de educación superior.</li> <li>- Folleto de orientaciones generales en el área de evaluación para planificación de los Planes Locales de desarrollo docente de los establecimientos educacionales.</li> </ul>	UCE y CPEIP
<b>Articulación de instrumentos curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generación de lineamientos sobre la evaluación para Programas de Estudio.</li> <li>- Generación de criterios para el abordaje de la evaluación para la elaboración de textos escolares y guías del docente licitados.</li> </ul>	UCE
<b>Articulación con actores e instituciones relevantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidad de la coordinación con instituciones SAC en esta materia.</li> <li>- Desarrollo de la red de colaboración con instituciones en el ámbito de la formación y desarrollo docente.</li> </ul>	UCE UCE y CPEIP
<b>Gestión de recursos de apoyo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de recursos y actualización anual de ellos; desarrollo de recursos nuevos.</li> </ul>	UCE

**III. Etapa de institucionalización (aproximadamente 2021 en adelante)**

<b>Líneas de trabajo</b>	<b>Acciones</b>	<b>Responsables</b>	<b>Presupuesto</b>
<b>Difusión de los Criterios y Normas de Evaluación, Calificación y Promoción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuste de material de difusión existente y elaboración de nuevo material que aclare posibles dudas o comprensiones erróneas.</li> </ul>	UCE en coordinación con DEG	
<b>Acompañamiento a los establecimientos educacionales para la implementación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidad de acciones de apoyo y acompañamiento a través de los DEPROV (aunque posiblemente más esporádicas).</li> </ul>	UCE en coordinación con DEG	
<b>Seguimiento de la implementación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudio sobre las prácticas evaluativas de aula y las comprensiones y creencias de equipos técnicos, docentes, estudiantes y apoderados, con el propósito de monitorear la implementación.</li> <li>- Estudio de impacto en calificaciones, tasas de repitencia, tasas de retención, SIMCE y PSU.</li> <li>- Estudio de impacto sobre la formación inicial docente y la oferta de desarrollo profesional continuo (en servicio) en evaluación.</li> </ul>	UCE	
<b>Procesos de formación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidad y profundización de procesos de formación (postítulos, actualizaciones y fortalecimiento), CPEIP a docentes en evaluación de aprendizajes y atención a la diversidad en el aula.</li> <li>- Seminarios, coloquios y/o debates.</li> </ul>	UCE y CPEIP	
<b>Articulación de instrumentos curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actualizaciones y ajustes a las orientaciones sobre el tratamiento y la comunicación de la evaluación en instrumentos curriculares y recursos asociados.</li> <li>- Mejora continua del alineamiento entre instrumentos curriculares y recursos de apoyo al currículum.</li> </ul>	UCE	
<b>Articulación con actores e instituciones relevantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidad de la coordinación con instituciones SAC en esta materia.</li> <li>- Continuidad de la relación de colaboración con instituciones en el ámbito de la formación y desarrollo docente.</li> </ul>	UCE UCE y CPEIP	
<b>Gestión de recursos de apoyo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo y actualización continua de recursos.</li> </ul>	UCE	

## 8. Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional*. Santiago, Chile.
- Allal, L., & Lopez, L. M. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. En Office of Economic Co-operation and Development, *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing.
- Anderson, R. (2014). Grade repetition risk for Indigenous students in early schooling in Queensland, Australia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 114(21), 744-748. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.778>
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 285-311.
- Bennett, R. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education*, 18(1), 5-25.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-44.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5- 31.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (eds) (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Brophy, J. (2006). Grade Repetition. Education policy series. International Academy of Education, International Institute for Educational Planning. Recuperado desde [www.unesco.org/iiep/PDF/Edpol6.pdf](http://www.unesco.org/iiep/PDF/Edpol6.pdf)
- Brookhart, S. (2006). *Formative Assessment Strategies for Every Classroom. An ASCD Action Tool*. ASCD publications.
- Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to your Students*. ASCD publications.
- Brookhart, S. (2011). *Grading and Learning: Practices that support student achievement*. Solution Tree Press.
- Celman, S. (2005) ¿Es posible mejorar la evaluación y trasformarla en una herramienta de conocimiento? En A. Camilloni et al. (Comp.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós Educador.
- CERI. *Assessment for learning — the case for formative assessment*. OECD/CERI International Conference, 2008.
- Chile. Ministerio de Educación (2015). *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial*. Mesa Técnica de Educación Especial. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201505141109250.INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile (2011). *La (in)movilidad del desempeño educativo de los estudiantes chilenos: realidad, oportunidades y desafíos*. Evidencias para

Políticas Públicas en Educación, Selección de Investigaciones Sexto Concurso Fonide, Centros de Estudios Mineduc, Artículo N°5.

Chapman, C. & King, R. (2012). *Differentiated Assessment Strategies: One Tool Doesn't Fit All*. (2da ed.). Estados Unidos: Corwin.

Chappuis, J. (2009). *Seven strategies of assessment for learning*. Portland, OR: Pearson Assessment Training Institute.

Chappuis, S. Chappuis, J. & Stiggins, R. (2009). The Quest for Quality. *Educational Leadership*, 67(3), 14-19.

Chen X., Liu, C., Zhang, L., Shi, Y. & Rozelle, S. (2010) Does taking one step back get you two steps forward? Grade retention and school performance in poor areas in rural China. *International Journal of Education Development*, 30(6), 544-559.

Contreras, G. (2012). *Caracterización del currículum evaluado en el 2° ciclo básico, orientaciones para la formación inicial y continua de profesores y profesoras*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE: Ministerio de Educación.

Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. New York, NY: Wiley.

Decreto Exento N°511. (1997). *Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=71532>

Decreto Exento N° 112. (1999). *Establece disposiciones para que establecimientos educacionales elaboren reglamento de evaluación y reglamenta promoción de alumnos 1º y 2º año de enseñanza media, ambas modalidades*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=135826>

Decreto Exento N° 83. (2001). *Reglamenta calificación y promoción de alumnos(as) de 3º y 4º año de enseñanza media, ambas modalidades y establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de evaluación*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=182968>

Decreto Exento N° 83 (2015). *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>

Decreto Supremo N° 433. (2012). *Establece bases curriculares para la educación básica en asignaturas que indica*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/N?i=1047359&f=2012-12-19&p=>

Decreto Supremo N° 439. (2012). *Establece bases curriculares para la educación básica en asignaturas que indica*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1036799&idParte=&idVersion=2013-11-08>

- Decreto Supremo Nº 614. (2013). *Establece Bases Curriculares de 7º Año Básico a 2º Año Medio en Asignaturas que Indica*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1059966>.
- Decreto Supremo Nº 369 (2015). *Establece Bases Curriculares desde 7º Año Básico a 2º Año Medio, en Asignaturas*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1084868>
- Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 65, 34–39.
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Recuperado de: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices\\_iecp-en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-en.pdf).
- Falabella, A. & Opazo, C. (2014). Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: Una mirada desde la gestión educativa. Informe de estudio, resumen ejecutivo. Santiago de Chile: CIDE.
- Flórez, M. T. (2013). Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) [Critical Analysis of the Validity of the System for the Measurement of Quality in Education]. Santiago de Chile: CNED.
- Forster, C. & Rojas-Barahona, C. (2008). Evaluación al interior del aula: Una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Pensamiento Educativo*, 43, 285-305.
- Forster, M. (2007). *The case for progress maps in Chile*. Paper presented at the 9th UKFIET International Conference on Education and Development, Oxford, United Kingdom.
- Frey, N. & Fisher, D. (2011). *The Formative Assessment Action Plan: Practical Steps to More Successful Teaching and Learning*. ASCD Publications.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Grant, H. & Dweck, C. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-533. DOI: 10.1037/0022-3514.85.3.541
- Greenstein, L. (2010). *What teachers really need to know about formative assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Gregory, G.H. & Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. London, U.K., Corwin.
- Griffin, P. (2014). *Assessment for teaching*. Cambridge University Press.
- Gómez, G.; Valenzuela, J. P.; Sotomayor, C. (2013). Resiliencia académica en comprensión lectora. Jóvenes chilenos en condiciones de pobreza participantes en OECD-PISA 2001-2009. Ministerio de Educación de Chile (ed.) *Evidencias para Políticas Públicas en Educación. Selección de Investigaciones*. Concurso Extraordinario FONIDE-PISA (pp. 133-174). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

- Guskey, T. (abril, 2005). Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, research, and implications. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canadá.
- Guskey, T. R. & Bailey, J. M. (2010). *Developing Standards-based report cards*. Estados Unidos: Corwin.
- Guskey, T. R. (2011). Five obstacles to grading reform. *Educational Leadership*, 69(3), 16-21.
- Gysling, J. & Meckes, L. (2011). *Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010*. PREAL: Serie Documentos Nº 54. Santiago, Chile.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M., Marsh, J. A., McCombs, J. S., Robyn, A., Russell, J. L., et al. (2007). Standards-based accountability under No Child Left Behind: Experiences of teachers and administrators in three states. Santa Monica, CA: RAND.
- Hanushek, E. A. (2004). Some simple analytics of school quality (Working paper 10229). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Quality.
- Hattie, J., & Temperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta. Kappan*, 89(2), 140-145.
- Herrera, M. (2009). El valor de la Escuela y el Fracaso Escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 7(4), 253-263. Rescuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114094013.pdf>
- Ikeda, M. & García, E. (2014). Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences. *OECD Journal: Economic Studies*, 2013(1), 269–315. Recuperado de <https://www.oecd.org/economy/grade-repetition-a-comparative-study-of-academic-and-non-academic-consequences.pdf>
- INNEd (2015). *Investigación comparada internacional de experiencias alternativas a la repetición escolar*. Programa Conjunto: Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay, tomo IV. Recuperado de: [www.ineed.edu.uy/sites/default/files/mec\\_2015\\_aportes%20para%20la%20elaboracion%20de%20politic%20educativas\\_tomo4.pdf](http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/mec_2015_aportes%20para%20la%20elaboracion%20de%20politic%20educativas_tomo4.pdf)
- Jensen, J. L., McDaniel, M. A., Woodard, S. M., & Kummer, T. A. (2014). Teaching to the test ... or testing to teach: Exams requiring higher order thinking skills encourage greater conceptual understanding. *Educational Psychology Review*, 26(2), 307–329. doi:10.1007/s10648-013-9248-9
- Jimenez, D. & Taut, S. (agosto, 2011). Classroom assessment in Chile: A diagnosis of policies and practices. Paper presentado en la Conferencia bianual de la European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Exeter, UK.
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3) 420-437.

- Jimerson, S., Anderson G. & Whipple, A. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441–457. DOI: 10.1002/pits.10046
- Jimerson, S., Pletcher, S., Graydon, K., Schnurr, B., Nickerson, A. & Kundert, D. (2006). Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students. *Estados Unidos. Psychology in the Schools*, 43(1), 85-97. DOI: 10.1002/pits.20132
- Jimerson. S. & Renshaw, T. (2012) Retention and Social promotion. Neither retention nor social promotion are adequate strategies for meeting the needs of students who are at risk of failure. *Principal Leadership*, 12-16. Recuperado de: [www.nasponline.org/Documents/Resources%20and%20Publications/Handouts/Families%20and%20Educators/NASSP Grade Retention Sept 2012.pdf](http://www.nasponline.org/Documents/Resources%20and%20Publications/Handouts/Families%20and%20Educators/NASSP_Grade_Retention_Sept_2012.pdf)
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Ley Nº 18.962. (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>
- Ley 20.370 (2009). *Establece la Ley General de Educación*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. Santiago, 12 de septiembre de 2009 Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>
- Ley Nº 20.529. (2011). *Establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- Ley Nº 20.845. (2015). *De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Ley Nº 20.903 (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Manacorda, M. (2008). *The Cost of Grade Retention*. Centre for Economic Performance, paper n. 878. Recuperado de: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp0878.pdf>
- Manzi, J., Bogolasky, F., Gutiérrez, G., Grau, V., & Volante, P. (2014). Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados. Informe preliminar FONIDE (no publicado).
- Marzano, R. J. (2010). *Formative assessment and standards-based grading*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory Powered by Solution Tree.
- Masters, G. (2013). *Reforming Educational Assessment: Imperatives, principles and challenges*. Australian Council for Educational Research.



- Masters, G. (2015). *Rethinking formative and summative assessment*. Recuperado de <https://www.teachermagazine.com.au/columnists/geoff-masters/rethinking-formative-and-summative-assessment>
- Martínez, A., De los Hoyos, M., & Frías, M. (2012). Evaluación para la diversidad: Cómo promover el aprendizaje de todos. In Mena I., Lissi M., Alcalay L., & Milicic N. (Eds.), *Educación y diversidad: Aportes desde la psicología educativa* (pp. 97-120). Ediciones UC. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1bhkqmb.7>
- Mathis, W. J. (2003). No Child Left Behind: Costs and benefits. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 679–686.
- McGrath (2006). *To Repeat or Not to Repeat*. Journal of the Western Australian Primary Principals' Association.
- McTighe, J. & O'Connor, K. (2005). Seven Practices for Effective Learning. *Educational Leadership*, 63(3), 10-17.
- Miles, M. B., Ekholm, M., & Vanderberghe, R. (1987). *Lasting school improvement: Exploring the process of institutionalization* (ISIP Vol. 5). Leuven, Belgium: Acco.
- Mineduc (2006). *Evaluación para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile.
- Mineduc (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Publicación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Mineduc (2014). *Hacia un Sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile*. Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>
- Mineduc (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Publicación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. Santiago, Chile. Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE\\_2015.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf)
- Mineduc (2016). *Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular*. Informe Mesa de desarrollo Curricular. Santiago, Chile. Recuperado de [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-35514\\_recurso\\_1.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-35514_recurso_1.pdf)
- Mineduc-Unesco (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*. Estudio realizado por EDECSA, Santiago, Chile. [Estudio EDECSA, 2016]
- Mineduc-Unesco (2017a). *Revisión de literatura sobre modelos, estrategias y buenas prácticas de evaluación diferenciada*. Sistematización de literatura realizado por Catalina Santa Cruz, Santiago, Chile.
- Mineduc-Unesco (2017b). *Revisión de literatura sobre políticas y normativa de promoción y retención, y su impacto en el aprendizaje*. Sistematización de literatura realizado por el Centro de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEPPE UC), Santiago, Chile.
- Mineduc-Unesco (2017c). *Levantamiento de opiniones y sugerencias para la elaboración de una propuesta de actualización de la Normativa de evaluación, calificación y promoción*. Estudio realizado por el Programa

- de Educación Continua para el Magisterio (PEC) de la Universidad de Chile, Santiago, Chile. [Estudio PEC, 2017]
- Mineduc-Unesco (2017d). *Estudio sobre reglamentos de evaluación internos de los establecimientos educacionales chilenos*. Estudio realizado por Claudio Núñez Vega y Carla Förster Marín, Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. [Estudio Facultad de Educación UC, 2017]
- Mineduc (junio, 2017). *Proceso de consulta en línea a Supervisores y Jefes técnicos DEPROV*. Reporte de Resultados. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile. [Consulta en línea Deprov, 2017]
- Moss, C. & Brookhart, S. (2009). *Advancing Formative Assessment in Every Classroom: A Guide for Instructional Leaders*. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/books/109031/chapters/The-Lay-of-the-Land@-Essential-Elements-of-the-Formative-Assessment-Process.aspx>
- Moss, C., Brookhart, S. & Long, B. (2011). Knowing Your Learning Target. En What Students Need to Learn. *Educational Leadership*, 68(6), 66-69. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar11/vol68/num06/Knowing-Your-Learning-Target.aspx>
- Munita, F & Pérez, M. (2013). "Controlar" las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 179-198.
- NASP (2011). *Grade Retention and Social Promotion (White Paper)*. Bethesda. National Association of School Psychologists. Recuperado desde: [www.nasponline.org/assets/Documents/Research%20and%20Policy/Position%20Statements/WP\\_GradeRetentionandSocialPromotion.pdf](http://www.nasponline.org/assets/Documents/Research%20and%20Policy/Position%20Statements/WP_GradeRetentionandSocialPromotion.pdf)
- Newton, P.E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*, 14(2), pp. 149-170.
- O'Connor, K. (2011). *A Repair Kit for Grading. 15 Fixes for Broken Grades*. Boston, EE.UU, Pearson.
- OCDE (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2013a): *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education.
- OCDE (2013b). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (volume IV)*. PISA, OCDE Publishing. Recuperado desde <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9813061e.pdf?expires=1470668635&id=id&accname=guest&checksum=B0BC7E5E59D9EE231258073FC7FE4601>
- Olavarría, M. (2007). Conceptos Básicos en el Análisis de Políticas Públicas. *Documentos de trabajo del Departamento de Gobierno y Gestión Pública del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile*, N° 11. Recuperado de [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123548/Conceptos\\_%20Basicos\\_Politicas\\_Publicas.pdf?sequence=1](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123548/Conceptos_%20Basicos_Politicas_Publicas.pdf?sequence=1)
- Palou de Maté, M. (2005). *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación*. En A. Camilloni (comp.). *Los obstáculos epistemológicos de la enseñanza* (pp. 93-132), Buenos Aires: Editorial Geodisa.

- Pérez-Cotapos, M.A. & Taut, S. (2016). Adaptación y pilotaje de un portafolio para evaluar prácticas de evaluación de aprendizajes en el aula en profesores de matemática de segundo ciclo básico [Adaptation and piloting of a portfolio for evaluating classroom assessment practices of middle school mathematics teachers], *Psykhé*, 25(1), 1-14. DOI:<http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.681>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2014). *Bienestar Subjetivo y Rendimiento Escolar: Rol del Bienestar Social y la Satisfacción con la Vida*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación- FONIDE, Ministerio de Educación.
- Popham, W. J. (2008). Formative Assessment: Why, What, and Whether. En W. J. Popham. *Transformative Assessment* (pp. 1-22). Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/books/108018/chapters/Formative-Assessment@-Why,-What,-and-Whether.aspx>Transformative
- Popham, W. J. (2011). *Transformative assessment in action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Raczynski, D., Hernández, M., Kegevic L., & Rocco, R. (2011). *El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación- FONIDE, Ministerio de Educación.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2, 49-89. Montevideo, Universidad Católica del Uruguay.
- Ravela, P., Leymoníe, J., Viñas, J. & Haretche, C. (2014) La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, 23(41), 20-45.
- Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F. (2005). Assessment. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 275-326). San Francisco: Jossey-Bass.
- Short, P.M., & Greer, J.T. (1997). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Stiggins, R. (2004). New Assessment Beliefs for a New School Mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right - Using It Well*. Assessment Training Institute, Inc: 2nd Edition.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, D. & Carrasco, A. (2011) Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González, Y. Sun (Eds.). *La Evaluación Docente en Chile* (pp.91-135). Recuperado de [http://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La\\_Evaluacion\\_Docente\\_en\\_Chile.pdf](http://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf)
- Thomas, V. (2000). Learner-Centered Alternatives to Social Promotion and Retention: A Talent Development Approach. *The Journal of Negro Education*, 69(4). DOI: 10.2307/2696248
- Tingle, L., Schoenberger, J. & Algozzine, B. (2012). Does Grade Retention Make a Difference? *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(5), 179-185.

- Torres, J., Acevedo, D. & 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.
- Unesco (2015). *¿Es la repitencia efectiva?* TERCE en la mira, número 1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Oficina de Santiago. Recuperado de: [www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242916s.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242916s.pdf)
- Unicef (1989). *Convención sobre los derechos del niño. Ratificada por Chile en 1990*. Recuperado de <http://unicef.cl/web/convencion-sobre-los-derechos-del-nino/>
- Van den Akker, J. (2010). Building Bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices, in Stoney S.M. (Ed.) *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe* (CIDREE Yearbook 2010), pp. 175–196. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Vatterott, C. (2015). *Rethinking grading: meaningful assessment for standards-based Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (expanded 2nd edition). Alexandria, VA: ASCD.
- William, D. (junio, 2004). *Keeping learning on track: integrating assessment with instruction*. Paper presentado en Conferencia anual de la International Association for Educational Assessment (IAEA), Philadelphia, PA. Recuperado de [https://www.dylanwilliam.org/Dylan\\_Williams\\_website/Papers\\_files/IAEA%2004%20paper.pdf](https://www.dylanwilliam.org/Dylan_Williams_website/Papers_files/IAEA%2004%20paper.pdf)
- William, D. & Thompson, M. (2007) *Integrating assessment with learning: what will it take to make it work?* En: *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, pp. 53-82. ISBN 978-0805863970.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington IN: Solution Tree Press.
- Zanocco, G., Cuellar, L. & Laberrerre, A. (2009). *¿Qué es y cómo opera la evaluación en el aula de química, según docentes en ejercicio? entre el discurso y la práctica*. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1–65). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zúñiga, C.G. & Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educativa*, 53(1), 57-72. DOI: 10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.219.

## 9. Anexos

## Anexo N°1

## Detalle de Reuniones del Proceso de Actualización de la Normativa de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar

FASE	REUNIÓN	OBJETIVO	PARTICIPANTES
1. DIAGNÓSTICO	Jefes UTP	Levantar buenas prácticas de gestión para apoyar la evaluación que realizan las y los docentes e indagar en las condiciones, creencias, prácticas o normativas que perciben que tendrían que cambiar para poder mejorar los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fabiola Menjiba (Liceo Bicentenario Quilicura)</li> <li>• Mariela Bozo (Liceo 1)</li> <li>• Christian Tumba (LIMID)</li> <li>• Verónica Ramírez (Colegio Carolina Llona)</li> <li>• Ana Toledo (Colegio Terra Austral del Sol)</li> <li>• María Trinidad Baños (Colegio República Argentina)</li> </ul>
	Educadores diferenciales	Discutir cómo se entiende hoy en día la evaluación diferenciada o diversificada, y conocer prácticas, creencias y/o condiciones que obstaculizan y favorecen llevar a cabo una evaluación diferenciada de calidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alida Salazar</li> <li>• Soledad Gutiérrez</li> <li>• Felipe Benvenuto</li> <li>• Cynthia Duk</li> <li>• Mariela Norambuena</li> <li>• Nancy Tello</li> <li>• Katherine Aguayo</li> <li>• Beatriz Gutiérrez</li> <li>• Álvaro Castillo</li> <li>• Luz María Terán</li> <li>• Carmen Gloria Videla</li> </ul>
2. DISCUSIÓN SOBRE PROPUESTAS PRELIMINARES	Actores provenientes de distintas instituciones del sistema escolar y especialistas en evaluación	Discutir sobre las primeras propuestas de la normativa y levantar su percepción respecto a posibles oportunidades, riesgos y desafíos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jorge Manzi (UC)</li> <li>• María José Castro (SIP Red de Colegios)</li> <li>• Ana María Amengual (Valua)</li> <li>• Johanna González (Súmate)</li> <li>• Macarena Laso (Centro de Innovación en Educación)</li> <li>• Vanessa Arévalo (Centro de Innovación en Educación)</li> <li>• Blanca Cuadrado (Fundación Educacional Arauco)</li> </ul>
	Profesores de cátedra de evaluación	Comentar posibles cambios a la normativa de evaluación, calificación y promoción y cómo enfrentar los potenciales riesgos de su implementación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vidal Basoalto (UMCE)</li> <li>• Carla Förster (PUC)</li> <li>• Claudio Núñez (PUC)</li> <li>• Gloria Contreras (PUCV)</li> <li>• Jaime Brito (UCSH)</li> <li>• Mauricio Cataldo (UDP)</li> <li>• Patricio Carrasco (UAH)</li> <li>• Mariela Norambuena (U. Central)</li> <li>• Marianela Navarro (U. Andes)</li> <li>• Abner Mardones (USS)</li> <li>• Sergio Sepúlveda (UCT)</li> <li>• Paulina Salinas (USACH)</li> </ul>

Especialistas TP	Discutir acerca de las especificidades de la formación Técnico-Profesional (TP) en la propuesta de cambio de la normativa sobre evaluación, calificación y promoción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vanesa Arévalo</li> <li>• Pedro Cancino</li> <li>• Hernán Ahumada</li> <li>• Fernando Salvo</li> <li>• Martín Miranda</li> <li>• Martín Contreras</li> <li>• Virginia Astorga</li> </ul>
Escuelas Artísticas	Discutir sobre las propuestas y analizar en conjunto las implicancias que tendría para estas escuelas las disposiciones de la propuesta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sandra Moscatelli (Coordinadora Nacional de Ed. Artística, Mineduc)</li> <li>• Joallery Miranda (Representante de Agrupación Nacional de Directores de Escuelas Artísticas-ANDEA)</li> </ul>
Expertos internacionales	Discutir respecto a la evaluación en aula, conocer su experiencia en torno a este tema y levantar aportes, consideraciones y sugerencias para el desarrollo de acciones para el fortalecimiento de la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gordon Stobart</li> <li>• Danielle Hutchinson</li> <li>• Giselle Martin-Kniep</li> <li>• Jay McTighe</li> </ul>
Actores del sistema escolar y especialistas en evaluación	Compartir visiones en torno a las ventajas, factibilidad y posibles riesgos que se identificaran en la propuesta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jorge Manzi</li> <li>• Claudio Nuñez</li> <li>• Verónica Aldunate</li> <li>• Vidal Basoalto</li> <li>• Jéssica Jerez</li> <li>• Tatiana Cisternas</li> <li>• Cynthia Duk</li> </ul>
Colegio de Profesores	Discutir las propuestas y compartir visiones acerca del enfoque que las sustenta.	
Consejo de la Sociedad Civil del Ministerio de Educación	Revisar y comentar la propuesta de actualización.	
Especialistas en evaluación	Discutir comentarios y recomendaciones en relación a la propuesta, respecto a aspectos como contenidos; precisión, claridad y comprensibilidad; aplicabilidad de la propuesta; identificación de riesgos y obstáculos; entre otros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Macarena Domínguez</li> <li>• Teresa Flórez</li> <li>• Mimi Bick</li> <li>• Erwin Frei</li> <li>• Elisa De Padua</li> </ul>
Comité de Coordinación SAC	Revisar y comentar la propuesta de actualización de la normativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flavia Fiabane (Secretaria Ejecutiva de la Secretaría Técnica del Sistema de Aseguramiento de la Calidad)</li> <li>• Juan Eduardo García-Huidobro (Jefe de la División de Educación General)</li> <li>• Alexis Ramírez (Superintendente de Educación)</li> <li>• Carlos Henríquez (Secretario Ejecutivo de la Agencia de la Calidad de la Educación)</li> <li>• Marcela Arellano (Secretaria Ejecutiva de Educación Técnico-Profesional)</li> </ul>

## Anexo N°2

### Descripción del Consejo de la Sociedad Civil del Ministerio de Educación

#### Descripción

El Consejo de la Sociedad Civil es un mecanismo directo de participación ciudadana enmarcado en la Ley 20.500 de Asociaciones y Participación Ciudadana en la Gestión Pública. Tiene como objetivo asegurar la participación de las diferentes organizaciones vinculadas a las temáticas de educación, con el fin de cumplir la función de órgano asesor y colaborador en la construcción de las diferentes políticas y programas ministeriales.

El Consejo de la Sociedad Civil del Ministerio de Educación sesiona 5 veces al año, es de carácter pluralista y representativo a nivel nacional, actualmente está compuesto por 10 organizaciones y su periodo de implementación es desde agosto 2014 hasta final del periodo.

#### Composición

Ámbito	Perfil	Organización
Educación Superior	Un estudiante de una universidad acreditada del consejo de rectores de Chile.	Federación Estudiantes Universidad La Serena.
Educación Escolar	Un profesional de la educación que posea título de profesor, que desarrolle funciones docentes en un establecimiento educacional municipal.	Red de educadores patrimoniales.
Educación Técnica	Un directivo o un académico de un instituto o centro de formación técnica.	Consejo de institutos profesionales y centros de formación técnica acreditado.
Asistentes de la educación	Un asistente de la educación que cumpla funciones en un establecimiento educacional sin fines de lucro.	Asociación de funcionarios de asistentes de la educación de la comuna de Cauquenes. AFUNDPA
Educación Artística	Un profesional de la educación, directivo o alumna/o de un establecimiento educacional que imparta educación artística.	Unión Nacional de Artistas AG.
Iglesia	Un docente o un directivo de un establecimiento educacional sin fines de lucro con proyecto educativo religioso.	Fundación Mano Amiga.
Organización de la sociedad civil	Un representante de una organización de la sociedad civil con personalidad jurídica y con programas en materia de educación.	Fundación Crece Chile.



Sostenedores	Un representante legal de un establecimiento educacional municipal, o de un establecimiento particular sin fines de lucro.	Fundación Educacional SÚMATE Padre Álvaro Lavín.
Educación Escolar	Un profesional de la educación que desarrolle funciones docentes en un establecimiento educacional particular subvencionado sin fines de lucro en los niveles de educación básica o media.	Escuela Rosa Medel Aguilera
Educación Escolar	Un padre, una madre o un apoderado de un alumno/a de un establecimiento educacional municipal.	Centro de Padres y Apoderados Del Liceo Bicentenario de Niñas de Maipú

### Vinculación con Ministerio de Educación

Organización	Trabajo	Relación MINEDUC
Fundación SÚMATE	Garantizar el derecho a aprender de niñas, niños y jóvenes con alto potencial de desarrollo, que viven en contextos de vulnerabilidad social, impulsando su reintegración y mantención en el sistema de educación formal, en un clima de reconocimiento de su dignidad	Seis escuelas en las ciudades de Santiago y Temuco, participa de la mesa sobre escuelas de reingreso de la Coordinación de Trayectoria Educativa DEG.
Fundación Crece Chile	Otorgar más oportunidades para rendir exámenes libres a adultos sin escolaridad completa. Así, en vez de tener solo una oportunidad al año para dar ese examen, a través de Crece Chile, como Entidad Ejecutora, tienen la opción de rendirlo hasta tres veces.	Actualmente, la Corporación realiza proyectos de Nivelación de Estudios y talleres en 3 comunas de la región Metropolitana. Como entidad ejecutora para impartir la Modalidad Flexible de educación de adultos, participa de la mesa sobre la política de educación de personas adultas y jóvenes (EPJA) perteneciente al MINEDUC.
Fundación Mano Amiga	Fundación sin fines de lucro que tiene como objetivo entregar educación de calidad a niños de escasos recursos.	3 colegios ubicados en La Pincoya, Recoleta y Colina.
Vertebral	Relevar el desarrollo de la educación técnico profesional mediante la cooperación de las diferentes instituciones que imparten esta modalidad. En Educación Superior.	18 Instituciones de educación superior técnico profesional. 85% de la matrícula del sector.

		Relación con la Secretaría de Educación TP, impulsando la gratuidad.
Unión Nacional de Artistas, AG	Organización conformada por asociaciones de artistas chilenos de todas las disciplinas artísticas para incidir en el fomento de las artes a través de la cultura y la educación.	Trabajo en colegios artísticos, Integra la mesa de educación artística conformada el 2015 por el MINEDUC
Asociación de funcionarios de asistentes de la Educación CONFEMUCH.	Agrupación social, sindical y gremial de la educación, que se compone de 151 asociaciones de asistentes de la educación, con 409 dirigentes a nivel nacional.	Participación en diversas mesas convocadas por el Estado en relación con los derechos laborales, y de participación en la Comunidad Escolar.
Red de educadores patrimoniales, REPA	Agrupación de educadores e instituciones educacionales interesadas en fomentar la valoración del patrimonio e identidad regional. Se trata de una iniciativa que aúna personas de diferentes especialidades y profesiones, la cual ha sido fuertemente impulsada por la Dirección Museológica de la Universidad Austral de Chile y el Consejo Nacional de la Cultura y Las Artes de la Región de Los Ríos.	Diferentes escuelas municipales de la región con programas de ciencia, museología. 2 museos en escuelas rurales de la región con aporte de la Secretaría Ministerial de Educación.
Federación Estudiantes Universidad La Serena.	Federación de estudiantes de la universidad de La Serena perteneciente al CUECH	Consolidar el trabajo triestamental, generar los nuevos estatutos, sacar adelante la construcción del edificio que albergará las carreras que se imparten actualmente en el Campus Coquimbo, así como otros temas que son de mucha relevancia nacional como es la reforma educacional y la gratuidad, trabajo realizado fuertemente al interior del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH).
Centro de Padres y Apoderados Del Liceo Bicentenario de Niñas de Maipú	Grupo dirigido a la comunidad de Padres y Apoderados del Liceo Bicentenario de Niñas de Maipú.	Relación con el DAEM de la comuna y los centros de padres madres y apoderados de la comuna
Escuela Rosa Medel de Coronel.	Escuela municipal ubicada en la comuna de Coronel, con una matrícula de 130 niñas y niños.	Al ser una escuela, su relación con el MINEDUC y sus servicios descentralizados es directa. Han postulado a fondos concursables, talleres, y otro tipo de apoyos institucionales.

## Anexo N°3

## Comparación entre Decretos Vigentes de Evaluación, Calificación y Promoción

Tema	Decreto 511/97 Enseñanza Básica	Decreto 112/99 Enseñanza Media	Decreto 83/01 3ºy 4º Enseñanza Media
<b>Nombre decreto</b>	“Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica.”	“Establece disposiciones para que establecimientos educacionales elaboren reglamento de evaluación y reglamenta promoción de alumnos de 1º y 2º año de enseñanza media”	“Reglamenta calificación y promoción de alumnos(as) de 3º y 4º año de Enseñanza Media, ambas modalidades, y establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de evaluación.”
<b>Estructura del decreto (subtítulos)</b>	3 títulos, dos artículos iniciales: *De la evaluación (4 artículos). *De la calificación (3 artículos). *De la promoción (7 artículos)	2 títulos, dos artículos iniciales: *De la elaboración del reglamento de evaluación del establecimiento educacional (2 artículos). *De la promoción y certificación (12 artículos y uno transitorio)	3 títulos (un artículo inicial): *Disposiciones sobre calificación, promoción y certificación > Párrafo 1: de las calificaciones (3 artículos). > Párrafo 2: de la promoción (1 artículo). > Párrafo 3: de la eximición de subsectores de aprendizaje o asignaturas (1 artículo). > Párrafo 4: de los certificados anuales de estudio y de las actas de registro de calificaciones y promoción escolar (2 artículos). > Párrafo 5: de la licencia de Enseñanza Media (1 artículo).  *Disposiciones para la elaboración del reglamento de Evaluación de cada establecimiento educacional > Párrafo 1: disposiciones generales (2 artículos). > Párrafo 2: disposiciones que debe contener el Reglamento de Evaluación (1 artículo). > Párrafo 3: situaciones no previstas y derogaciones (2 artículos)
<b>RoI DEPROV</b>	- (NOTA, a partir de decreto exento 1223/2002) “En situaciones excepcionales que puedan producir serios perjuicios a los alumnos de establecimientos educacionales de estos niveles educativos, el Jefe del Departamento Provincial de Educación que corresponda arbitrará todas las medidas que fueren necesarias con el objeto de llevar a buen término el año escolar, entre otras: suscripción de actas de evaluación,	- (NOTA, a partir de decreto exento 1223/2002) “En situaciones excepcionales que puedan producir serios perjuicios a los alumnos de establecimientos educacionales de estos niveles educativos, el Jefe del Departamento Provincial de Educación que corresponda arbitrará todas las medidas que fueren necesarias con el objeto de llevar a buen término el año escolar, entre otras: suscripción de actas	- (NOTA, a partir de decreto exento 1223/2002) “En situaciones excepcionales que puedan producir serios perjuicios a los alumnos de establecimientos educacionales de estos niveles educativos, el Jefe del Departamento Provincial de Educación que corresponda arbitrará todas las medidas que fueren necesarias con el objeto de llevar a buen término el año escolar, entre otras: suscripción de actas de evaluación, certificados de estudios o concentraciones de

		<p>certificados de estudios o concentraciones de notas, informes educacionales o de personalidad.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (Art. 2°) Recibe una copia del reglamento de evaluación del establecimiento, “para su información”.</li> </ul>	<p>de evaluación, certificados de estudios o concentraciones de notas, informes educacionales o de personalidad.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (Art. 3°) Puede solicitar el reglamento al establecimiento y revisarlo, a cuyas observaciones el establecimiento cuenta con 30 días para responder.</li> </ul>	<p>notas, informes educacionales o de personalidad.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (Art. 11°) Puede solicitar el reglamento al establecimiento y revisarlo, a cuyas observaciones el establecimiento cuenta con 30 días para responder.</li> </ul>
<b>Reglamento de Evaluación</b>	<b>Disposiciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (art. 3°) a) Disposiciones respecto a estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos; b) Formas de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados; c) Procedimientos que aplicará el establecimiento para determinar la situación final de los alumnos; y d) Disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente.”</li> <li>- (art. 4°) “Los alumnos deberán ser evaluados en todos los subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje del plan de estudio, ya sea en períodos bimestrales, trimestrales o semestrales, con un número determinado de calificaciones, según lo determine el Reglamento de Evaluación del establecimiento.”</li> <li>- (art. 6°) “Al término del año lectivo los establecimientos educacionales que así lo determinen podrán administrar un procedimiento de evaluación final a los alumnos en los subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje que consideren procedente. Lo anterior, sin perjuicio de eximir de esta obligación a aquellos que presenten un logro de objetivos que el establecimiento considere adecuado.</li> </ul>	<p>(art. 3°)</p> <p>“· Período escolar adoptado: trimestre o semestre. · Formas, tipos y carácter de los procedimientos que aplicará el establecimiento educacional para evaluar los Aprendizajes de sus alumnos en el logro de los Objetivos Fundamentales y Objetivos Fundamentales Transversales, de acuerdo con Su Proyecto Educativo. · Sistema de registro de los logros alcanzados por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, incluyendo los Objetivos Fundamentales Transversales. · Procedimiento para establecer la calificación final de los alumnos. · Determinar si se aplicará o no un procedimiento de evaluación final a los alumnos y en qué subsectores de aprendizaje o asignatura, indicando quiénes deben rendirlo. En todo caso, la ponderación máxima de esta evaluación final no podrá ser superior a un 30%. · Establecer las modalidades que empleará el Establecimiento para entregar información a los padres y apoderados sobre el avance educacional de sus hijos o pupilos. Esta Información contemplará también el progreso de los alumnos en el logro de los Objetivos Fundamentales Transversales. · Procedimientos de Evaluación Diferenciada que se aplicará a los alumnos que tengan dificultades temporales o permanentes para desarrollar adecuadamente su proceso de aprendizaje en algunos subsectores o asignaturas del plan de estudio.</p>	<p>(art. 12°)</p> <p>“a) Período escolar adoptado: trimestre o semestre; b) El sistema de registro de los logros alcanzados por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje en cada uno de los subsectores del plan de estudio, incluyendo aquellas dimensiones de los objetivos fundamentales transversales trabajados en el subsector y el nivel; c) Determinar si se elaborará un informe sobre el desarrollo de los alumnos (as) en los objetivos fundamentales transversales y la periodicidad del mismo. Este informe debe ser cualitativo y contemplar los cuatro ámbitos de los objetivos fundamentales transversales, definidos en el decreto supremo de Educación N° 220 de 1998 y sus modificaciones (crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética, la persona y su entorno). Del mismo modo, la forma que se empleará para informar a los padres, apoderados y alumnos (as). d) Determinar si se aplicará o no un procedimiento de evaluación final a los alumnos (as) y en qué subsectores de aprendizaje, asignaturas, módulos, actividades de aprendizaje y análisis de experiencias en la empresa (cuando corresponda), indicando quiénes deben rendirlo. En todo caso, la ponderación máxima de esta evaluación final no podrá ser superior a un 30%; e) La forma en que se establecerá la calificación final de los alumnos (as) en los subsectores de aprendizaje, asignaturas, módulos, actividades de aprendizaje y análisis de experiencias en la empresa; f) Establecer las modalidades que empleará el establecimiento para entregar información a los padres y apoderados sobre el avance educacional de sus hijos o pupilos; g) Los requisitos que permitan autorizar la</p>

		<p>En los subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje en que se aplique un procedimiento de evaluación final, éste tendrá una ponderación máxima de un 30%.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Requisitos y procedimientos para promover alumnos con porcentajes menores al 85% de asistencia a clases y para resolver situaciones especiales de evaluación y promoción dentro del año escolar, tales como: ingreso tardío a clases; ausencias a clases por períodos prolongados; finalización anticipada del año escolar; situaciones de embarazo; servicio militar; certámenes nacionales o internacionales en el área del deporte, la literatura, las ciencias y las artes; becas u otras similares.</li> <li>- Requisitos y motivos que permitan autorizar la eximición de hasta un Subsector de Aprendizaje o Asignatura a los alumnos que acrediten tener dificultades de aprendizaje o problemas de salud debidamente fundamentados.”</li> </ul>	<p>eximición de hasta un subsector de aprendizaje o asignatura a los alumnos (as) que tengan dificultades de aprendizaje o problemas de salud;</p> <p>h) Los procedimientos y criterios de la evaluación diferenciada que se aplicará a los alumnos (as) que presenten impedimentos temporales o permanentes para desarrollar adecuadamente su proceso de aprendizaje en algunos sectores, subsectores de aprendizaje, asignaturas o módulos del plan de estudio;</p> <p>i) Los requisitos y modo de operar para promover alumnos (as) con porcentajes menores al 85% de asistencia a clases y para resolver situaciones especiales de evaluación y promoción durante el año escolar, tales como: ingreso tardío a clases; ausencias a clases por períodos prolongados; finalización anticipada del año escolar respecto de uno o varios alumnos individualizados; situaciones de embarazo; servicio militar; certámenes nacionales o internacionales en el área del deporte, la literatura, las ciencias y las artes; becas u otros.”</p>
	<b>Elaboración y comunicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprueba el Reglamento el Director del establecimiento educacional a propuesta del Consejo de Profesores.</li> <li>- La copia debe ser enviada al Deprov.</li> <li>- Debe ser comunicado a los alumnos y apoderados a más tardar en el momento de la matrícula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprueba el Reglamento Dirección del establecimiento educacional, previa consulta al Consejo general de Profesores. La consulta puede ser resolutive o consultiva, según lo establezca el PEI y el RI.</li> <li>- Deprov podrá solicitar el Reglamento de Evaluación.</li> <li>- No señala plazo de comunicación a alumnos ni a apoderados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprueba el Reglamento Dirección del establecimiento educacional, previa consulta al Consejo general de Profesores. La consulta puede ser resolutive o consultiva, según lo establezca el PEI y el RI.</li> <li>- Deprov podrá solicitar el Reglamento de Evaluación.</li> <li>- Debe ser comunicado a los profesores, alumnos y apoderados a más tardar en el momento de la matrícula.</li> </ul>
<b>Requisitos para la promoción</b>	<b>Logro de aprendizajes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (debido al decreto 107/2003, los estudiantes son automáticamente promovidos de 1° a 2° y de 3° a 4° básicos, que cuenten con 85% de asistencia; además, “el (la) Director (a) del respectivo establecimiento podrá decidir excepcionalmente, previo informe fundado en variadas evidencias del Profesor (a) Jefe del curso de los alumnos (as) afectados (as), no promover de 1° a 2° año básico o de 3° a 4° año básico a aquellos (as) que presenten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (art. 8°) “a) Serán promovidos los alumnos de 1° y de 2° año Medio que hubieren aprobado todos los subsectores de aprendizaje o asignaturas de sus respectivos planes de estudio. b) Serán promovidos los alumnos que no hubieren aprobado un subsector de aprendizaje o asignatura, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 4,5 o superior. Para efecto del</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (art. 5°) “a) Serán promovidos los alumnos (as) de 3° y 4° año medio, ambas modalidades, que hubieren aprobado todos los subsectores de aprendizaje, asignaturas, módulos, actividades de aprendizaje y análisis de experiencias en la empresa (DUAL), de sus respectivos planes de estudio; b) Serán promovidos los alumnos (as) que no hubieren aprobado un subsector de aprendizaje, asignatura o módulo, siempre que</li> </ul>

	<p>un retraso significativo en lectura, escritura y/o matemática, en relación a los aprendizajes esperados en los programas de estudio que aplica el establecimiento y que pueda afectar seriamente la continuidad de sus aprendizajes en el curso superior. Además, para adoptar tal medida, el establecimiento deberá tener una relación de las actividades de reforzamiento realizadas al alumno (a) y la constancia) de haber informado oportunamente de la situación a los padres y/o apoderados, de manera tal de posibilitar una labor en conjunto.” En el caso de estudiantes con NEE, se suma el informe del profesional especialista (art. 10°)).</p> <p>- (art. 11°)</p> <p>“a) Serán promovidos los alumnos que hubieren aprobado todos los subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje de sus respectivos planes de estudio.</p> <p>b) Serán promovidos los alumnos de los cursos de 2º a 3º año y de 4º hasta 8º año de enseñanza básica que no hubieren aprobado un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 4.5 o superior, incluido el no aprobado.</p> <p>c) Igualmente, serán promovidos los alumnos de los cursos de 2º a 3º año y de 4º hasta 8º año de enseñanza básica que no hubieren aprobado dos subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 5.0 o superior, incluidos los no aprobados.”</p>	<p>cálculo se considerará la calificación del subsector de aprendizaje no aprobado.</p> <p>c) Igualmente, serán promovidos los alumnos que no hubieren aprobado dos subsectores de aprendizaje o asignaturas, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 5,0 o superior. Para efecto del cálculo se considerará la calificación de los dos subsectores de aprendizaje no aprobados.”</p>	<p>su nivel general de logro corresponda a un promedio 4,5 o superior. Para efecto del cálculo de este promedio, se considerará la calificación del subsector de aprendizaje, asignatura o módulo no aprobado.</p> <p>c) Serán promovidos los alumnos (as) que no hubieren aprobado dos subsectores de aprendizaje, asignaturas o módulos, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 5,0 o superior. Para efecto del cálculo de este promedio se considerará la calificación de los dos subsectores de aprendizaje, asignaturas o módulos no aprobados; No obstante lo establecido en el párrafo anterior, si entre los dos subsectores de aprendizaje o asignaturas no aprobados se encuentran los subsectores de aprendizaje de Lengua Castellana y Comunicación y/o Matemática, los alumnos (as) de 3º y 4º año medio, ambas modalidades, serán promovidos siempre que su nivel de logro corresponda a un promedio 5,5 o superior. Para efecto del cálculo de este promedio se considerará la calificación de los dos subsectores de aprendizaje o asignaturas no aprobados.”</p>
--	---	---	--

	<b>Calificaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala numérica de 1 a 7, hasta con un decimal.</li> <li>- Escala mínima de aprobación 4.0</li> <li>- Religión no incidirá en promoción escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala numérica de 1 a 7, hasta con un decimal.</li> <li>- Escala mínima de aprobación final 4.0</li> <li>- Religión no incidirá en promoción escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala numérica de 1 a 7, hasta con un decimal.</li> <li>- Escala Mínima de aprobación de cada subsector, asignatura o módulo final 4.0.</li> <li>- Religión no incidirá en promoción escolar</li> </ul>
	<b>Asistencia</b>	<p>“Para ser promovidos los alumnos deberán asistir, a lo menos, al 85% de las clases establecidas en el calendario escolar anual.</p> <p>No obstante, por razones de salud u otras causas debidamente justificadas, el Director del establecimiento y el Profesor Jefe podrán autorizar la promoción de los alumnos, de 2º a 3º y de 4º a 5º año, con porcentajes menores de asistencia. En el 2º Ciclo Básico (5º a 8º año) esta autorización deberá ser refrendada por el Consejo de Profesores.”</p>	<p>“Para ser promovidos los alumnos deberán asistir, a lo menos, al 85% de las clases establecidas en el calendario escolar anual. No obstante, por razones establecidas en el</p> <p>Reglamento de Evaluación, se podrá autorizar la promoción de alumnos con porcentajes menores de asistencia.”</p>	<p>“a) Serán promovidos los alumnos (as) que hubieren asistido, a lo menos, al 85% de las clases establecidas en el calendario escolar anual.</p> <p>b) Para estos efectos, se considerará como asistencia regular la participación de los alumnos (as) de Enseñanza Media Técnico-Profesional en las actividades de aprendizaje realizadas en las empresas. Asimismo, se considerará como tal la participación de alumnos de Enseñanza Media, ambas modalidades, en eventos nacionales e internacionales en el área del deporte, la cultura, las ciencias y las artes.</p> <p>c) En casos calificados, el Director (a) del establecimiento, consultado el Consejo de Profesores, podrá autorizar la promoción de alumnos con porcentajes menores de asistencia.”</p>
	<b>Situación Final</b>	La situación final de promoción de los alumnos debe quedar resuelta al término de cada año escolar.	La situación final de promoción de los alumnos debe quedar resuelta al término de cada año escolar.	
<b>Eximición de asignaturas</b>		<p>(art. 5º)</p> <p>“A los alumnos que tengan impedimentos para cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje deberá aplicárseles procedimientos de evaluación diferenciada.</p> <p>No obstante, el Director del establecimiento educacional, previa consulta al Profesor Jefe de Curso y al Profesor del Subsector de Aprendizaje correspondiente, podrá autorizar la eximición de los alumnos de un Subsector o Asignatura, en casos debidamente fundamentados.”</p>	<p>(art. 3º, en que se indican las disposiciones que debiera contener el reglamento)</p> <p>“Requisitos y motivos que permitan autorizar la eximición de hasta un Subsector de Aprendizaje o Asignatura a los alumnos que acrediten tener dificultades de aprendizaje o problemas de salud debidamente fundamentados.”</p>	<p>(artículo 6º)</p> <p>Autorizado por el Director, hasta una asignatura y en casos en que se presenten "dificultades de aprendizaje o problemas de salud" (no indica que estos sean comprobables).</p> <p>Estudiantes de TP no pueden eximirse de ninguna asignatura de su especialidad.</p>

<b>Evaluación diferenciada</b>	Impedimentos para cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje.	(Asociado a la eximición) Reglamento de Evaluación, a los alumnos que acrediten dificultades de aprendizaje o problemas de salud, debidamente fundamentados.	(Asociado a la eximición) Autorizado por el Director, hasta una asignatura y en casos en que se presenten "dificultades de aprendizaje o problemas de salud" (no indica que estos sean comprobables). Estudiantes de TP no pueden eximirse de ninguna asignatura de su especialidad.
<b>Calificación de Orientación y Consejo de curso</b>	De acuerdo con el decreto 40/96, Orientación cuenta con horas en el plan de estudios solo a contar de 7° EB.  (art. 8°) "El logro de los Objetivos Fundamentales Transversales se registrará en el Informe de Desarrollo Personal y Social del Alumno, el que se entregará periódicamente a los padres y apoderados junto con el informe de calificaciones."	(art. 7°) "La evaluación de los Objetivos Fundamentales Transversales y del Subsector de Consejo de Curso y Orientación no incidirán en la promoción escolar de los alumnos."	(art. 4°) No serán calificados; si son evaluados, "la calificación correspondiente no incidirá en la promoción".
<b>Elaboración de actas finales</b>	(art. 14°) Estructura: las calificaciones finales en cada actividad curricular, la situación final de los alumnos y RUN de cada uno de ellos. Las actas se diseñan 3 ejemplares idénticos para presentar en la SEREMI (va una a la DEG, otra de vuelta al colegio y una última queda en la SEREMI, para registro).	(art. 10°) Estructura: calificaciones finales en cada actividad curricular, el porcentaje anual de asistencia, la situación final de los alumnos y RUN de cada uno de ellos. Las actas se firman por cada uno de los docentes y se diseñan 3 ejemplares idénticos para presentar en la SEREMI (va una a la DEG, otra de vuelta al colegio y una última queda en la SEREMI, para registro). En casos específicos, SEREMI autorizará el envío de un ejemplar "acompañada de un diskette".	(art. 8°) Estructura: calificaciones en cada actividad curricular; porcentaje anual de asistencia, situación final de los alumnos y RUN de cada uno de ellos, así como su sexo, fecha de nacimiento y comuna de residencia. Al reverso, el RUN del docente. Las actas se firman por cada uno de los docentes y se diseñan 3 ejemplares idénticos para presentar en la SEREMI (va una a la DEG, otra de vuelta al colegio y una última queda en la SEREMI, para registro). En casos específicos, SEREMI autorizará el envío de un ejemplar "acompañada de un diskette".
<b>Resolución situaciones no previstas</b>	(art. 15°) Responsabilidad de la SEREMI "dentro de la esfera de su competencia".	(art. 11°) Responsabilidad de la SEREMI "dentro del ámbito de su competencia".	(artículo 13°) Responsabilidad de la SEREMI respectiva; en última instancia por la DEG.



<p><b>Otras diferencias</b></p>	<p>artículo 12:                      “El Director del establecimiento educacional con el (o los) profesor (es) respectivo (s) deberán resolver las situaciones especiales de evaluación y promoción de los alumnos de 1º a 4º año de enseñanza básica. Para los alumnos de 5º a 8º año de enseñanza básica, esta resolución deberá ser refrendada por el Consejo de Profesores. Entre otros resolverán los casos de alumnos que por motivos justificados requieran ingresar tardíamente a clases, ausentarse por un período determinado, finalizar el año escolar anticipadamente u otros semejantes.”</p>		<p>Licencia Enseñanza Media: (art. 9º)                      “La Licencia de Enseñanza Media será obtenida por todos los alumnos (as) que hubieren aprobado el 4º año Medio, tanto en la modalidad Humanístico-Científica como Técnico-Profesional. Esta disposición es válida para todos los establecimientos reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación. En el caso de los alumnos (as) de establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional, no será requisito para obtener esta Licencia ni la aprobación de la práctica profesional ni la obtención del Título.”</p>
	<p>Promoción en TP: no hay distinciones específicas.</p>		

## Anexo N°4

## Índices de Repitencia entre 2011 y 2015 en la Educación Regular Chilena

## Año 2011

	Curso	Municipal			Particular subvencionado			Particular pagado			Corporaciones			Total			
		Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	
Matrícula	1° Básico	48.857	44.218	<b>93.075</b>	65.275	62.472	<b>127.747</b>	8.968	8.595	<b>17.563</b>				123.100	115.285	<b>238.385</b>	
	2° Básico	48.816	44.743	<b>93.559</b>	63.700	62.344	<b>126.044</b>	9.336	8.554	<b>17.890</b>				121.852	115.641	<b>237.493</b>	
	3° Básico	51.261	47.484	<b>98.745</b>	64.287	62.857	<b>127.144</b>	9.209	8.565	<b>17.774</b>	14	14	<b>28</b>	124.771	118.920	<b>243.691</b>	
	4° Básico	52.237	48.144	<b>100.381</b>	63.386	61.487	<b>124.873</b>	9.211	8.656	<b>17.867</b>	18	18	<b>36</b>	124.852	118.305	<b>243.157</b>	
	5° Básico	58.426	52.139	<b>110.565</b>	66.347	64.037	<b>130.384</b>	9.201	8.883	<b>18.084</b>	21	16	<b>37</b>	133.995	125.075	<b>259.070</b>	
	6° Básico	58.074	52.863	<b>110.937</b>	63.643	61.940	<b>125.583</b>	9.205	8.593	<b>17.798</b>	17	20	<b>37</b>	130.939	123.416	<b>254.355</b>	
	7° Básico	63.254	57.308	<b>120.562</b>	61.232	61.878	<b>123.110</b>	9.212	8.627	<b>17.839</b>	17	23	<b>40</b>	133.715	127.836	<b>261.551</b>	
	8° Básico	59.616	55.938	<b>115.554</b>	58.186	59.541	<b>117.727</b>	9.392	8.731	<b>18.123</b>	23	26	<b>49</b>	127.217	124.236	<b>251.453</b>	
	1° Medio	57.600	53.215	<b>110.815</b>	68.517	70.419	<b>138.936</b>	9.977	9.391	<b>19.368</b>	8.938	6.372	<b>15.310</b>	145.032	139.397	<b>284.429</b>	
	2° Medio	47.933	47.327	<b>95.260</b>	59.514	62.808	<b>122.322</b>	9.648	9.118	<b>18.766</b>	7.476	5.761	<b>13.237</b>	124.571	125.014	<b>249.585</b>	
	3° Medio	44.418	45.575	<b>89.993</b>	54.860	59.010	<b>113.870</b>	9.289	8.920	<b>18.209</b>	7.176	5.595	<b>12.771</b>	115.743	119.100	<b>234.843</b>	
	4° Medio	38.678	41.886	<b>80.564</b>	47.826	53.235	<b>101.061</b>	8.998	8.603	<b>17.601</b>	6.501	5.403	<b>11.904</b>	102.003	109.127	<b>211.130</b>	
	<b>Total</b>	<b>629.170</b>	<b>590.840</b>	<b>1.220.010</b>	<b>736.773</b>	<b>742.028</b>	<b>1.478.801</b>	<b>111.646</b>	<b>105.236</b>	<b>216.882</b>	<b>30.201</b>	<b>23.248</b>	<b>53.449</b>	<b>1.507.790</b>	<b>1.461.352</b>	<b>2.969.142</b>	
	Repitentes	1° Básico	5.487	3.449	<b>8.936</b>	3.402	2.224	<b>5.626</b>	141	104	<b>245</b>				9.030	5.777	<b>14.807</b>
		2° Básico	3.867	2.408	<b>6.275</b>	2.481	1.670	<b>4.151</b>	73	36	<b>109</b>				6.421	4.114	<b>10.535</b>
		3° Básico	3.995	2.339	<b>6.334</b>	2.579	1.751	<b>4.330</b>	78	51	<b>129</b>	0	0	<b>0</b>	6.652	4.141	<b>10.793</b>
4° Básico		2.545	1.414	<b>3.959</b>	1.510	828	<b>2.338</b>	51	33	<b>84</b>	0	0	<b>0</b>	4.106	2.275	<b>6.381</b>	
5° Básico		5.183	2.344	<b>7.527</b>	3.488	1.992	<b>5.480</b>	112	63	<b>175</b>	0	0	<b>0</b>	8.783	4.399	<b>13.182</b>	
6° Básico		5.334	2.683	<b>8.017</b>	3.527	2.059	<b>5.586</b>	161	79	<b>240</b>	0	0	<b>0</b>	9.022	4.821	<b>13.843</b>	
7° Básico		6.041	3.539	<b>9.580</b>	3.762	2.681	<b>6.443</b>	174	123	<b>297</b>	0	0	<b>0</b>	9.977	6.343	<b>16.320</b>	
8° Básico		2.568	1.912	<b>4.480</b>	2.298	1.750	<b>4.048</b>	192	117	<b>309</b>	1	0	<b>1</b>	5.059	3.779	<b>8.838</b>	
1° Medio		11.236	8.539	<b>19.775</b>	7.263	6.212	<b>13.475</b>	453	332	<b>785</b>	833	769	<b>1.602</b>	19.785	15.852	<b>35.637</b>	
2° Medio		5.693	4.262	<b>9.955</b>	3.720	3.081	<b>6.801</b>	300	179	<b>479</b>	397	360	<b>757</b>	10.110	7.882	<b>17.992</b>	
3° Medio	3.463	2.642	<b>6.105</b>	2.606	1.986	<b>4.592</b>	222	170	<b>392</b>	287	182	<b>469</b>	6.578	4.980	<b>11.558</b>		
4° Medio	892	751	<b>1.643</b>	520	448	<b>968</b>	36	42	<b>78</b>	80	97	<b>177</b>	1.528	1.338	<b>2.866</b>		
<b>Total</b>	<b>56.304</b>	<b>36.282</b>	<b>92.586</b>	<b>37.156</b>	<b>26.682</b>	<b>63.838</b>	<b>1.993</b>	<b>1.329</b>	<b>3.322</b>	<b>1.598</b>	<b>1.408</b>	<b>3.006</b>	<b>97.051</b>	<b>65.701</b>	<b>162.752</b>		
Tasa de repitencia	1° Básico	11,2%	7,8%	<b>9,6%</b>	5,2%	3,6%	<b>4,4%</b>	1,6%	1,2%	<b>1,4%</b>				7,3%	5,0%	<b>6,2%</b>	
	2° Básico	7,9%	5,4%	<b>6,7%</b>	3,9%	2,7%	<b>3,3%</b>	0,8%	0,4%	<b>0,6%</b>				5,3%	3,6%	<b>4,4%</b>	
	3° Básico	7,8%	4,9%	<b>6,4%</b>	4,0%	2,8%	<b>3,4%</b>	0,8%	0,6%	<b>0,7%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	5,3%	3,5%	<b>4,4%</b>	
	4° Básico	4,9%	2,9%	<b>3,9%</b>	2,4%	1,3%	<b>1,9%</b>	0,6%	0,4%	<b>0,5%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	3,3%	1,9%	<b>2,6%</b>	
	5° Básico	8,9%	4,5%	<b>6,8%</b>	5,3%	3,1%	<b>4,2%</b>	1,2%	0,7%	<b>1,0%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	6,6%	3,5%	<b>5,1%</b>	
	6° Básico	9,2%	5,1%	<b>7,2%</b>	5,5%	3,3%	<b>4,4%</b>	1,7%	0,9%	<b>1,3%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	6,9%	3,9%	<b>5,4%</b>	
	7° Básico	9,6%	6,2%	<b>7,9%</b>	6,1%	4,3%	<b>5,2%</b>	1,9%	1,4%	<b>1,7%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	7,5%	5,0%	<b>6,2%</b>	
	8° Básico	4,3%	3,4%	<b>3,9%</b>	3,9%	2,9%	<b>3,4%</b>	2,0%	1,3%	<b>1,7%</b>	4,3%	0,0%	<b>2,0%</b>	4,0%	3,0%	<b>3,5%</b>	
	1° Medio	19,5%	16,0%	<b>17,8%</b>	10,6%	8,8%	<b>9,7%</b>	4,5%	3,5%	<b>4,1%</b>	9,3%	12,1%	<b>10,5%</b>	13,6%	11,4%	<b>12,5%</b>	
	2° Medio	11,9%	9,0%	<b>10,5%</b>	6,3%	4,9%	<b>5,6%</b>	3,1%	2,0%	<b>2,6%</b>	5,3%	6,2%	<b>5,7%</b>	8,1%	6,3%	<b>7,2%</b>	
	3° Medio	7,8%	5,8%	<b>6,8%</b>	4,8%	3,4%	<b>4,0%</b>	2,4%	1,9%	<b>2,2%</b>	4,0%	3,3%	<b>3,7%</b>	5,7%	4,2%	<b>4,9%</b>	
	4° Medio	2,3%	1,8%	<b>2,0%</b>	1,1%	0,8%	<b>1,0%</b>	0,4%	0,5%	<b>0,4%</b>	1,2%	1,8%	<b>1,5%</b>	1,5%	1,2%	<b>1,4%</b>	
	<b>Total</b>	<b>8,9%</b>	<b>6,1%</b>	<b>7,6%</b>	<b>5,0%</b>	<b>3,6%</b>	<b>4,3%</b>	<b>1,8%</b>	<b>1,3%</b>	<b>1,5%</b>	<b>5,3%</b>	<b>6,1%</b>	<b>5,6%</b>	<b>6,4%</b>	<b>4,5%</b>	<b>5,5%</b>	

## Fuente

Matrícula única 2011. Centro de Estudios, Mineduc.

Rendimiento académico 2002 - 2010. Centro de Estudios. Mineduc.

## Notas

No considera matrícula perteneciente a educación especial ni educación de adultos.

A diferencia de la información del rendimiento, esta repitencia se define como la situación de haber estado previamente en el curso.

La forma correcta de leer esta información es, por ejemplo: En el año 2011, de los 66.347 niños que cursaban 5° Básico en colegios de dependencia Particular subvencionada, 3.488 ya habían estado previamente en ese curso; por lo tanto el 5,3% de los niños de 5° Básico es repitente.

## Año 2012

	Curso	Municipal			Particular subvencionado			Particular pagado			Corporaciones			Total		
		Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Matrícula	1° Básico	48.149	43.149	<b>91.298</b>	65.609	63.313	<b>128.922</b>	8.985	8.446	<b>17.431</b>				122.743	114.908	<b>237.651</b>
	2° Básico	46.970	42.834	<b>89.804</b>	64.469	62.282	<b>126.751</b>	9.067	8.622	<b>17.689</b>				120.506	113.738	<b>234.244</b>
	3° Básico	48.716	44.576	<b>93.292</b>	63.930	62.827	<b>126.757</b>	9.152	8.455	<b>17.607</b>	4	13	<b>17</b>	121.802	115.871	<b>237.673</b>
	4° Básico	49.990	46.371	<b>96.361</b>	62.917	62.362	<b>125.279</b>	9.024	8.471	<b>17.495</b>	15	27	<b>42</b>	121.946	117.231	<b>239.177</b>
	5° Básico	54.722	48.640	<b>103.362</b>	66.152	63.360	<b>129.512</b>	9.157	8.710	<b>17.867</b>	15	19	<b>34</b>	130.046	120.729	<b>250.775</b>
	6° Básico	57.756	51.923	<b>109.679</b>	65.907	64.607	<b>130.514</b>	9.018	8.910	<b>17.928</b>	23	19	<b>42</b>	132.704	125.459	<b>258.163</b>
	7° Básico	58.487	53.793	<b>112.280</b>	61.546	61.289	<b>122.835</b>	9.106	8.690	<b>17.796</b>	27	30	<b>57</b>	129.166	123.802	<b>252.968</b>
	8° Básico	59.117	54.977	<b>114.094</b>	58.868	60.801	<b>119.669</b>	9.075	8.720	<b>17.795</b>	23	22	<b>45</b>	127.083	124.520	<b>251.603</b>
	1° Medio	54.134	50.248	<b>104.382</b>	69.003	71.551	<b>140.554</b>	9.586	9.287	<b>18.873</b>	8.306	5.847	<b>14.153</b>	141.029	136.933	<b>277.962</b>
	2° Medio	44.769	43.765	<b>88.534</b>	58.484	61.828	<b>120.312</b>	9.421	9.239	<b>18.660</b>	7.146	5.171	<b>12.317</b>	119.820	120.003	<b>239.823</b>
3° Medio	40.067	40.892	<b>80.959</b>	52.786	57.659	<b>110.445</b>	9.148	8.951	<b>18.099</b>	6.468	5.015	<b>11.483</b>	108.469	112.517	<b>220.986</b>	
4° Medio	34.325	37.430	<b>71.755</b>	46.964	52.980	<b>99.944</b>	8.620	8.583	<b>17.203</b>	6.265	4.998	<b>11.263</b>	96.174	103.991	<b>200.165</b>	
	<b>Total</b>	<b>597.202</b>	<b>558.598</b>	<b>1.155.800</b>	<b>736.635</b>	<b>744.859</b>	<b>1.481.494</b>	<b>109.359</b>	<b>105.084</b>	<b>214.443</b>	<b>28.292</b>	<b>21.161</b>	<b>49.453</b>	<b>1.471.488</b>	<b>1.429.702</b>	<b>2.901.190</b>
Repitentes	1° Básico	4.993	3.080	<b>8.073</b>	3.319	2.295	<b>5.614</b>	145	90	<b>235</b>				8.457	5.465	<b>13.922</b>
	2° Básico	3.384	1.989	<b>5.373</b>	2.419	1.563	<b>3.982</b>	74	49	<b>123</b>				5.877	3.601	<b>9.478</b>
	3° Básico	3.514	2.074	<b>5.588</b>	2.556	1.720	<b>4.276</b>	63	44	<b>107</b>	0	0	<b>0</b>	6.133	3.838	<b>9.971</b>
	4° Básico	2.116	1.172	<b>3.288</b>	1.493	890	<b>2.383</b>	51	32	<b>83</b>	2	0	<b>2</b>	3.662	2.094	<b>5.756</b>
	5° Básico	5.201	2.377	<b>7.578</b>	3.843	2.094	<b>5.937</b>	145	79	<b>224</b>	0	0	<b>0</b>	9.189	4.550	<b>13.739</b>
	6° Básico	5.122	2.787	<b>7.909</b>	3.748	2.299	<b>6.047</b>	119	74	<b>193</b>	0	0	<b>0</b>	8.989	5.160	<b>14.149</b>
	7° Básico	5.287	3.423	<b>8.710</b>	3.774	2.912	<b>6.686</b>	186	127	<b>313</b>	11	11	<b>22</b>	9.258	6.473	<b>15.731</b>
	8° Básico	2.941	2.338	<b>5.279</b>	2.467	2.060	<b>4.527</b>	168	119	<b>287</b>	16	17	<b>33</b>	5.592	4.534	<b>10.126</b>
	1° Medio	13.931	10.992	<b>24.923</b>	8.430	7.757	<b>16.187</b>	477	393	<b>870</b>	1.163	1.177	<b>2.340</b>	24.001	20.319	<b>44.320</b>
	2° Medio	7.729	5.916	<b>13.645</b>	4.348	3.723	<b>8.071</b>	280	214	<b>494</b>	678	662	<b>1.340</b>	13.035	10.515	<b>23.550</b>
3° Medio	5.999	4.486	<b>10.485</b>	3.006	2.634	<b>5.640</b>	218	145	<b>363</b>	428	379	<b>807</b>	9.651	7.644	<b>17.295</b>	
4° Medio	2.728	1.829	<b>4.557</b>	650	638	<b>1.288</b>	33	27	<b>60</b>	171	202	<b>373</b>	3.582	2.696	<b>6.278</b>	
	<b>Total</b>	<b>62.945</b>	<b>42.463</b>	<b>105.408</b>	<b>40.053</b>	<b>30.585</b>	<b>70.638</b>	<b>1.959</b>	<b>1.393</b>	<b>3.352</b>	<b>2.469</b>	<b>2.448</b>	<b>4.917</b>	<b>107.426</b>	<b>76.889</b>	<b>184.315</b>
Tasa de repitencia	1° Básico	10,4%	7,1%	<b>8,8%</b>	5,1%	3,6%	<b>4,4%</b>	1,6%	1,1%	<b>1,3%</b>				6,9%	4,8%	<b>5,9%</b>
	2° Básico	7,2%	4,6%	<b>6,0%</b>	3,8%	2,5%	<b>3,1%</b>	0,8%	0,6%	<b>0,7%</b>				4,9%	3,2%	<b>4,0%</b>
	3° Básico	7,2%	4,7%	<b>6,0%</b>	4,0%	2,7%	<b>3,4%</b>	0,7%	0,5%	<b>0,6%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	5,0%	3,3%	<b>4,2%</b>
	4° Básico	4,2%	2,5%	<b>3,4%</b>	2,4%	1,4%	<b>1,9%</b>	0,6%	0,4%	<b>0,5%</b>	13,3%	0,0%	<b>4,8%</b>	3,0%	1,8%	<b>2,4%</b>
	5° Básico	9,5%	4,9%	<b>7,3%</b>	5,8%	3,3%	<b>4,6%</b>	1,6%	0,9%	<b>1,3%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	7,1%	3,8%	<b>5,5%</b>
	6° Básico	8,9%	5,4%	<b>7,2%</b>	5,7%	3,6%	<b>4,6%</b>	1,3%	0,8%	<b>1,1%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	6,8%	4,1%	<b>5,5%</b>
	7° Básico	9,0%	6,4%	<b>7,8%</b>	6,1%	4,8%	<b>5,4%</b>	2,0%	1,5%	<b>1,8%</b>	40,7%	36,7%	<b>38,6%</b>	7,2%	5,2%	<b>6,2%</b>
	8° Básico	5,0%	4,3%	<b>4,6%</b>	4,2%	3,4%	<b>3,8%</b>	1,9%	1,4%	<b>1,6%</b>	69,6%	77,3%	<b>73,3%</b>	4,4%	3,6%	<b>4,0%</b>
	1° Medio	25,7%	21,9%	<b>23,9%</b>	12,2%	10,8%	<b>11,5%</b>	5,0%	4,2%	<b>4,6%</b>	14,0%	20,1%	<b>16,5%</b>	17,0%	14,8%	<b>15,9%</b>
	2° Medio	17,3%	13,5%	<b>15,4%</b>	7,4%	6,0%	<b>6,7%</b>	3,0%	2,3%	<b>2,6%</b>	9,5%	12,8%	<b>10,9%</b>	10,9%	8,8%	<b>9,8%</b>
3° Medio	15,0%	11,0%	<b>13,0%</b>	5,7%	4,6%	<b>5,1%</b>	2,4%	1,6%	<b>2,0%</b>	6,6%	7,6%	<b>7,0%</b>	8,9%	6,8%	<b>7,8%</b>	
4° Medio	7,9%	4,9%	<b>6,4%</b>	1,4%	1,2%	<b>1,3%</b>	0,4%	0,3%	<b>0,3%</b>	2,7%	4,0%	<b>3,3%</b>	3,7%	2,6%	<b>3,1%</b>	
	<b>Total</b>	<b>10,5%</b>	<b>7,6%</b>	<b>9,1%</b>	<b>5,4%</b>	<b>4,1%</b>	<b>4,8%</b>	<b>1,8%</b>	<b>1,3%</b>	<b>1,6%</b>	<b>8,7%</b>	<b>11,6%</b>	<b>9,9%</b>	<b>7,3%</b>	<b>5,4%</b>	<b>6,4%</b>

## Fuente

Matrícula única 2012. Centro de Estudios, Mineduc.

Rendimiento académico 2002 - 2011. Centro de Estudios. Mineduc.

## Notas

No considera matrícula perteneciente a educación especial ni educación de adultos.

A diferencia de la información del rendimiento, esta repitencia se define como la situación de haber estado previamente en el curso.

La forma correcta de leer esta información es, por ejemplo: En el año 2012, de los 66.152 niños que cursaban 5° Básico en colegios de dependencia Particular subvencionada, 3.843 ya habían estado previamente en ese curso; por lo tanto el 5,8% de los niños de 5° Básico es repitente.

Hay que considerar que entre los años 2011 y 2012 se produjo un aumento en el número de alumnos que no pasaron de curso, principalmente, por efecto de la alta repitencia ocasionada por las movilizaciones estudiantiles.

## Año 2013

	Curso	Municipal			Particular subvencionado			Particular pagado			Corporaciones			Total		
		Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Matrícula	1° Básico	47.672	43.204	<b>90.876</b>	67.698	65.755	<b>133.453</b>	9.361	8.993	<b>18.354</b>	0	0	<b>0</b>	124.731	117.952	<b>242.683</b>
	2° Básico	46.595	42.020	<b>88.615</b>	64.230	62.632	<b>126.862</b>	9.481	8.849	<b>18.330</b>	0	0	<b>0</b>	120.306	113.501	<b>233.807</b>
	3° Básico	47.292	42.692	<b>89.984</b>	63.841	62.172	<b>126.013</b>	9.281	8.703	<b>17.984</b>	8	7	<b>15</b>	120.422	113.574	<b>233.996</b>
	4° Básico	47.977	44.159	<b>92.136</b>	62.475	61.898	<b>124.373</b>	9.401	8.641	<b>18.042</b>	10	20	<b>30</b>	119.863	114.718	<b>234.581</b>
	5° Básico	52.754	47.005	<b>99.759</b>	64.982	63.762	<b>128.744</b>	9.367	8.695	<b>18.062</b>	16	26	<b>42</b>	127.119	119.488	<b>246.607</b>
	6° Básico	54.584	48.840	<b>103.424</b>	65.054	63.495	<b>128.549</b>	9.348	8.934	<b>18.282</b>	18	21	<b>39</b>	129.004	121.290	<b>250.294</b>
	7° Básico	59.272	53.594	<b>112.866</b>	63.486	63.574	<b>127.060</b>	9.333	9.157	<b>18.490</b>	41	26	<b>67</b>	132.132	126.351	<b>258.483</b>
	8° Básico	55.382	52.000	<b>107.382</b>	58.765	59.695	<b>118.460</b>	9.329	8.932	<b>18.261</b>	49	36	<b>85</b>	123.525	120.663	<b>244.188</b>
	1° Medio	52.982	48.903	<b>101.885</b>	66.373	69.531	<b>135.904</b>	9.629	9.219	<b>18.848</b>	8.494	5.974	<b>14.468</b>	137.478	133.627	<b>271.105</b>
	2° Medio	43.719	42.775	<b>86.494</b>	59.771	63.254	<b>123.025</b>	9.621	9.194	<b>18.815</b>	6.899	5.072	<b>11.971</b>	120.010	120.295	<b>240.305</b>
3° Medio	38.201	39.029	<b>77.230</b>	52.330	56.562	<b>108.892</b>	9.382	9.106	<b>18.488</b>	6.500	4.722	<b>11.222</b>	106.413	109.419	<b>215.832</b>	
4° Medio	34.000	36.160	<b>70.160</b>	46.684	52.870	<b>99.554</b>	8.921	8.610	<b>17.531</b>	5.789	4.629	<b>10.418</b>	95.394	102.269	<b>197.663</b>	
<b>Total</b>	<b>580.430</b>	<b>540.381</b>	<b>1.120.811</b>	<b>735.689</b>	<b>745.200</b>	<b>1.480.889</b>	<b>112.454</b>	<b>107.033</b>	<b>219.487</b>	<b>27.824</b>	<b>20.533</b>	<b>48.357</b>	<b>1.456.397</b>	<b>1.413.147</b>	<b>2.869.544</b>	
Repitentes	1° Básico	5.349	3.317	<b>8.666</b>	3.438	2.300	<b>5.738</b>	161	92	<b>253</b>	0	0	<b>0</b>	8.948	5.709	<b>14.657</b>
	2° Básico	3.368	2.042	<b>5.410</b>	2.448	1.661	<b>4.109</b>	87	60	<b>147</b>	0	0	<b>0</b>	5.903	3.763	<b>9.666</b>
	3° Básico	3.266	1.804	<b>5.070</b>	2.359	1.526	<b>3.885</b>	82	36	<b>118</b>	0	0	<b>0</b>	5.707	3.366	<b>9.073</b>
	4° Básico	2.043	1.155	<b>3.198</b>	1.480	833	<b>2.313</b>	61	39	<b>100</b>	0	0	<b>0</b>	3.584	2.027	<b>5.611</b>
	5° Básico	4.979	2.129	<b>7.108</b>	3.587	1.969	<b>5.556</b>	127	73	<b>200</b>	0	0	<b>0</b>	8.693	4.171	<b>12.864</b>
	6° Básico	4.631	2.556	<b>7.187</b>	3.380	2.140	<b>5.520</b>	126	89	<b>215</b>	1	1	<b>2</b>	8.138	4.786	<b>12.924</b>
	7° Básico	4.950	3.357	<b>8.307</b>	3.604	2.805	<b>6.409</b>	186	144	<b>330</b>	7	2	<b>9</b>	8.747	6.308	<b>15.055</b>
	8° Básico	2.607	2.047	<b>4.654</b>	2.336	2.039	<b>4.375</b>	172	130	<b>302</b>	1	2	<b>3</b>	5.116	4.218	<b>9.334</b>
	1° Medio	10.631	8.439	<b>19.070</b>	7.177	6.497	<b>13.674</b>	410	290	<b>700</b>	965	769	<b>1.734</b>	19.183	15.995	<b>35.178</b>
	2° Medio	5.095	3.782	<b>8.877</b>	3.524	2.908	<b>6.432</b>	246	172	<b>418</b>	440	342	<b>782</b>	9.305	7.204	<b>16.509</b>
3° Medio	2.872	2.177	<b>5.049</b>	2.276	1.836	<b>4.112</b>	210	156	<b>366</b>	290	178	<b>468</b>	5.648	4.347	<b>9.995</b>	
4° Medio	809	658	<b>1.467</b>	457	467	<b>924</b>	34	29	<b>63</b>	85	71	<b>156</b>	1.385	1.225	<b>2.610</b>	
<b>Total</b>	<b>50.600</b>	<b>33.463</b>	<b>84.063</b>	<b>36.066</b>	<b>26.981</b>	<b>63.047</b>	<b>1.902</b>	<b>1.310</b>	<b>3.212</b>	<b>1.789</b>	<b>1.365</b>	<b>3.154</b>	<b>90.357</b>	<b>63.119</b>	<b>153.476</b>	
Tasa de repitencia	1° Básico	11,2%	7,7%	<b>9,5%</b>	5,1%	3,5%	<b>4,3%</b>	1,7%	1,0%	<b>1,4%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	7,2%	4,8%	<b>6,0%</b>
	2° Básico	7,2%	4,9%	<b>6,1%</b>	3,8%	2,7%	<b>3,2%</b>	0,9%	0,7%	<b>0,8%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	4,9%	3,3%	<b>4,1%</b>
	3° Básico	6,9%	4,2%	<b>5,6%</b>	3,7%	2,5%	<b>3,1%</b>	0,9%	0,4%	<b>0,7%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	4,7%	3,0%	<b>3,9%</b>
	4° Básico	4,3%	2,6%	<b>3,5%</b>	2,4%	1,3%	<b>1,9%</b>	0,6%	0,5%	<b>0,6%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	3,0%	1,8%	<b>2,4%</b>
	5° Básico	9,4%	4,5%	<b>7,1%</b>	5,5%	3,1%	<b>4,3%</b>	1,4%	0,8%	<b>1,1%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	6,8%	3,5%	<b>5,2%</b>
	6° Básico	8,5%	5,2%	<b>6,9%</b>	5,2%	3,4%	<b>4,3%</b>	1,3%	1,0%	<b>1,2%</b>	5,6%	4,8%	<b>5,1%</b>	6,3%	3,9%	<b>5,2%</b>
	7° Básico	8,4%	6,3%	<b>7,4%</b>	5,7%	4,4%	<b>5,0%</b>	2,0%	1,6%	<b>1,8%</b>	17,1%	7,7%	<b>13,4%</b>	6,6%	5,0%	<b>5,8%</b>
	8° Básico	4,7%	3,9%	<b>4,3%</b>	4,0%	3,4%	<b>3,7%</b>	1,8%	1,5%	<b>1,7%</b>	2,0%	5,6%	<b>3,5%</b>	4,1%	3,5%	<b>3,8%</b>
	1° Medio	20,1%	17,3%	<b>18,7%</b>	10,8%	9,3%	<b>10,1%</b>	4,3%	3,1%	<b>3,7%</b>	11,4%	12,9%	<b>12,0%</b>	14,0%	12,0%	<b>13,0%</b>
	2° Medio	11,7%	8,8%	<b>10,3%</b>	5,9%	4,6%	<b>5,2%</b>	2,6%	1,9%	<b>2,2%</b>	6,4%	6,7%	<b>6,5%</b>	7,8%	6,0%	<b>6,9%</b>
3° Medio	7,5%	5,6%	<b>6,5%</b>	4,3%	3,2%	<b>3,8%</b>	2,2%	1,7%	<b>2,0%</b>	4,5%	3,8%	<b>4,2%</b>	5,3%	4,0%	<b>4,6%</b>	
4° Medio	2,4%	1,8%	<b>2,1%</b>	1,0%	0,9%	<b>0,9%</b>	0,4%	0,3%	<b>0,4%</b>	1,5%	1,5%	<b>1,5%</b>	1,5%	1,2%	<b>1,3%</b>	
<b>Total</b>	<b>8,7%</b>	<b>6,2%</b>	<b>7,5%</b>	<b>4,9%</b>	<b>3,6%</b>	<b>4,3%</b>	<b>1,7%</b>	<b>1,2%</b>	<b>1,5%</b>	<b>6,4%</b>	<b>6,6%</b>	<b>6,5%</b>	<b>6,2%</b>	<b>4,5%</b>	<b>5,3%</b>	

## Fuente

Matrícula única 2013. Centro de Estudios, Mineduc.

Rendimiento académico 2002 - 2012. Centro de Estudios. Mineduc.

## Notas

No considera matrícula perteneciente a educación especial ni educación de adultos.

A diferencia de la información del rendimiento, esta repitencia se define como la situación de haber estado previamente en el curso.

La forma correcta de leer esta información es, por ejemplo: En el año 2013, de los 64.982 niños que cursaban 5° Básico en colegios de dependencia Particular subvencionada, 3.587 ya habían estado previamente en ese curso; por lo tanto el 5.5% de los niños de 5° Básico es repitente.

Para este año se observa una baja en la cantidad de alumnos repitentes, porque las movilizaciones estudiantiles del 2012 generaron un aumento considerable en la cantidad de alumnos que no pasaron de curso. Se recomienda comparar estos datos con los del año 2011.

## Año 2014

	Curso	Municipal			Particular subvencionado			Particular pagado			Corporaciones			Total		
		Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Matrícula	1° Básico	48.749	43.327	<b>92.076</b>	70.074	67.712	<b>137.786</b>	9.686	9.604	<b>19.290</b>	0		<b>0</b>	128.509	120.643	<b>249.152</b>
	2° Básico	46.308	42.049	<b>88.357</b>	65.853	64.984	<b>130.837</b>	9.820	9.182	<b>19.002</b>	0		<b>0</b>	121.981	116.215	<b>238.196</b>
	3° Básico	46.631	41.822	<b>88.453</b>	63.803	62.543	<b>126.346</b>	9.482	8.901	<b>18.383</b>	6	8	<b>14</b>	119.922	113.274	<b>233.196</b>
	4° Básico	47.338	42.503	<b>89.841</b>	62.644	61.801	<b>124.445</b>	9.267	8.700	<b>17.967</b>	12	11	<b>23</b>	119.261	113.015	<b>232.276</b>
	5° Básico	50.125	44.697	<b>94.822</b>	63.895	62.775	<b>126.670</b>	9.474	8.754	<b>18.228</b>	10	22	<b>32</b>	123.504	116.248	<b>239.752</b>
	6° Básico	52.811	47.202	<b>100.013</b>	64.260	63.925	<b>128.185</b>	9.422	8.794	<b>18.216</b>	19	30	<b>49</b>	126.512	119.951	<b>246.463</b>
	7° Básico	55.963	50.754	<b>106.717</b>	62.677	62.449	<b>125.126</b>	9.364	9.043	<b>18.407</b>	43	38	<b>81</b>	128.047	122.284	<b>250.331</b>
	8° Básico	56.463	52.057	<b>108.520</b>	61.153	62.034	<b>123.187</b>	9.473	9.295	<b>18.768</b>	52	32	<b>84</b>	127.141	123.418	<b>250.559</b>
	1° Medio	50.718	47.173	<b>97.891</b>	65.474	67.878	<b>133.352</b>	9.789	9.352	<b>19.141</b>	8.244	5.550	<b>13.794</b>	134.225	129.953	<b>264.178</b>
	2° Medio	42.704	41.623	<b>84.327</b>	57.517	61.414	<b>118.931</b>	9.332	9.072	<b>18.404</b>	6.857	4.872	<b>11.729</b>	116.410	116.981	<b>233.391</b>
	3° Medio	37.964	38.695	<b>76.659</b>	53.282	57.809	<b>111.091</b>	9.414	9.062	<b>18.476</b>	6.179	4.607	<b>10.786</b>	106.839	110.173	<b>217.012</b>
	4° Medio	32.870	35.448	<b>68.318</b>	46.459	52.212	<b>98.671</b>	9.021	8.873	<b>17.894</b>	5.900	4.310	<b>10.210</b>	94.250	100.843	<b>195.093</b>
	<b>Total</b>	<b>568.644</b>	<b>527.350</b>	<b>1.095.994</b>	<b>737.091</b>	<b>747.536</b>	<b>1.484.627</b>	<b>113.544</b>	<b>108.632</b>	<b>222.176</b>	<b>27.322</b>	<b>19.480</b>	<b>46.802</b>	<b>1.446.601</b>	<b>1.402.998</b>	<b>2.849.599</b>
	Repitentes	1° Básico	5.201	3.126	<b>8.327</b>	3.418	2.269	<b>5.687</b>	151	81	<b>232</b>	0	0	<b>0</b>	8.770	5.476
2° Básico		3.155	1.790	<b>4.945</b>	2.226	1.509	<b>3.735</b>	97	37	<b>134</b>	0	0	<b>0</b>	5.478	3.336	<b>8.814</b>
3° Básico		2.797	1.436	<b>4.233</b>	2.112	1.311	<b>3.423</b>	76	44	<b>120</b>	0	0	<b>0</b>	4.985	2.791	<b>7.776</b>
4° Básico		2.161	1.156	<b>3.317</b>	1.547	952	<b>2.499</b>	55	31	<b>86</b>	0	0	<b>0</b>	3.763	2.139	<b>5.902</b>
5° Básico		4.169	1.815	<b>5.984</b>	3.152	1.658	<b>4.810</b>	87	52	<b>139</b>	4	2	<b>6</b>	7.412	3.527	<b>10.939</b>
6° Básico		4.205	2.248	<b>6.453</b>	3.111	1.870	<b>4.981</b>	113	59	<b>172</b>	0	0	<b>0</b>	7.429	4.177	<b>11.606</b>
7° Básico		4.428	3.116	<b>7.544</b>	3.328	2.703	<b>6.031</b>	178	101	<b>279</b>	6	2	<b>8</b>	7.940	5.922	<b>13.862</b>
8° Básico		2.375	1.994	<b>4.369</b>	2.239	1.927	<b>4.166</b>	218	143	<b>361</b>	6	2	<b>8</b>	4.838	4.066	<b>8.904</b>
1° Medio		10.361	8.083	<b>18.444</b>	7.167	6.584	<b>13.751</b>	446	291	<b>737</b>	981	828	<b>1.809</b>	18.955	15.786	<b>34.741</b>
2° Medio		4.549	3.294	<b>7.843</b>	3.644	2.890	<b>6.534</b>	250	179	<b>429</b>	450	357	<b>807</b>	8.893	6.720	<b>15.613</b>
3° Medio		2.521	1.828	<b>4.349</b>	2.172	1.591	<b>3.763</b>	211	129	<b>340</b>	258	180	<b>438</b>	5.162	3.728	<b>8.890</b>
4° Medio		660	590	<b>1.230</b>	461	375	<b>836</b>	41	35	<b>76</b>	81	58	<b>139</b>	1.223	1.058	<b>2.281</b>
<b>Total</b>		<b>46.562</b>	<b>30.476</b>	<b>77.038</b>	<b>34.577</b>	<b>25.639</b>	<b>60.216</b>	<b>1.923</b>	<b>1.182</b>	<b>3.105</b>	<b>1.786</b>	<b>1.429</b>	<b>3.215</b>	<b>84.848</b>	<b>58.726</b>	<b>143.574</b>
Tasa de repitencia		1° Básico	10,7%	7,2%	<b>9,0%</b>	4,9%	3,4%	<b>4,1%</b>	1,6%	0,8%	<b>1,2%</b>			<b>0,0%</b>	6,8%	4,5%
	2° Básico	6,8%	4,3%	<b>5,6%</b>	3,4%	2,3%	<b>2,9%</b>	1,0%	0,4%	<b>0,7%</b>			<b>0,0%</b>	4,5%	2,9%	<b>3,7%</b>
	3° Básico	6,0%	3,4%	<b>4,8%</b>	3,3%	2,1%	<b>2,7%</b>	0,8%	0,5%	<b>0,7%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	4,2%	2,5%	<b>3,3%</b>
	4° Básico	4,6%	2,7%	<b>3,7%</b>	2,5%	1,5%	<b>2,0%</b>	0,6%	0,4%	<b>0,5%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	3,2%	1,9%	<b>2,5%</b>
	5° Básico	8,3%	4,1%	<b>6,3%</b>	4,9%	2,6%	<b>3,8%</b>	0,9%	0,6%	<b>0,8%</b>	40,0%	9,1%	<b>18,8%</b>	6,0%	3,0%	<b>4,6%</b>
	6° Básico	8,0%	4,8%	<b>6,5%</b>	4,8%	2,9%	<b>3,9%</b>	1,2%	0,7%	<b>0,9%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	5,9%	3,5%	<b>4,7%</b>
	7° Básico	7,9%	6,1%	<b>7,1%</b>	5,3%	4,3%	<b>4,8%</b>	1,9%	1,1%	<b>1,5%</b>	14,0%	5,3%	<b>9,9%</b>	6,2%	4,8%	<b>5,5%</b>
	8° Básico	4,2%	3,8%	<b>4,0%</b>	3,7%	3,1%	<b>3,4%</b>	2,3%	1,5%	<b>1,9%</b>	11,5%	6,3%	<b>9,5%</b>	3,8%	3,3%	<b>3,6%</b>
	1° Medio	20,4%	17,1%	<b>18,8%</b>	10,9%	9,7%	<b>10,3%</b>	4,6%	3,1%	<b>3,9%</b>	11,9%	14,9%	<b>13,1%</b>	14,1%	12,1%	<b>13,2%</b>
	2° Medio	10,7%	7,9%	<b>9,3%</b>	6,3%	4,7%	<b>5,5%</b>	2,7%	2,0%	<b>2,3%</b>	6,6%	7,3%	<b>6,9%</b>	7,6%	5,7%	<b>6,7%</b>
	3° Medio	6,6%	4,7%	<b>5,7%</b>	4,1%	2,8%	<b>3,4%</b>	2,2%	1,4%	<b>1,8%</b>	4,2%	3,9%	<b>4,1%</b>	4,8%	3,4%	<b>4,1%</b>
	4° Medio	1,9%	1,7%	<b>1,8%</b>	1,0%	0,7%	<b>0,8%</b>	0,5%	0,4%	<b>0,4%</b>	1,4%	1,3%	<b>1,4%</b>	1,3%	1,0%	<b>1,2%</b>
	<b>Total</b>	<b>8,2%</b>	<b>5,8%</b>	<b>7,0%</b>	<b>4,7%</b>	<b>3,4%</b>	<b>4,1%</b>	<b>1,7%</b>	<b>1,1%</b>	<b>1,4%</b>	<b>6,5%</b>	<b>7,3%</b>	<b>6,9%</b>	<b>5,9%</b>	<b>4,2%</b>	<b>5,0%</b>

## Fuente

Matrícula única 2014. Centro de Estudios, Mineduc.

Rendimiento académico 2002 - 2013. Centro de Estudios. Mineduc.

## Notas

No considera matrícula perteneciente a educación especial ni educación de adultos.

A diferencia de la información del rendimiento, esta repitencia se define como la situación de haber estado previamente en el curso.

La forma correcta de leer esta información es, por ejemplo: En el año 2014, de los 63.895 niños que cursaban 5° Básico en colegios de dependencia Particular subvencionada, 3.152 ya habían estado previamente en ese curso; por lo tanto el 4.9% de los niños de 5° Básico es repitente.

Para este año se observa una tendencia a la baja en la cantidad de alumnos repitentes.

## Año 2015

	Curso	Municipal			Particular subvencionado			Particular pagado			Corporaciones			Total		
		Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Matrícula	1° Básico	49.623	44.529	<b>94.152</b>	72.050	70.001	<b>142.051</b>	10.122	10.130	<b>20.252</b>			<b>0</b>	131.795	124.660	<b>256.455</b>
	2° Básico	47.552	42.648	<b>90.200</b>	68.050	66.654	<b>134.704</b>	10.192	9.959	<b>20.151</b>			<b>0</b>	125.794	119.261	<b>245.055</b>
	3° Básico	46.166	42.050	<b>88.216</b>	65.179	64.462	<b>129.641</b>	9.931	9.286	<b>19.217</b>	12	12	<b>24</b>	121.288	115.810	<b>237.098</b>
	4° Básico	46.735	41.737	<b>88.472</b>	62.751	62.148	<b>124.899</b>	9.547	8.983	<b>18.530</b>	9	10	<b>19</b>	119.042	112.878	<b>231.920</b>
	5° Básico	49.050	42.890	<b>91.940</b>	63.856	62.450	<b>126.306</b>	9.383	8.802	<b>18.185</b>	14	12	<b>26</b>	122.303	114.154	<b>236.457</b>
	6° Básico	50.432	44.774	<b>95.206</b>	63.328	63.237	<b>126.565</b>	9.689	8.878	<b>18.567</b>	12	25	<b>37</b>	123.461	116.914	<b>240.375</b>
	7° Básico	54.307	49.063	<b>103.370</b>	61.944	62.560	<b>124.504</b>	9.584	9.006	<b>18.590</b>	29	26	<b>55</b>	125.864	120.655	<b>246.519</b>
	8° Básico	53.569	49.462	<b>103.031</b>	60.597	61.133	<b>121.730</b>	9.434	9.246	<b>18.680</b>	57	41	<b>98</b>	123.657	119.882	<b>243.539</b>
	1° Medio	50.724	47.007	<b>97.731</b>	66.465	67.440	<b>133.905</b>	9.911	9.824	<b>19.735</b>	8.123	5.599	<b>13.722</b>	135.223	129.870	<b>265.093</b>
	2° Medio	42.130	41.151	<b>83.281</b>	57.105	60.530	<b>117.635</b>	9.625	9.377	<b>19.002</b>	6.753	4.791	<b>11.544</b>	115.613	115.849	<b>231.462</b>
3° Medio	37.573	38.035	<b>75.608</b>	51.387	56.418	<b>107.805</b>	9.125	8.920	<b>18.045</b>	6.103	4.503	<b>10.606</b>	104.188	107.876	<b>212.064</b>	
4° Medio	32.828	35.488	<b>68.316</b>	47.458	53.272	<b>100.730</b>	9.024	8.843	<b>17.867</b>	5.544	4.177	<b>9.721</b>	94.854	101.780	<b>196.634</b>	
<b>Total</b>	<b>560.689</b>	<b>518.834</b>	<b>1.079.523</b>	<b>740.170</b>	<b>750.305</b>	<b>1.490.475</b>	<b>115.567</b>	<b>111.254</b>	<b>226.821</b>	<b>26.656</b>	<b>19.196</b>	<b>45.852</b>	<b>1.443.082</b>	<b>1.399.589</b>	<b>2.842.671</b>	
Repitentes	1° Básico	4.822	2.724	<b>7.546</b>	3.378	2.245	<b>5.623</b>	150	93	<b>243</b>			<b>0</b>	8.350	5.062	<b>13.412</b>
	2° Básico	2.873	1.666	<b>4.539</b>	2.182	1.413	<b>3.595</b>	66	46	<b>112</b>			<b>0</b>	5.121	3.125	<b>8.246</b>
	3° Básico	2.360	1.273	<b>3.633</b>	1.973	1.125	<b>3.098</b>	59	40	<b>99</b>			<b>0</b>	4.392	2.438	<b>6.830</b>
	4° Básico	1.880	979	<b>2.859</b>	1.439	808	<b>2.247</b>	60	25	<b>85</b>			<b>0</b>	3.379	1.812	<b>5.191</b>
	5° Básico	3.450	1.381	<b>4.831</b>	2.766	1.437	<b>4.203</b>	94	42	<b>136</b>			<b>0</b>	6.310	2.860	<b>9.170</b>
	6° Básico	3.595	1.884	<b>5.479</b>	2.885	1.744	<b>4.629</b>	109	56	<b>165</b>	2	1	<b>3</b>	6.591	3.685	<b>10.276</b>
	7° Básico	3.960	2.579	<b>6.539</b>	3.213	2.358	<b>5.571</b>	183	92	<b>275</b>	1		<b>1</b>	7.357	5.029	<b>12.386</b>
	8° Básico	2.257	1.721	<b>3.978</b>	2.292	1.799	<b>4.091</b>	155	101	<b>256</b>	6	4	<b>10</b>	4.710	3.625	<b>8.335</b>
	1° Medio	8.594	6.569	<b>15.163</b>	6.618	5.275	<b>11.893</b>	381	255	<b>636</b>	960	736	<b>1.696</b>	16.553	12.835	<b>29.388</b>
	2° Medio	3.940	2.709	<b>6.649</b>	3.352	2.371	<b>5.723</b>	224	163	<b>387</b>	447	330	<b>777</b>	7.963	5.573	<b>13.536</b>
3° Medio	2.366	1.562	<b>3.928</b>	2.039	1.411	<b>3.450</b>	188	108	<b>296</b>	231	182	<b>413</b>	4.824	3.263	<b>8.087</b>	
4° Medio	568	485	<b>1.053</b>	395	310	<b>705</b>	38	26	<b>64</b>	83	52	<b>135</b>	1.084	873	<b>1.957</b>	
<b>Total</b>	<b>40.665</b>	<b>25.532</b>	<b>66.197</b>	<b>32.532</b>	<b>22.296</b>	<b>54.828</b>	<b>1.707</b>	<b>1.047</b>	<b>2.754</b>	<b>1.730</b>	<b>1.305</b>	<b>3.035</b>	<b>76.634</b>	<b>50.180</b>	<b>126.814</b>	
Tasa de repitencia	1° Básico	9,7%	6,1%	<b>8,0%</b>	4,7%	3,2%	<b>4,0%</b>	1,5%	0,9%	<b>1,2%</b>			<b>0,0%</b>	6,3%	4,1%	<b>5,2%</b>
	2° Básico	6,0%	3,9%	<b>5,0%</b>	3,2%	2,1%	<b>2,7%</b>	0,6%	0,5%	<b>0,6%</b>			<b>0,0%</b>	4,1%	2,6%	<b>3,4%</b>
	3° Básico	5,1%	3,0%	<b>4,1%</b>	3,0%	1,7%	<b>2,4%</b>	0,6%	0,4%	<b>0,5%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	3,6%	2,1%	<b>2,9%</b>
	4° Básico	4,0%	2,3%	<b>3,2%</b>	2,3%	1,3%	<b>1,8%</b>	0,6%	0,3%	<b>0,5%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	2,8%	1,6%	<b>2,2%</b>
	5° Básico	7,0%	3,2%	<b>5,3%</b>	4,3%	2,3%	<b>3,3%</b>	1,0%	0,5%	<b>0,7%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	5,2%	2,5%	<b>3,9%</b>
	6° Básico	7,1%	4,2%	<b>5,8%</b>	4,6%	2,8%	<b>3,7%</b>	1,1%	0,6%	<b>0,9%</b>	16,7%	4,0%	<b>8,1%</b>	5,3%	3,2%	<b>4,3%</b>
	7° Básico	7,3%	5,3%	<b>6,3%</b>	5,2%	3,8%	<b>4,5%</b>	1,9%	1,0%	<b>1,5%</b>	3,4%	0,0%	<b>1,8%</b>	5,8%	4,2%	<b>5,0%</b>
	8° Básico	4,2%	3,5%	<b>3,9%</b>	3,8%	2,9%	<b>3,4%</b>	1,6%	1,1%	<b>1,4%</b>	10,5%	9,8%	<b>10,2%</b>	3,8%	3,0%	<b>3,4%</b>
	1° Medio	16,9%	14,0%	<b>15,5%</b>	10,0%	7,8%	<b>8,9%</b>	3,8%	2,6%	<b>3,2%</b>	11,8%	13,1%	<b>12,4%</b>	12,2%	9,9%	<b>11,1%</b>
	2° Medio	9,4%	6,6%	<b>8,0%</b>	5,9%	3,9%	<b>4,9%</b>	2,3%	1,7%	<b>2,0%</b>	6,6%	6,9%	<b>6,7%</b>	6,9%	4,8%	<b>5,8%</b>
3° Medio	6,3%	4,1%	<b>5,2%</b>	4,0%	2,5%	<b>3,2%</b>	2,1%	1,2%	<b>1,6%</b>	3,8%	4,0%	<b>3,9%</b>	4,6%	3,0%	<b>3,8%</b>	
4° Medio	1,7%	1,4%	<b>1,5%</b>	0,8%	0,6%	<b>0,7%</b>	0,4%	0,3%	<b>0,4%</b>	1,5%	1,2%	<b>1,4%</b>	1,1%	0,9%	<b>1,0%</b>	
<b>Total</b>	<b>7,3%</b>	<b>4,9%</b>	<b>6,1%</b>	<b>4,4%</b>	<b>3,0%</b>	<b>3,7%</b>	<b>1,5%</b>	<b>0,9%</b>	<b>1,2%</b>	<b>6,5%</b>	<b>6,8%</b>	<b>6,6%</b>	<b>5,3%</b>	<b>3,6%</b>	<b>4,5%</b>	

## Fuente

Matrícula única 2015. Centro de Estudios, Mineduc.

Rendimiento académico 2002 - 2014. Centro de Estudios. Mineduc.

## Notas

No considera matrícula perteneciente a educación especial ni educación de adultos.

A diferencia de la información del rendimiento, esta repitencia se define como la situación de haber estado previamente en el curso.

La forma correcta de leer esta información es, por ejemplo: En el año 2015, de los 63.856 niños que cursaban 5° Básico en colegios de dependencia Particular subvencionada, 2.766 ya habían estado previamente en ese curso; por lo tanto el 4.3% de los niños de 5° Básico es repitente.

Para este año continúa la tendencia a la baja en la cantidad de alumnos repitentes.