

Concepciones y percepciones de agentes educativos sobre actuales normativas de evaluación y promoción escolar en Chile: Relevancia de la Evaluación Formativa

Conceptions and perceptions of educational agents on current regulations for evaluation and school promotion in Chile: Importance of formative evaluation.

CONTRERAS SANZANA, Gladys ¹

JARA-COATT, Pilar ²

CONTRERAS-SAAVEDRA, Carolina ³

SANHUEZA-LÓPEZ, Bárbara ⁴

Resumen

El estudio analiza las concepciones y percepciones sobre el Decreto 67/2018, empleando una metodología cualitativa fenomenológica con diversos actores educativos. Los resultados revelan que las concepciones se vinculan a prácticas evaluativas tradicionales y a una falta de alineación de los reglamentos con el Decreto; en cuanto a las percepciones, hay autonomía para atender necesidades comunitarias, pero persisten interpretaciones erróneas. Se concluye que es urgente capacitar al profesorado y equipos directivos sobre la evaluación formativa que propone el Decreto.

Palabras clave: evaluación formativa; normativa evaluativa; concepciones y percepciones

Abstract

The study analyses the conceptions and perceptions regarding Decree 67/2018, using a qualitative phenomenological methodology with various educational actors. The results reveal that the conceptions are linked to traditional evaluation practices and a lack of alignment between the regulations and the Decree; as for perceptions, there is autonomy to address community needs, but erroneous interpretations persist. It is concluded that it is urgent to train teachers and management teams on the formative evaluation proposed by the Decree.

Key words: formative assessment; normative evaluative; conceptions and perceptions

1. Introducción

Organismos nacionales e internacionales entregan orientaciones para avanzar en una calidad de educación que sea flexible e inclusiva, asimismo se proveen disposiciones de evaluación (Organización de Naciones Unidas Chile,

¹ Directora Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. gcontreras@ucsc.cl

² Jefa de Carrera Programa de Formación Pedagógica. Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. pilarjara@ucsc.cl. Autor de correspondencia.

³ Dra.(c) Carolina Contreras-Saavedra. Estudiante de doctorado de Educación en consorcio de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. carolina.contreras@ucsc.cl

⁴ Licenciada en Educación. Estudiante de magister en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. bsanhueza@magisteredu.ucsc.cl

2024; UNESCO, 2004, 2024). Uno de los asuntos más complejos de abordar en los establecimientos suele ser la evaluación (Sandoval *et al.*, 2022). Desde la literatura, se expresa la necesidad de integrar estrategias de evaluación que sean coherentes con la inclusión y educación para todos (Murillo Torrecilla & Duk, 2012; Romero-González, 2024). También se expresa la necesidad de preparar a las comunidades educativas para asimilar y llevar a la práctica los cambios en búsqueda de la calidad (Carrasco & Jara-Coatt, 2021; Gil Álvarez *et al.*, 2017). En este sentido, en 2015 Chile publica el Decreto exento 83 que da los lineamientos para prácticas pedagógicas inclusivas en las comunidades educativas (División de Educación General *et al.*, 2015) y luego, publica el Decreto 67/2018 que orienta sobre la normas para la evaluación, calificación y promoción del Ministerio de Educación (2023).

Evaluación educativa y evaluación de los aprendizajes

La evaluación educativa es un componente esencial, el cual cobra relevancia al referirnos al sistema escolar, ya que no solo permite valorar el rendimiento de los estudiantes, sino que también cumple una función clave para tomar decisiones pedagógicas, ajustar estrategias y políticas educativas, y asegurar una medición conceptual o numérica. La evaluación se refiere a la forma en que los docentes recogen y emplean la información sobre el logro de los objetivos y aprendizajes de los estudiantes, la cual está condicionada por el modelo de enseñanza aprendizaje (San Martín, 2012). La evaluación posee una función central en el análisis y mejora de los sistemas educativos, puesto que permite medir tanto el cumplimiento de las políticas públicas determinadas para cada establecimiento como también los efectos de las estrategias implementadas (Alvarado & Núñez, 2018).

En la literatura se pueden identificar dos modelos de evaluación, uno tradicional y otro constructivista. El modelo tradicional se caracteriza por tener un enfoque sumativo al medir los resultados de los estudiantes, utilizando pruebas estandarizadas que buscaban cuantificar su rendimiento académico (Herrera *et al.*, 2023). Este enfoque, conocido como evaluación sumativa, tiene un propósito más bien de control y comparación, pero no siempre aporta al proceso de aprendizaje de manera significativa. Mientras que el modelo actual, busca un cambio hacia una evaluación más integral, continua y que en todo momento sea formativa. En este sentido, la evaluación no solo debe medir lo que los estudiantes saben, sino también cómo aprenden, las habilidades que desarrollan y las oportunidades de mejora que tienen éstas (Montes *et al.*, 2019).

El enfoque formativo está diseñado para ser más flexible y adaptado a las necesidades de cada estudiante, lo que permite una retroalimentación constante que favorece la reflexión y la mejora continua y se caracteriza por enfocarse en el proceso de aprendizaje, promoviendo la evaluación formativa (Jara-Henríquez & Jara-Coatt, 2018; San Martín, 2012). Los docentes manejan algunos conceptos de evaluación de aprendizajes, retroalimentación y evaluación formativa, aunque no conocen los marcos teóricos que lo sustentan (Maldonado & Rodríguez, 2023).

Decreto 67/2018

El Decreto 67/2018 es un conjunto de acciones dirigidas por los docentes para que tanto ellos como los estudiantes puedan comprender y reflexionar sobre lo que están aprendiendo, para tomar decisiones que favorezcan el avance de los estudiantes y mejorar los procesos de enseñanza mediante una retroalimentación continua (Mineduc, 2018) y tiene como objetivo estandarizar y mejorar los procesos de evaluación en los establecimientos educacionales, buscando así una mayor equidad y calidad educativa (Herrera *et al.*, 2023). Sin embargo, su implementación se ha visto confrontada con una serie de desafíos y problemáticas que afectan tanto a los actores clave del sistema educativo como a las comunidades escolares. Si bien el Decreto propone alternativas de diversificación en el aula y promueve la evaluación para todos, se sugiere que el profesorado deba conocer en profundidad a sus estudiantes para llevar un proceso de enseñanza-aprendizaje de manera óptima (Galleguillos-Sarmiento & Cerpa-Reyes, 2023).

En Chile, a través del Decreto 67/2018, se ha introducido una serie de lineamientos y principios que buscan garantizar una evaluación cada vez más justa y coherente con los objetivos educativos nacionales, la cual responda a los enfoques atribuibles, comprendiendo que a lo largo de los años los enfoques que han influenciado la evaluación se han visto modificados.

Al considerar las percepciones y experiencias declaradas por los distintos actores involucrados en dichos procesos de evaluación, tales como la Secretaría Ministerial Regional de Educación (Seremi), la Superintendencia de Educación, la Agencia de la Calidad de la Educación, directivos y profesores de los establecimientos educacionales, se puede comprender un poco más las dificultades y tensiones que surgen al momento de aplicar el Decreto en la práctica (Hernández *et al.*, 2020). Analizar las diversas perspectivas permite identificar las áreas de mejora, así como las soluciones necesarias para optimizar la implementación de políticas educativas centradas en la evaluación, y con ello contribuir al diseño de estrategias más efectivas para la mejora continua del sistema educativo chileno.

Además, el Decreto 67/2018 propone una evaluación más holística que no solo se centra en los aspectos cognitivos, sino que también considera el desarrollo socioemocional y ético de los estudiantes. Así, la evaluación debe contribuir a identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en diversas dimensiones, reconociendo su diversidad y brindando herramientas para una atención más personalizada.

A partir de la actual concepción de evaluación para el aprendizaje, es necesario que tanto el diseño curricular de la enseñanza como la evaluación se planifiquen, dado que ambos procesos son dependientes uno del otro (López & Manghi, 2021), por lo que la evaluación como parte esencial del proceso de enseñanza, adquiere un rol central en la promoción y en el logro de los aprendizajes. Siendo este un cambio relevante, considerando que la evaluación que predomina en las comunidades educativas en Chile está referida esencialmente a la función de certificación, que se evidencia a través del uso preferente de pruebas escritas de alternativa múltiple (Martínez *et al.*, 2022; MINEDUC, 2016). En este sentido, existe una alta valoración de pruebas estandarizadas, que presionan negativamente las prácticas evaluativas, por las consecuencias de sus resultados en los establecimientos educacionales (Hernández, 2020; MINEDUC, 2017).

Aunque el Decreto establece directrices claras para una evaluación inclusiva y equitativa, la realidad de muchos establecimientos educacionales en Chile varía según los factores que se vean involucrados. Los establecimientos con mayores carencias en infraestructura, tecnología y formación docente enfrentan serias dificultades para aplicar los lineamientos vigentes y actualizados de evaluación de manera efectiva, lo que genera una brecha entre lo que se espera que se logre y lo que realmente puede ser implementado (Vera-Sagredo & Cuvili-Constant, 2024). La falta de capacitación y la escasa comprensión de los beneficios a largo plazo de este cambio también han sido barreras importantes (Galleguillos-Sarmiento, & Cerpa-Reyes, 2023). En muchos casos, el cambio en los enfoques de evaluación se percibe como un aumento de la carga administrativa o una imposición desde el Estado, lo que ha generado desconfianza y escepticismo.

A pesar de los esfuerzos de las instituciones gubernamentales para capacitar a los docentes en las nuevas metodologías de evaluación, muchos educadores siguen sintiendo que no cuentan con los recursos adecuados para aplicar los principios necesarios de manera efectiva (Alvarado & Núñez, 2018). La formación continua y el apoyo en el aula han cobrado relevancia para garantizar que los maestros puedan llevar a cabo evaluaciones formativas de calidad que realmente contribuyan al aprendizaje de los estudiantes. Un desafío fundamental radica en la implementación de los criterios de calidad que establece el Decreto, especialmente en un contexto de alta diversidad educativa. Cuando la evaluación se convierte en una herramienta rígida o un simple mecanismo de medición, puede perder su propósito formativo y convertirse en un medio de comparación que invisibiliza las particularidades y contextos de los estudiantes. La dificultad radica en equilibrar las expectativas del sistema educativo con las realidades de los estudiantes y los docentes en el aula (Santos, 1996).

La literatura señala la necesidad de investigar las concepciones y los sentidos asignados a las prácticas evaluativas, puesto que representan un conjunto de estructuras internas, a partir de las cuales ellos realizan sus prácticas sociales. Por tanto, el propósito de este estudio es analizar las concepciones y percepciones sobre problemas evaluativos situados respecto del Decreto 67/2018.

2. Metodología

El diseño es cualitativo (Sandín, 2003), de tipo fenomenológico (Castillo- López, *et al.*, 2022), puesto que permite acceder a la subjetividad de las concepciones y percepciones de los participantes y su interpretación, en este caso, particularmente sobre el decreto 67/2018.

2.1. Participantes

Los participantes que forman parte de los sujetos de estudio son dieciséis, el criterio de inclusión fue tener experiencias sobre la implementación del decreto 67/2018 en los contextos educativos desde los organismos estatales de educación hasta equipos de gestión y profesorado de las comunidades educativas (ver cuadro 1).

Cuadro 1
Codificación de participantes

Participantes	Contexto
Participante 1, 2, 3 y 4	Coordinadores del Departamento de Educación
Participante 5 y 6	Directivos de establecimientos
Participante 7, 8, 9, 10, 11 y 12	Secretaría Regional Ministerial (Seremi)
Participante 13, 14, 15 y 16	Agencia de Calidad de la Educación

Fuente: Elaboración propia

2.2. Instrumento

Se realizaron seis grupos de discusión con un guion de preguntas semiestructuradas el cual se divide en percepciones y concepciones (véase la tabla 2 y 3). Este guion de preguntas es creado por dos académicas expertas en Educación y especialistas en evaluación de los aprendizajes. Dichos grupos de discusión se realizaron entre mayo y diciembre de 2024.

En la en cuadro 2, se puede observar las categorías apriorísticas, los códigos utilizados, las preguntas realizadas y su definición teórica.

Cuadro 2
Guion semiestructurado de preguntas

Objetivo esp. 1: Conocer las concepciones sobre respecto del Decreto 67/2018.			
Categorías apriorísticas	Código	Preguntas	Definición breve
Contraste con el decreto anterior	Decreto anterior	¿Qué aspectos considera relevantes de este decreto en comparación al anterior?	El Decreto 67/2018 deroga los decretos 511/97, 112/99, 83/01 (UCE, 2019).
Evaluación formativa	Evaluación Formativa	¿Cuál es el valor que se asigna a la evaluación formativa en el decreto y en la implementación en su establecimiento?	Monitorea y acompaña el aprendizaje de los estudiantes. Así, los docentes y estudiantes toman decisiones para avanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje (UCE, 2019).

Evaluación sumativa:	Evaluación Sumativa	¿De qué manera se debe utilizar la evaluación sumativa desde lo propuesto por el decreto?	Evaluación sumativa: Certifica los aprendizajes logrados, mediante una calificación (UCE, 2019).
Repitencia	Repitencia	De acuerdo con su experiencia en cuanto a la repitencia de los estudiantes en su establecimiento ¿cuál es su opinión y qué otras medidas se pueden considerar para evitar esta condición?	Se da en los alumnos que no cumplan con los requisitos de promoción y deben volver a cursar un nivel académico (Ministerio de Educación, 2018).
Promover de curso	Promoción	¿Cómo se aborda la decisión de promover a los estudiantes?	Promoción de los alumnos se considerará conjuntamente el logro de los objetivos de aprendizaje de las asignaturas y/o módulos del plan de estudio y la asistencia a clases (Ministerio de Educación, 2018).
Reglamento de evaluación	Reglamento	En su establecimiento o los que supervisa, ¿han elaborado nuevos reglamentos o solo los han actualizado? ¿qué aspectos han incluido? ¿Qué ha sido lo más difícil?	“Es el instrumento mediante el cual, los establecimientos educacionales establecen los procedimientos de carácter objetivo y transparente para la evaluación, calificación y promoción reguladas por el Decreto S. Nº 67” (Ministerio de Educación, 2018, Párr. 24).

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro 3 se pueden ver las categorías apriorísticas y las preguntas correspondientes a cada una.

Cuadro 3

Guion semiestructurado de preguntas objetivo relacionado a las percepciones

Propósito: Conocer las percepciones sobre respecto del Decreto 67/2018.

Categorías apriorísticas	Preguntas
Ventajas y oportunidades	¿Cuáles son las ventajas y oportunidades que ofrece o aporta el decreto 67/2018?
Dificultades y obstáculos prescriptivo	¿Cuáles son las dificultades y obstáculos que observan en el decreto 67/2018 desde el punto de vista de lo prescriptivo?
Dificultades y obstáculos operativo	¿Cuáles son las dificultades y obstáculos que observan en el decreto 67/2018 desde el punto de vista lo operativo?
Interpretaciones inadecuadas	¿Qué artículo (s) del Decreto ha(n) generado interpretaciones inadecuadas?
Proyección a futuro	¿Cómo ven factible superar las dificultades identificadas? ¿Cuáles son los desafíos en la implementación del decreto?

Fuente: elaboración propia

2.3. Procedimiento y análisis

Los procedimientos se realizaron en tres fases, primero, contacto con los participantes, en primera instancia con el Secretario Regional Ministerial de la región del Biobío, a quien se le dio a conocer el objetivo de investigación y luego con los diferentes actores educativos para acordar las fechas de realización de los grupos de discusión. Segundo, se realizaron las discusiones grupales y se grabaron los audios con la autorización de los participantes. Tercero, se realizó la transcripción de las discusiones grupales, se asignaron siglas a los nombres de los participantes y se codificaron las categorías y finalmente proceder al análisis de contenido respectivo.

La codificación de las categorías y los análisis se realizaron con QDA Miner Lite (Provalis Research, 2024).

3. Resultados y discusión

3.1. Resultados respecto de las concepciones sobre el Decreto 67/2018

Los resultados muestran que las concepciones de los participantes sobre el Decreto 67/2018 son los cambios que consideran más relevantes en el decreto, el valor de la evaluación formativa, usos de la evaluación sumativa, las experiencias sobre la decisión de repitencia o promoción de los estudiantes y el conocimiento de los reglamentos internos de cada establecimiento.

3.1.1. Concepciones sobre el cambio de decretos anteriores al decreto 67/2018

Los participantes expresan una valoración positiva del cambio de los antiguos decretos al actual, considerándolo una mejora en aspectos pedagógicos: “(el decreto) coloca el foco en algo que anteriormente tal vez no estaba tan explicitado (..), coloca el foco en lo pedagógico y establece avanzar de lo que teníamos antes a un uso pedagógico de la evaluación” (Participante 12).

Se expresa que el decreto anterior se enfocaba en el control normativo por medio de las calificaciones, cantidad de notas y contenidos. Además, se valora que el decreto está alineado con las modificaciones curriculares y se entiende y planifica la evaluación desde los objetivos. Se declara:

Porque este decreto tiene una correlación con las nuevas definiciones de entender, que antes teníamos un currículum cartonista, que particularmente la evaluación y la calificación eran la correlación perfecta. Pero la definición cambió. Y cambió particularmente la línea de aprendizaje (Participante 10).

Cuando se piensa y se genera el cambio, ya se hace de acuerdo con las modificaciones curriculares que habíamos hecho (...). el presentar este decreto, tiene que ver con la tridimensionalidad de los Objetivos de Aprendizaje. Entonces, al avanzar en eso, teníamos que modificar la evaluación, porque de lo contrario íbamos a seguir centrados en el contenido (Participante 6).

Mientras, en la concepción del decreto actual se pueden ver diferencias sobre su orientación ya que hoy se busca el logro de los aprendizajes y desarrollo de habilidades por sobre normativas rígidas que no consideran los contextos: “El decreto 67, lo que más intenciona es algo que es maravilloso. Es el tema del sentido de lo que es evaluar. Evaluar precisamente lo que el alumno está aprendiendo que es algo que nosotros enseñamos” (Participante 2).

Otro aspecto que se destaca es el cambio de concepciones sobre la repitencia automática a la promoción automática:

La cuestión de la *repitencia automática*, que en algún minuto se exploró la *promoción automática*, pero finalmente se decidió por repitencia, digamos, a través de un proceso de análisis y toma de decisión. Se decidió por eso. Pero, en definitiva, tenemos, por un lado, lo que está indicado en la norma y en las orientaciones, que es lo que debiera ser, ¿cierto? y, por otro lado, está lo que ocurre en la práctica en los establecimientos educacionales, donde no siempre va alineado con la norma (Participante 10).

3.1.2. Concepciones de evaluación formativa, sumativa y diagnóstica

Los discursos coinciden en posicionar la evaluación formativa como eje central del decreto 67/2018. Además, se valora que promueve las decisiones pedagógicas para la evaluación, basadas en la información de cada situación y estudiante.

Primero, el gran sentido del decreto 67, digamos, tiene que ver y lo dice, con instalar un formato colectivo que es justamente la evaluación formativa. Esa es como la cuestión central. El corazón fundamental. Esa es la cuestión central (Participante 10).

Sumado a esto, se percibe el decreto como un cambio necesario con foco en lo pedagógico.

Y, además, coloca el foco en algo que anteriormente tal vez no estaba tan explicitado (...), coloca el foco en lo pedagógico y establece avanzar de lo que teníamos antes a un uso pedagógico de la evaluación. Y ese es un cambio exponencial en términos de avanzar, en términos del uso formativo. ¿Por qué? Porque finalmente hay que colocar el ojo en el desempeño del estudiante, no en lo que intencionamos, o sea, articulado con lo que intencionamos, pero en la base mirar lo que el estudiante está desempeñando para poder establecer registros de evaluación (Participante 12).

Sin embargo, a pesar de celebrar la evaluación formativa dentro del decreto, también se expresa la preocupación por las dificultades que han tenido los actores para lograr este propósito. Entre estas concepciones problemáticas está la transformación de las evaluaciones formativas en calificaciones.

Yo tengo colegas que tienen ocho, nueve notas semestrales, formativas, diez, doce, las que sean, pero eso se traduce en una nota (calificación). Porque después la plataforma la arroja. O sea, lo formativo igual lo traducen en una nota (Participante 5).

Además, para algunos profesores, se concibe la evaluación formativa como una gran carga de trabajo:

En la comprensión del profe, la evaluación formativa es compleja porque piensa que es un proceso muy complejo de desarrollar, que requiere retroalimentarlo todo, tener un tiempo de preparación, un tiempo para responder al estudiante. Y, en realidad, la evaluación formativa puede ser mucho más simple que eso (Participante 16).

Sobre la evaluación sumativa, desde el decreto, se tiene la concepción de certificar el logro o no de aprendizajes: “Ahora, la evaluación sumativa no queda eliminada, digamos (...), tiene el carácter de certificar el aprendizaje particularmente” (Participante 10). Para los participantes, esto mismo puede significar el riesgo de reproducir fácilmente prácticas tradicionales de calificación y perder el sentido del nuevo decreto y/o perder de vista que los estudiantes son los protagonistas:

¿Quiénes son los protagonistas? Los estudiantes. Si hacemos esa modificación y después entramos a un decreto, que lo que nos dice es cierto, usted requiere una calificación para determinar aprendizajes, y también ahí podemos tener una diferencia, tal vez no requiríamos tener una calificación (Participante 11).

Sumado a ello, los participantes expresan que culturalmente se relaciona la evaluación sumativa con la calificación. Otorgando a esta última un alto valor para la motivación del estudiantado y a la posibilidad de “merecer un premio o castigo” (Participante 11). Además, se expresa cómo está concebida por profesores y apoderados, como factor que mide el éxito o el fracaso y declaran que los alumnos expresan: “si yo no consigo un 7 soy un fracaso” (Participante 11). El valor de las calificaciones es explicado, porque sigue siendo un requisito el tener calificaciones. Se declara sobre la ausencia de calificación:

...nosotros le hacemos presente que ese taller no se tiene que calificar, porque no va a incidir en la promoción escolar, porque tiene otra lógica. Lo primero que nos dicen: es que, si no le pongo nota, los chiquillos no van a participar. Y se mantiene esa lógica. Y ahí entonces nos damos cuenta de que no solamente es un tema de creencia del docente, sino que también de la cultura (Participante 11).

Mientras, desde otra perspectiva, los participantes buscan instalar una nueva concepción de la evaluación sumativa, que signifique una representación de logro de aprendizajes y corresponsabilidad entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Es decir, existen las dos concepciones entre los participantes. Por un lado, la visión antigua de la calificación punitiva y la nueva visión de herramienta para representar el logro.

Por lo tanto, ya no está el foco solamente en indicar una calificación y además permite que esto pueda ser representado ya no solamente con otra escala 1 a 7, sino que puede ser con un símbolo o un concepto. Entonces, pone desafíos a las comunidades educativas para mirar las calificaciones de otra

manera, entendiéndola justamente en ese plano, en la representación del logro del aprendizaje y sacarlo de este plano ya más punitivo, más administrativo, que en realidad si bien es cierto está indicada en la normativa aún hay muchas comunidades en la percepción que mantienen esos vicios de la evaluación (Participante 7).

Sobre la evaluación diagnóstica, se concibe como fundamental para planificar, ajustar y personalizar el *currículum*, “tiene por propósito que los docentes con esa primera información puedan tomar decisiones respecto a ajustes, adaptaciones, mes de adaptación, por ejemplo. Para planificar el año”. Aunque no siempre le da la importancia correspondiente, y se declara sobre la evaluación diagnóstica “para muchos pasaba por alto a veces” (Participantes 16).

El propósito central de dicha evaluación es ofrecer información para la toma de decisiones. Por tanto, también se concibe como una herramienta para determinar las trayectorias del estudiantado:

Desde que se hace el diagnóstico de estado del arte la trayectoria de los estudiantes si yo hago la pega que debo hacer y la registro está hecho el plan de acompañamiento y cuando llegue a fin de año va a hablar el dato de cada estudiante, más que la opinión (Participante 3).

3.1.3. Concepciones sobre el reglamento de evaluación de las comunidades educativas

Sobre las concepciones del reglamento, se expresa que este debe ser revisado y ajustado continuamente, tanto por cambios normativos como contextuales. Además, el reglamento debe ser elaborado por los establecimientos educativos y cambiar, en coherencia con el decreto 67, es decir, con énfasis en la evaluación formativa y considerando a toda la comunidad educativa.

Prácticamente todos los establecimientos tenían un reglamento, bueno o malo, como hubiese sido, al momento de la llegada del decreto. Entonces, por lo menos de los establecimientos que he acompañado, mayoritariamente se reformularon. Y, si observamos que ya en los últimos años se han dado cuenta que sus reglamentos internos, de la definición que sea, deben estar en constante revisión. Haciendo los ajustes, porque en el fondo esa es la palabra que ellos utilizan, los ajustes necesarios (Participante 11).

Algunos ejemplos de concepciones problemáticas en los reglamentos son el número fijo de notas, criterios rígidos de promoción y repitencia, al respecto se declara “los reglamentos todavía exigen números de calificaciones por hora. ¿Y con tres asignaturas módulos reprobados?” (Participante 3). Otro es la falta de “convencimiento” en el decreto, por lo cual se busca persuadir a los colegios a creer en las propuestas del decreto y cambiar la antigua cultura de evaluación que pedía calificación (Participante 3).

Mira, el decreto de evaluación permite que cada colectivo haga su propio reglamento de evaluación. Y uno tiene que respetar ese reglamento a pesar de que no cumple con el sentido. Entonces, lo que tengo, mi tarea es persuadir (...) Entonces, la idea es que se den cuenta. En mi tiempo, que se les *caiga la teja (chilenismo que significa comprender)*, digamos. Entonces, cuando ellos van descubriendo, al final dicen no sigamos mirando porque en realidad yo no estoy aplicando el decreto 67, pero sí estoy aplicando el reglamento y ahí casi llegamos a la UTP. Porque además este reglamento lo tienen que validar los estudiantes, los apoderados, o sea, todos los actores. Y lo pueden hacer año a año (Participante 3).

Las respuestas señalan que los organismos de Educación no tienen la capacidad ni la responsabilidad de crear o aprobar los reglamentos. Pero, si pueden orientar o realizar acompañamiento a las comunidades educativas. Sobre esto, se declaran las limitaciones para lograr realizar las supervisiones y acompañamientos. Además, las revisiones de los reglamentos suelen ser reactivas a las denuncias. A partir de ello, se realiza un acompañamiento técnico y pedagógico sobre los principios del decreto 67/2018.

El Ministerio de Educación no tiene la facultad de revisar un reglamento y decirles que esto no debe darse. Lo que sí hacemos, los colegios, lo que hacen es que nos envían los reglamentos. Y nosotros no tenemos capacidad para evaluar. Y nos piden la opinión. A mí, reglamento que me envían, yo me doy el

trabajo y se lo observo, se lo explico completo. Y se los envío. Entonces, ellos después agradecen (Participante 3).

...no tenemos la capacidad de estar en todos los establecimientos por la cantidad que existen, digamos. Lo que sí a veces recibimos son reglamentos de evaluación, eventualmente se pueden evaluar, pero no es lo normal, por la cantidad de funcionarios. Pero lo que sí nos ocurre es que en determinados momentos del año llegan reclamos, llegan denuncias de apoderados, indicando cuestiones relacionadas con la aplicación del decreto (Participante 10).

3.1.4. Concepciones de promoción, repitencia y acompañamiento

En las discusiones grupales está presente la concepción de la evaluación como un proceso, por lo cual, se une la promoción de los estudiantes con el proceso de acompañamiento durante todo el año escolar o durante el segundo semestre. Para el acompañamiento, se concibe como las medidas pedagógicas que toma el equipo educativo para que el estudiante con dificultades académicas y/o contextuales pueda ser promovido de nivel.

Cuando nosotros vemos que esta situación es de repitencia, que antes los establecimientos a nosotros nos decían, mire, este estudiante no alcanzó el mínimo, por lo tanto este estudiante tiene que repetir. Y nosotros decimos, sí, perfecto, pero ¿cuál fue el plan de trabajo que hizo con el estudiante en el establecimiento? ¿Cuál fue el plan de acompañamiento? (...) Nosotros le señalamos precisamente que si hay un estudiante con problemas, ya que yo veo en realidad que el primer semestre ya va mal, yo convoco a la madre, a la familia, yo converso con él, tenemos un plan ajustado, acordado, concertado y con ese plan vamos avanzando durante el año, durante el segundo semestre. Si la situación no se pudo revertir porque el alumno se ausentó, por las razones que sean, ahí este equipo de profesionales que intervienen puede tomar una decisión. Pero esa ha sido nuestra orientación. No es que yo espere a fin de año, solo a fin de año ya y conversamos con el equipo y después ya pasó, y cuando venga el próximo año vamos a hacer un plan de acompañamiento (Participante 2).

En ocasiones, dicho acompañamiento es solicitado por los supervisores para evitar prácticas que no sean coherentes con el nuevo decreto o para orientar a la reflexión a equipos que muestren resistencia al cambio del decreto 67/2018. Una de las concepciones de los participantes, es que se debe preferir la promoción por sobre la repitencia para mantener a los estudiantes dentro del sistema educativo y evitar su deserción escolar, especialmente en contexto vulnerables.

Entonces hay una comisión que finalmente decide por distintos elementos que puede considerar la promoción o no promoción de este estudiante. Pero acompañado a eso vienen estos planes de acompañamiento que el establecimiento sí tiene que hacer. Porque lo que en esto prevemos es que el estudiante no deserte del sistema (Participante11).

Sobre la repitencia, ésta se concibe como una medida que se puede tomar en situaciones muy puntuales o como última instancia. Esto se da, porque ya no existe la repitencia automática, es decir, por cálculos numéricos de calificaciones. En cambio, se realiza un análisis de cada caso para llegar a tomar una decisión. Incluso se expresa que intencionadamente se busca revertir las decisiones de repitencia.

Nuestra orientación es para tratar de persuadir a los equipos. Hemos ido de a poco, logrando que ellos lleguen a esta conclusión: Mire, nosotros igual tenemos el convencimiento de que debe quedar repitiendo. Ahí nosotros no vamos a hacer nada. Ellos mandan... Pero al menos a mí me va bien, porque después llaman y me dicen [...], llamamos al consejo, fue bastante acalorada la conversación con el resto de los profesores, pero llegamos al convencimiento de que queremos revertir la situación (Participante 3).

Mientras, en esta nueva concepción de repitencia, se da espacio para la participación del apoderado, donde éste es orientado y es parte del acompañamiento y decisiones. Se valora como negativo el impacto que puede tener

una repitencia en el desarrollo de un estudiante, ya que podría relacionarse con deserción escolar o mala proyección de futuro laboral.

...la repitencia, lejos de ser beneficiosa para el estudiante, generalmente generaba otras situaciones a futuro. Por ejemplo, entre ellas la deserción escolar, la obtención de empleos de menor remuneración, en fin. Había una serie de aspectos que perjudicaban al estudiante más que lo beneficiaban. Y estaba más bien en el plano de las creencias el hecho de que la repitencia era algo positivo (Participante 7).

3.2. Resultados respecto de las percepciones sobre el Decreto 67/2018

Los resultados sobre la percepción de los participantes dan cuenta de las ventajas y oportunidades que ofrece el Decreto 67/2018, las dificultades y obstáculos de su implementación y las interpretaciones inadecuadas que perciben los participantes.

3.2.1. Ventaja y oportunidades del Decreto 67/2018

Dentro de las ventajas declaradas por los participantes está la autonomía para la toma de decisiones. Así, se da a las comunidades educativas la posibilidad de atender situaciones complejas o excepcionales de estudiantes, como, embarazos adolescentes o atender a estudiantes que se sientan amenazados por casos de violencia o implicados en ello. Y así, prevenir la deserción escolar de estos casos.

Lo que pasa es que en eso yo creo, que el decreto hay algo que hace que es exponencialmente súper bueno para los establecimientos educacionales porque en el fondo le dice hágase cargo, tome decisiones y está en usted la decisión, no está en el Ministerio (Participante 11).

Por ejemplo, nosotros sabemos que las estudiantes que están embarazadas, claro, les consideramos semestres (...) Porque claro, hay un tipo de dificultad de por medio. Pero en estos otros casos quedamos ahí como no sabemos qué hacer. Lo interpretamos nosotros y nosotros lo hacemos como a nosotros nos parece, ... Que no deserten. Eso es la prioridad para nosotros, que no deserten del sistema (Participante 5).

Otra ventaja es que cuando se tiene la comprensión del sentido final del decreto que promueve la evaluación formativa, se libera la tensión de la evaluación para los profesores. Esta ventaja, también se proyecta en la oportunidad de renovación de las formas de enseñar y evaluar, donde los equipos son creativos y se articulan para el logro de aprendizajes.

Yo encuentro de verdad que es una evaluación que además libera bastante a la educadora, porque no la tensiona con que la van a evaluar, mirar desde afuera, sino en lo que ella está haciendo, y cómo ella va colocando, va observando, y todas las instancias son de aprendizaje, y por lo tanto son instancias donde ella también está evaluando permanentemente (Participante 3).

Ya los profesores, los equipos docentes y también directivos en algunas comunidades están muy avanzadas, ya son conscientes que necesitamos trabajar de manera colaborativa en la intersectorialidad. Y gracias. Y desde esa perspectiva entonces también hay que dialogar en que, si yo voy a implementar metodologías activas para lograr estas nuevas habilidades, ¿cómo vamos a evaluar? (...) ¿qué vamos a evaluar? (..) (Participante 9).

Entonces, los participantes perciben que se abren oportunidades para incorporar nuevas estrategias pensadas en los estudiantes, sus características y/o brechas: “yo me hago cargo del estudiante. Si no fue promovido, acompaño su brecha” (Participante 11).

3.2.2. Dificultades y obstáculos que se presentan en el Decreto 67/2018

Las dificultades van a ser ordenadas en dos categorías de acuerdo con las dificultades prescriptivas del decreto y las dificultades operativas.

Desde las percepciones de dificultades prescriptivas, los participantes declaran dificultades sobre la apropiación del decreto en los diferentes niveles de las instituciones educativas y comunidades escolares, se declara: “Entonces yo creo que ahí los que no se atreven por su zona de confort son los docentes, son los desafiantes” (Participante 2). Esto requiere la inversión de tiempo y la comprensión del sentido profundo del decreto.

Estamos empezando a cambiar una manera de mirar el tema de evaluativo. Estamos empezando a cambiar, pero estamos en un proceso. Y un proceso que va a durar muchos años. No es un proceso que vamos a lograr a corto plazo cambiarlo (Participante 4).

También existen dificultades de cultura de evaluación que no permite tener efectivamente los espacios o tiempo para acciones como la retroalimentación o análisis de resultados para toma de decisiones, ejemplo de ello son las evaluaciones DIA y las evaluaciones de asignaturas.

Como hay poco espacio de evaluación formativa entre las salas de clases, tenemos estudiantes que reciben muy poca retroalimentación durante el proceso de aprendizaje, y solo reciben una retroalimentación cuando tienen que rendir la prueba a través de una nota (Participante 16).

Otros obstáculos operativos son contextuales y desafían las decisiones autónomas que deben tomar las comunidades educativas con la aplicación del decreto. Por ejemplo, situaciones excepcionales como estudiantes condenados por delitos, estudiantes que trabajan, estudiantes dedicados al deporte. El obstáculo es, si los docentes no ven al estudiante no podrán evaluar o si se realiza trabajo a distancia, es difícil saber si el trabajo es efectivamente del estudiante, además que es voluntario.

(Sobre la atención de estudiantes que no asisten por problemas judiciales). El tema de la educación a distancia o por modalidad online, de acuerdo con el decreto. O sea, de acuerdo con la normativa ministerial ya no existe. O sea, fue en pandemia, ahora ya es presencial. Entonces igual, pues igual, no solo voluntario. O sea, claro, solicitamos la ayuda de los colegas, los colegas sí lo hacen, pero igual es parte de su tiempo no lectivo. Es su tiempo para realizar pruebas, para planificar, para hacer otras cosas (Participante 5).

Las guías de trabajo, el acompañamiento psicosocial con la dupla, el llamado, las derivaciones, el monitoreo del profesor jefe. Pero, más allá, como escuela no podemos acompañar, digamos, porque el alumno está por ejemplo en reclusión domiciliaria. Por ejemplo, las carpetas de las guías, tenemos un caso excepcional que llegan tan bien hechas, tan bien hechas, que claramente nosotros sospechamos que las manda hacer (Participante 6).

Además, en casos de delincuencia se presenta como obstáculo ya que la comunidad siente temor:

Bueno, somos una de las comunas que está con los altos niveles de asesinato últimamente. (...) Mucha violencia. (...) nuestros colegas también se sienten con temor al educar a este tipo de población, a este tipo de estudiantes, a este tipo de apoderados. Porque nosotros no tenemos ninguna herramienta como para... La preparación psicológica. No tenemos la preparación (Participante 6).

Dentro de los obstáculos que surgen de la flexibilidad sobre no tener notas, es decir, si no se califica numéricamente. Ejemplos de problemas que han surgido son que el estudiante no tendrá notas para futuras postulaciones o que los apoderados exijan la nota.

Pero ahí también estamos en el conflicto de que llegamos hasta cuarto medio sin calificación, por ejemplo, adaptando el decreto, pero ya se enfrentan a la educación superior y necesitan notas. Para postular a las becas, los créditos, la beca sobre todo. Y para seguir estudios superiores (Participante 6).

...Mira, una escuela, el tema, digamos de los apoderados molestándose porque su hijo, digamos, no lleva nota. No lleva nota. Hablamos del concepto, no lleva nota. Y llega a la escuela a reclamar, a reclamar,

porque su hijo no tiene nota. Ese es un clave ejemplo de lo que significa, digamos, viajar desde un formato a otro (Participante 7).

Además, se presenta la molestia frente a la incoherencia sobre que los establecimientos son medidos cuantitativamente y encasillados según sus resultados, lo que no concuerda con el decreto que se impone. Ellos declaran: “Y lo mismo volviendo al tema de las mediciones, o sea, nos estamos midiendo en el SIMCE, todas las mediciones ministeriales... Son cuantitativas” (Participante 6).

3.2.3. Interpretaciones erróneas

Una de las problemáticas descritas por los participantes es que la flexibilidad de decreto puede llevar a gran variedad de interpretaciones lo que puede generar ambigüedad.

Es distinta la aplicación, partiendo por la interpretación que cada establecimiento hace de acuerdo con el contexto en el que está inserto. Porque los estudiantes son distintos, las situaciones son distintas, la comunidad educativa, el conjunto de profesores, los criterios, el definir también resoluciones frente a los distintos casos que se presentan en estos consejos de evaluación al final de semestre, al final de año, para promover o no a los estudiantes de acuerdo con los antecedentes que hemos entregado o que se han desarrollado durante el año. Entonces, deja muy amplio, como dijimos en un comienzo, deja muy amplio el abanico para la interpretación de la aplicación del decreto. Pienso que por ahí va (participante 5).

Existen limitaciones de interpretación de la evaluación formativa, describen: “Profes en aula que todavía confunden la evaluación sumativa con la evaluación de proceso” (Participante 1). Además, no hay claridad en como elaborar dichas evaluaciones: “vas analizando con el profesor y el jefe técnico, y (..) su instrumento lo invalida el mismo. ¿Por qué? Porque descubren que es puro contenido. O sea, no evalúa ninguna habilidad” (Participante 3).

Con el decreto, con nota, porque la evaluación formativa... Mira, yo entro a los libros de clases y tienen seis notas. Entonces, yo la primera pregunta que hago. Me imagino que la primera es el diagnóstico y dice, no logrado. Esta es formativa, ¿no es cierto? Y todos quedan callados porque no te saben responder si es formativa o es sumativa (Participante 3).

3.3. Discusión de los resultados

La literatura declara que las concepciones y percepciones de los docentes deben ser estudiadas, ya que determinan las prácticas de evaluación (Prieto & Contreras, 2008). Para el contexto de este estudio se entenderá una visión tradicional de la evaluación, enfocada en la evaluación sumativa, y otra visión actual de la evaluación, enfocada en lo formativo (Jara-Henríquez & Jara-Coatt, 2018; San Martín, 2012).

Este estudio demuestra que existe una transición de concepciones sobre la evaluación entre los actores educativos en Chile. Esto es, existe un avance en el conocimiento del Decreto 67/2018 y se comprende su enfoque en el logro de aprendizaje, sin embargo, este conocimiento se enfrenta a la resistencia de concepciones y prácticas evaluativas tradicionales.

Los participantes de este estudio comprenden el sentido del decreto y su foco formativo. Sin embargo, aún permanece una cultura de evaluación que da valor a la evaluación sumativa y a la calificación.

Una de las recomendaciones de la literatura, para tener una evaluación de calidad, es la *Teacher assessment literacy* o alfabetización en evaluación docente, que tiene tres dimensiones, (1) conocimiento conceptual sobre evaluación, enseñanza y aprendizaje, (2) la práctica, que es cómo los docentes enfrentan los procesos de evaluación y (3) la dimensión socioemocional del docente donde comprende su importancia como evaluador (Meijer *et al.*, 2023; Pastore & Andrade, 2019).

4. Conclusiones

4.1. Conclusiones respecto de las concepciones del Decreto 67/2018

Las concepciones sobre los cambios del decreto 67/2018 indican que los participantes valoran los cambios del decreto como una mejora para el logro de objetivos pedagógicos. Y, además, se expresa la persistencia de prácticas tradicionales de evaluación lo cual se considera negativo, por ser incoherente con los cambios del decreto.

Sobre las concepciones de la evaluación formativa, sumativa y diagnóstica, primero, la evaluación formativa es valorada por su orientación a decisiones pedagógicas, pero es percibida por los docentes como una carga laboral. En segundo lugar, la evaluación sumativa se vincula culturalmente con la calificación. Aunque también existe la reflexión sobre ello y se busca redefinir la evaluación sumativa y vincularla al logro de aprendizajes. En tercer lugar, la evaluación diagnóstica se concibe como crucial para la toma de decisiones sobre el ajuste de prácticas y personalizar el currículo.

Luego, sobre las concepciones de los reglamentos, se considera que las comunidades escolares y sus actores son los responsables del ajuste de los reglamentos. Sobre ello, se tiene la concepción que aún existen reglamentos que no están alineados con el decreto.

Además, existen limitaciones de los organismos de Estado para lograr un acompañamiento técnico y supervisión de los reglamentos.

Sobre las concepciones de la promoción, repitencia y acompañamiento. Se considera como prioridad el buscar la promoción escolar por sobre la repitencia de los estudiantes. Además, se cree que se ha avanzado en la concepción de que la repitencia no es automática, y que es una decisión tomada luego de un análisis exhaustivo, que debe contemplar los antecedentes contextuales y académicos del estudiante.

4.2. Conclusiones respecto de las percepciones sobre el Decreto 67/2018

Los resultados identifican las percepciones de los participantes sobre las ventajas y oportunidades del decreto 67/2018, las dificultades y obstáculos e interpretaciones del mismo decreto.

Se percibe como una oportunidad que las comunidades educativas tengan autonomía para modificar el Reglamento de evaluación de acuerdo con su realidad contextual. En este mismo sentido, los participantes perciben como una ventaja la flexibilidad que da el decreto para responder a las necesidades individuales y excepcionales de estudiantes en riesgo académico o contextual. Entre las situaciones a atender están, estudiantes embarazadas, estudiantes expuestos a violencia y/o en riesgo de deserción escolar. Además, se valora la posibilidad de disminuir la deserción escolar al considerar los contextos de los estudiantes.

Dentro de las percepciones de dificultades y obstáculos, se menciona como desafío la resistencia cultural frente a un nuevo paradigma. Por ejemplo, algunas comunidades escolares insisten en la repitencia automática y en priorizar la evaluación sumativa.

También, se identifica como obstáculo las carencias en la capacitación docente y la limitación.

Sobre las interpretaciones que puedan resultar erróneas, se expresa que el decreto al ser amplio y flexible genera diferentes interpretaciones de acuerdo con los diferentes contextos.

Finalmente, dentro de las dificultades de interpretación de cómo aplicar las evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, están las dudas sobre la conversión o no de evaluaciones formativas y diagnósticas a calificaciones.

Entre las limitaciones y proyecciones del estudio se encuentra la escasa cantidad de participantes pertenecientes a una región del país para generalizar los resultados, aun cuando no es el propósito de este estudio, es necesario indagar qué ocurre en otras localidades sobre los conocimientos y percepciones del decreto, para la toma de decisiones o desarrollo de políticas públicas que permitan que los establecimientos realicen una interpretación adecuada del Decreto 67/2018.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, P. & Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetran, Antioquia (Colombia). *Revista Espacios*.
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>
- Carrasco, M., & Jara-Coatt, P. (2021). Percepción docente sobre la evaluación formativa propuesta por el Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar del MINEDUC, Chile. *Revie - Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.25>
- Castillo- López, M., Romero, E. & Minguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2) 241-267.
<https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- División de Educación General, Unidad de curriculum, & Ministerio de Educación. (2015). *Diversificación de la enseñanza DECRETO N°83/2015 Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*.
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Galleguillos-Sarmiento, K., & Cerpa-Reyes, C. (2023). Teorías subjetivas de docentes respecto a la implementación del Decreto 67 de Evaluación. *Revista Saberes Educativos*, 10, 01–35.
<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.69089>
- Gil Álvarez, J. L., Morales Cruz, M., & Mesa Salvatierra, J. (2017). La evaluación educativa como proceso histórico social: Perspectiva para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 162-167.
- Hernández, C., Gamboa, A. & Avendaño, W., (2020) Evaluación de carácter diagnóstico formativa en maestros de Ciencias Naturales: análisis desde la reflexión y planeación de la práctica pedagógica. *Revista Espacios*.
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n33/a20v41n33p17.pdf>
- Herrera, C., Aguirre, P., Honores, F., & Riveros, N. (2023). ¿Cómo Se Articula La Normativa Vigente Sobre Evaluación, Calificación Y Promoción Escolar En Los Reglamentos De Evaluación En Antofagasta? *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 1–26. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.71690>
- Jara-Henríquez, M., & Jara-Coatt, P. (2018). Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 59-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059>
- López, J., & Manghi, D. (2021). ¿Es Posible Transformar las Prácticas Evaluativas Mediante el Trabajo Colaborativo? Una Mirada Inclusiva a la Evaluación en Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 173–187. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100173>

- Maldonado Fuentes, A. C., & Rodríguez Alveal, F. (2023). Evaluación de los aprendizajes en educación superior: aportes de fuentes académicas para docentes hispanohablantes. *Educación*, 32(63), 99-120. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A005>
- Martínez, E., Martínez, J., Vaca, E. & Egas, V. (2022). La evaluación de los aprendizajes, una tarea pendiente en la universidad ecuatoriana. Aportes para una propuesta alternativa, a partir de la Etnografía. *Revista Espacios: ciencia, tecnología y desarrollo*, 43(10), 88–107. <https://doi.org/10.48082/espacios-a22v43n10p07>
- Meijer, K., Baartman, L., Vermeulen, M., & de Bruijn, E. (2023). Teachers' conceptions of assessment literacy. *Teachers and Teaching*, 29(7-8), 695-709. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2190091>
- Ministerio de Educación. (2023). *Orientaciones en el marco del Decreto N°67/2018: Integrando la evaluación formativa y sumativa*. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19507>
- MINEDUC (2016). Percepciones, significados y necesidades sentidas en relación a la evaluación de aula en profesores, directivos y estudiantes de educación escolar de tres regiones del país. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70901_archivo_01.pdf
- MINEDUC (2017). Estudio sobre reglamentos de evaluación internos de los establecimientos educacionales chilenos. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/912>
- MINEDUC (2018). Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14279>
- Montes, A., Alarcón, A. & Romero Z., (2019). Enfoque de la evaluación en la Educación Básica y Media en la región Caribe Colombiano. Tendencias y realidades. *Revista Espacios*. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n09/a19v40n09p03.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. J., & Duk, C. (2012). *Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/662829>
- Organización de Naciones Unidas Chile. (2024). *Objetivo de desarrollo sostenible 4: Educación de calidad | Naciones Unidas en Chile*. <https://chile.un.org/es/sdgs/4>
- Pastore, S., & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128-138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las practicas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 245-262. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Provalis Research (2024). <https://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software/qdaminer-whats-new/>
- Romero-Gonzalez, L. M. (2024). La evaluación inclusiva para una evaluación justa. *KNOW AND SHARE PSYCHOLOGY*, 5(3), Article 3. <https://doi.org/10.25115/kasp.v5i3.10137>
- Sandín Esteban, M^ª Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España.

- Sandoval, P., Maldonado-Fuentes, A., & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- San Martín, C. (2012). *Atención de la Diversidad en el Contexto Educativo Chileno: Concepciones del Profesorado sobre Evaluación y Diseño de la Propuesta Curricular*. 10(4), 164-183.
- UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre educación Inclusiva. Tema 3 La Evaluación Pedagógica como parte de una Educación de Calidad* (Vol. 1). Archivos Industriales y Promocionales Ltda. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/16992>
- UNESCO. (2024, abril 3). *Encuentro Latinoamericano sobre evaluación de la educación*. <https://www.unesco.org/es/articles/encuentro-latinoamericano-sobre-evaluacion-de-la-educacion>
- Vera-Sagredo, A., & Cuvili-Constant, F. (2024). Explorando perspectivas y prácticas evaluativas en la educación: Un análisis del rol de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *ENTRAMADO*, 20(2). <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.11279>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional