



MAGÍSTER PROFESIONAL EN EDUCACIÓN

MENCIÓN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN

BASADO EN COMPETENCIAS

Trabajo de Grado II Tesina:

“Reconstitución del Estado Actual de la Práctica Evaluativa al Interior del Sistema Nacional de Educación Pública en Chile”.

Estudiante: Héctor E. Pujado Castro.

Prof. Guía: Carmen Bastias B.

-Julio de 2020-

ÍNDICE.

I. INTRODUCCIÓN.	Página 1.
II. MARCO JUSTIFICATIVO	Página 3.
-Problematización y justificación de la investigación.	Página 3.
-Preguntas y Objetivos de la Investigación.	Página 5.
-Objetivo general.	Página 5.
-Objetivos específico.	Página 6.
III. MARCO METODOLOGICO.	Página 7.
-Enfoque y Diseño de la Investigación.	Página 7.
-Procedimientos de recolección de datos y bibliometría.	Página 7.
-Criterios de Calidad de la Investigación.	Página 9.
IV. ANALISIS DE RESULTADOS.	Página 10.
-Definición de Evaluación y Práctica Evaluativa.	Página 10.
-Descripción del Sistema Educativo en Chile.	Página 13.
-La Evaluación dentro del Sistema Educativo en Chile.	Página 16.



- Sistema Nacional de Educación Pública.** Página 20.

- La Práctica Evaluativa en el Sistema Nacional de educación Pública; Marco para la Buena Enseñanza, Decreto N° 83/2015 y Decreto N° 67/2018.** Página 23.

- La práctica evaluativa y la gestión de los establecimientos educativos.** Página 29

- V.- MARCO CONCLUSIVO.** Página 35.

- Discusión y conclusiones.** Página 35.

- Principales Dificultades para la Realización de la Investigación.**

- Propuestas de Mejora y Futuras Líneas de Investigación.** Página 38.

VI. BIBLIOGRAFIA.



I. Introducción.

José M^a Arribas Estebaranz en “La Evaluación de los Aprendizajes, Problemas y Soluciones” (2017) señala:

“La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras incertidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso” (Ketele 1985 en Arribas 2017 pág. 382).

Por esta razón la presente tesina se enfoca en la Evaluación como constructo y es adjetivada como “Practica Evaluativa” para especificar qué ocurre dentro un contexto institucional determinado que regula su acción, contexto que es referido como Sistema Educativo.

Es indudable que el sistema educativo en Chile ha experimentado cambios significativos durante estos últimos 20 años debido a las exigencias que como sociedad se han planteado, las que hacen directa alusión a la mejora de la calidad de los aprendizajes y a la equidad de la enseñanza en todos sus niveles, motivo por el cual en nuestro sistema educativo se han creado nuevas estructuras que propenden a la generación de nuevas interacciones reguladas desde el Ministerio de Educación como órgano rector del Estado con el propósito de asegurar el acceso y la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.



Es por lo anterior que se hace necesario reconstituir el estado actual de la práctica evaluativa al interior del Sistema Nacional de Educación Pública para reconocer y definir el concepto de evaluación y práctica evaluativa así como también identificar los elementos que regulan dicha práctica en Chile describiendo el Sistema Educativo de nuestro país en su origen, estructura y función para poder de esta forma analizar, interpretar y señalar el estado actual, a lo menos de forma teórica, de la práctica evaluativa en el Sistema Nacional de Educación Pública.

Por lo tanto la presente tesina corresponde a una investigación de revisión bibliográfica descriptiva referida a la reconstitución de la Práctica Evaluativa al interior del Sistema Educativo chileno y en específico dentro del Sistema Nacional de Educación Pública y tiene por finalidad comprender el contexto concreto en el cual dicha práctica se lleva a cabo intentando interpretar el constructo que subyace a la evaluación y sus implicancias reales en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

II. Marco Justificativo.

Problematización y justificación de la investigación.

Dentro de la literatura consultada existiría la opinión en general que del conjunto total de prácticas establecidas al interior de los diversos sistemas educativos en América Latina, la evaluación sería una de las prácticas con mayor susceptibilidad de ser puesta en el centro de la reflexión pedagógica por sus implicancias en la determinación del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trataría de una práctica a la que se le atribuye la función concreta de verificar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en términos valorativos mediante la determinación de indicadores o estándares que permitan reconocer en un momento determinado el nivel de logro de los objetivos declarados para propiciar la toma de decisiones en la implementación de estrategias para la mejora (Córdova 2006, Casanova 1998, Mora 2004). De la misma forma la evaluación puede ser descrita como una práctica normada dentro de los sistemas educativos en los cuales sucede y estaría supeditada a un modelo o forma de hacer las cosas basada en creencias explícitas e implícitas validadas por el colectivo social mediante acuerdos e imposiciones que regulan dicha práctica en las instituciones que constituyen el sistema educativo, por consiguiente el término evaluación poseería la categoría de constructo (Vega, 2016).

Respecto de lo anterior Hurtado (2009) plantea que el término “constructo” haría referencia a un modelo conceptual que se construye como una estrategia de solución a un problema en el cual confluyen situaciones lógicamente desiguales que se relacionan entre sí de manera más o menos estable en medio de *“conflictos, oposiciones y desniveles que el colectivo social debe sobrellevar en sus relaciones...”* (Hurtado 2009, pág. 8). Siguiendo los planteamientos señalados

sería posible indicar entonces que la práctica evaluativa o acción de evaluar, como forma concreta de brindar respuestas a los problemas propios del proceso de enseñanza y aprendizaje se encontraría supeditada al constructo social o modelo respecto de la evaluación por lo que la formulación del constructo, la forma de comprenderlo, *“inicia una opción decisiva, como suele acontecer con el objetivo a donde apunta el sentido de orientación de las cosas”* (Hurtado 2009, pág. 8). No obstante lo anterior Santos (2003) plantea que la evaluación pese a su profundidad conceptual, complejidad práctica y significado dentro del sistema escolar como determinante del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, quedaría en la práctica reducida a la calificación, señalando que *“la complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en el marco de las instituciones. Una de las causas de la simplicidad es un reduccionismo lingüístico que confunde evaluación con calificación”* (Santos 2003, pág. 73).

Al respecto es importante destacar que el Sistema Educativo Chileno, instituido en el Ministerio de Educación, ha experimentado importantes modificaciones que apuntan al mejoramiento del sistema mediante la creación de una serie de instituciones, reglamentos y prácticas que buscan asegurar un sistema inclusivo y de calidad, dando respuestas a las exigencias de diversos sectores de la sociedad chilena que en su conjunto han solicitado una mejora transversal en dichos aspectos. En este sentido el Ministerio de Educación ha declarado el propósito de resignificar la evaluación dentro del sistema transitando desde una concepción cuantitativa y reduccionista de los aprendizajes de los y las estudiantes con propósitos de calificación, hacia un modelo de evaluación comprensivo que incluya enfoques y propósitos evaluativos variados tanto cuantitativos como cualitativos con el objetivo de entregar información para la toma de decisiones en los distintos niveles del sistema educativo chileno (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

De la misma forma el Ministerio de Educación de Chile a través de sus publicaciones ha declarado el propósito de trasladar el foco de las evaluaciones institucionales realizadas a los Establecimientos Educativos desde una mirada de responsabilización y sanción hacia el fortalecimiento de las comunidades educativas para gestionar el desarrollo de sus capacidades y sus procesos de autoevaluación institucional que le permitan a cada establecimiento avanzar hacia una educación de calidad desde sus fortalezas y debilidades (Ministerio de Educación de Chile 2016). Lo anterior a razón que de manera histórica en Chile la evaluación institucional se constituiría como un elemento externo a las comunidades educativas y de carácter burocrático por lo tanto no se trataría de una práctica instalada en los establecimientos educativos que propicie la reflexión y la mejora del quehacer pedagógico para el logro de los objetivos declarados ni para fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje (Falabella 2019).

Preguntas y Objetivos de la Investigación.

Siguiendo los planteamientos anteriores sería posible reflexionar; ¿Cuál es el estado actual de la práctica evaluativa en el Sistema Nacional de Educación Pública? ¿Se presenta la evaluación reducida en su conceptualización? ¿Cómo se construye la práctica evaluativa dentro del sistema? ¿Está orientada la práctica evaluativa hacia la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Objetivo general:

- Reconstituir el estado actual de la práctica evaluativa al interior del Sistema Nacional de Educación Pública.

Objetivos específicos.

- Definir el concepto de evaluación y práctica evaluativa.
- Describir el Sistema Educativo de Chile en su origen, estructura y función.
- Identificar los elementos que regulan la práctica evaluativa en Chile.
- Analizar la información para interpretar y señalar la concepción actual de la práctica evaluativa en el Sistema Nacional de Educación Pública.



III. Marco Metodológico.

Enfoque y Diseño de la Investigación.

La presente tesina corresponde a una investigación de revisión bibliográfica descriptiva referida a la reconstitución de la Práctica Evaluativa al interior del Sistema Educativo chileno y en específico dentro del Sistema Nacional de Educación Pública y tiene por finalidad comprender el contexto concreto en el cual dicha práctica se lleva a cabo intentando interpretar el constructo que subyace a la evaluación y sus implicancias reales en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Procedimientos de recolección de datos y bibliometría.

Para lo anterior y por las características del problema de investigación planteado, como fuente primaria de información bibliográfica se utilizaron diversos textos emitidos por el Ministerio de Educación de Chile, sus instituciones y servicios que se encuentran disponibles en formato PDF para la descarga y consulta en su sitio web: <http://www.mineduc.cl> De la misma forma como fuente de información se consultaron los textos de la bibliografía básica y complementaria de la unidad Enfoques Evaluativos entregados por el presente programa de magister además de la utilización de otros textos también dirigidos a la formación de post grado de otras instituciones como publicaciones y tesis. A continuación se detallan y agrupan los principales documentos revisados y utilizados para sostener los planteamientos elaborados dentro de la presente tesina y posteriormente se especifica su relación con las categorías de análisis.

a) Documentos ministeriales revisados para la categoría “Sistema Educativo Chileno” y “Practica Evaluativa”:

Texto.	División / Unidad.	Año.
Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo.	División de Educación General.	2019.
Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar.	Unidad de Currículum y Evaluación.	2018.
Orientaciones para la Elaboración del Reglamento de Evaluación.	Unidad de Currículum y Evaluación	2018.
Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes	Agencia de Calidad de la Educación	2018.
Relato sobre la creación del Sistema Nacional de Educación Pública.	Sistema Nacional de Educación Pública.	2018.
Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para Educación Básica en el marco del Decreto 83/2015	División de Educación General.	2017.
Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.	Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.	2016.
Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento de la Gestión Escolar para el Aseguramiento de la Calidad.	División de Educación General.	¿?.

b) Textos del programa de magister revisados para la conceptualización de Evaluación:

Texto.	Autor/Autora.	Año.
La Evaluación de los Estudiantes: una Discusión Abierta.	Francisco Javier Córdoba Gómez.	2006.
La Evaluación Educativa: Concepto, Periodos y Modelos.	Ana Isabel Mora Vargas.	2004.

Evaluación: Concepto, Tipología y Objetivos.	María Antonia Casanova.	1998.
--	-------------------------	-------

c) Otros textos revisados para el reconocimiento del termino Constructo:

Texto.	Autor/Autora.	Año.
Constructo de Evaluación de Aprendizajes en la Formación y Ejercicio Docente y su Relación con la Propuesta Ministerial Vigente.	Sandra Lorena Vega Ulsen.	2016.
Teoría del Constructo. Pensamiento y Ética en Investigación Social. La Metáfora Conceptual	Samuel Hurtado	2012.
Dime Como Evalúas y Te Diré Qué Tipo de Profesional y de Persona Eres.	Miguel Ángel Santos Guerra.	2003.

Criterios de Calidad de la Investigación.

La agrupación realizada respecto de los textos consultados, corresponde a las categorías de análisis planteadas para el desarrollo del problema de investigación las que se fueron elaborando a partir de las revisiones bibliográficas. Cabe destacar que como forma de asegurar la calidad de la investigación en cuanto a las fuentes bibliográficas referida a la validez y confianza, se utilizaron fuentes oficiales de información provenientes del Ministerio de Educación y otras fuentes validadas por el hecho de formar parte de programas de estudio. Para la categoría “Sistema Educativo Chileno” y “Practica Evaluativa” en su definición se utilizaron de forma exclusiva publicaciones técnicas ministeriales, mientras que para la elaboración conceptual del término Evaluación se utilizaron los textos mencionados que forman parte del programa de magister y finalmente para reconocer la conceptualización de “Constructo” se utilizó la tercera agrupación señalada.

IV. Análisis de Resultados.

Definición de Evaluación y Práctica Evaluativa.

El Diccionario de la lengua española define la palabra evaluar en sus tres acepciones como “señalar, estimar, apreciar”, “calcular el valor de algo” y “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos” (Real Academia Española 2020). Sobre lo anterior Córdova (2006) destaca la ambigüedad en torno a la definición del término, relevando la importancia de la definición conceptual en la determinación de la práctica evaluativa institucional e individual de los y las docentes. Por su parte Casanova (1998) indica que el concepto evaluación proviene del campo empresarial y es de uso reciente en el campo de la pedagogía por lo cual su implementación en la educación “*pretendió medir el progreso del alumno cuantificando lo aprendido*” (Casanova, 1998). No obstante también señala que en la actualidad debido a los avances en las ciencias humanas la concepción de la evaluación está variando hacia modelos conceptuales referidos a la formación de las personas considerando las particularidades individuales con el objetivo de optimizar los procesos educativos, refiriendo la necesidad de reconocer los conceptos de evaluación que se manejan a nivel teórico y conocer la práctica evaluativa en las aulas ya que la evaluación no supone sólo un concepto en un plano meramente intelectual sino que implica prácticas concretas que se llevan a cabo en las aulas, condicionando la conceptualización de la evaluación la práctica evaluativa:

“...el concepto de evaluación del que se parta condiciona el modelo de desarrollo de la misma, pues si su meta y su funcionalidad son eminentemente formativas, todos los pasos que se den para ponerla en práctica deben serlo igualmente. Es decir, el planteamiento debe incidir en

los fines que se pretenden e incorporar al proceso a todos los implicados en la realización o afectados por los resultados que puedan aparecer; las técnicas e instrumentos que se determinen y seleccionen o elaboren deben contribuir también a la mejora del proceso evaluado; el informe final y las decisiones que se tomen colaborarán a su positiva aceptación por parte de los destinatarios y éstos, del mismo modo serán todos los interesados e integrantes de las actividades o situaciones evaluadas. Por el contrario, si la finalidad de la evaluación es sumativa, tanto el planteamiento inicial como las técnicas e instrumentos utilizados deberán ser válidos y útiles para permitir valorar los productos o resultados que se evalúan” (Casanova, 1998).

Mora (2004) señala que la evaluación en la práctica está orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, decretos) y por la cultura evaluativa, entendida como la forma en que se han realizado los procesos evaluativos y *“se construye a través del conjunto de valores internalizados por docentes, alumnos, directores, supervisores padres y representantes de entes empleadores, acerca de la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo”* (Duque en Mora 2004 pág. 182). De la misma forma señala que la evaluación también se constituye como una herramienta externa para la rendición de cuentas, no solo de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino que para recibir retroalimentación dirigida al mejoramiento de la institución educativa, sin embargo destaca que:

“La evaluación realizada sólo por agentes externos a la vida institucional tiende a fracasar, dado que no contempla el desarrollo de un proceso participativo con las personas que componen la comunidad educativa, limitando su participación a ofrecer datos posiblemente mediante instrumentos de preguntas cerradas” (Mora 2004, pág. 183), y en

consecuencia *“todo proceso que se asuma como evaluación institucional tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa”* (González y Ayarza en Mora 2004, pág. 183)

Es importante destacar también, tal como lo refieren las autoras y autores mencionados (Córdova 2006, Casanova 1998, Mora 2004), que existen cuatro condiciones que debe satisfacer la evaluación educativa propiamente tal:

“Ser útil al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos así como soluciones para mejorar. Ser factible al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema. Ser ética al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria de cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados. Ser exacta al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones” (Stufflebeam y Shinkfield 1995 en Mora).

Al respecto Casanova (1998) sostiene que:

“...todo proceso evaluador debe seguir unas fases que lo caracterizan y, sin las cuales, no se puede hablar de evaluación en sentido estricto. Estas fases se concretan en: a) Recopilación de datos con rigor y sistematicidad. b) Análisis de la información obtenida. c) Formulación de conclusiones. d) Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado. e) Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente” (Casanova 1998).

Además señala que según la función que persiga la evaluación, es posible realizar una tipología, distinguiéndola por su función en Sumativa o Formativa, por su normo tipo en Nomotética (normativa o criterial) o Ideográfica, por su

temporalización en Inicial, Procesual y Final, y por sus agentes en Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación.

Por lo tanto la Práctica Evaluativa puede ser comprendida como una técnica o enfoque que obedece a una finalidad concreta de la acción con fines de utilidad y se encuentra circunscrita a un modelo conceptual que posibilita la interpretación de hechos verificables, problemáticos y complejos sucedidos en determinados momentos del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuya utilidad y finalidad para la acción es suministrar información significativa al sistema escolar y su conjunto para realizar los ajustes que permitan la consecución de los objetivos pedagógicos declarados. Desde esta comprensión la Práctica Evaluativa sería correspondiente a un modelo socialmente compartido y validado que la definiría de manera conceptual y procedimental, constituyéndose de esta forma en una acción convencional dentro del sistema en el cual la construcción social que se haga respecto de la evaluación determinará la práctica constituyéndose por lo tanto en *“una entidad institucionalizada construida por los sujetos pertenecientes a una sociedad particular que acuerdan consciente o inconscientemente ciertas reglas establecidas a través de la misma interacción social”* (Ulsen, 2016, pág. 91).

Descripción del Sistema Educativo en Chile.

El Sistema Educativo en Chile tiene su origen en la Constitución Política de la República como un derecho y también como un deber, instituyéndose para tales efectos el Ministerio de Educación el que se encarga de proveer, fomentar y asegurar el desarrollo de un sistema educativo *“inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación, desde la educación parvularia hasta la educación superior”* (Ministerio de

Educación de Chile 2020). En este contexto la Ley General de Educación (Ley N° 20.370 de 2005) se constituye como el marco regulatorio del sistema y señala como su objetivo *“tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio”* (Ley N° 20.370, artículo 1°), por lo tanto según la ley el Sistema Educativo chileno debe asegurar Estándares de Calidad que posibiliten a todos y todas las estudiantes con independencia de sus condiciones y circunstancias, alcanzar los Objetivos de Aprendizaje que defina el legislador (H. Nogueira Alcalá, 2008).

Con el propósito de asegurar la calidad y equidad del Sistema Educativo en Chile, se implementa el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley N° 20.529 de 2011) y su objetivo es *“propender a asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles y asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad”* (Ley N° 20.529 artículo 1°) y asume una mirada multidimensional del concepto calidad considerando en su definición aspectos como infraestructura y equipamiento de los Establecimientos Educativos, así como también aspectos de los distintos procesos asociados a la gestión educativa como liderazgo, gestión pedagógica y curricular y gestión de los recursos, junto a los resultados de aprendizaje y las expresiones que revelan la formación integral en distintas dimensiones del desarrollo del ser humano (Ministerio de Educación de Chile 2016). Es posible definir en tres niveles en el conjunto de instituciones que forman parte del el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ministerio de Educación de Chile 2016);

“En primer lugar, en un nivel compuesto por los establecimientos. En segundo lugar, un nivel intermedio, conformado por los sostenedores o instancias intermedias, que tienen la responsabilidad de organizar y asesorar el trabajo de los establecimientos. Por último, se puede concebir

un nivel nacional, compuesto por las instituciones públicas de carácter nacional, que tienen la responsabilidad de proveer las herramientas, los apoyos, sistemas de evaluación y recursos necesarios, así como de implementar los mecanismos de monitoreo, control y fiscalización para el buen funcionamiento del sistema” (Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, Ministerio de Educación de Chile 2016, pág. 16).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación es administrado por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación, de esta forma el Sistema Educativo en Chile se encontraría estructurado y regulado de la siguiente manera;

“El Ministerio de Educación actúa como órgano rector del sistema y su función es el diseño y la implementación de las políticas educacionales para todo el sistema educativo. El Consejo Nacional de Educación aprueba e informa los instrumentos curriculares y de evaluación para la educación escolar presentados por el Ministerio o la Agencia. La Agencia de Calidad evalúa los logros de aprendizaje, los Indicadores de desarrollo personal y social y el desempeño de las escuelas, para poder orientarlas en su quehacer institucional y pedagógico e informar a la comunidad escolar de estos procesos. Finalmente, la Superintendencia de Educación tiene por tarea fiscalizar el uso de recursos y el cumplimiento de la normativa educación, atender denuncias y reclamos y, establecer sanciones, de manera que las escuelas cumplan con las necesidades mínimas que los estudiantes requieren (Nuevo Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, Ministerio de Educación de Chile, 2018, pág. 9).



La Evaluación dentro del Sistema Educativo en Chile.

La Agencia de Calidad de la Educación, como parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, tiene la función de evaluar, informar y orientar al Sistema Educativo Chileno dando cuenta de la complejidad de los procesos involucrados para la mejora de los Establecimientos Educativos además y relevar la importancia de ampliar la mirada de los aprendizajes de modo que estos no solo se restrinjan a los aspectos académicos sino que también se consideren aquellas áreas relacionadas con el desarrollo personal y social de los y las estudiantes, declarando por objetivo la resignificación de la evaluación de los aprendizajes poniendo en el centro de todos los esfuerzos los aprendizajes de los y las estudiantes junto al desarrollo de las escuelas, promoviendo que la evaluación transite desde una visión que ha estado ligada de manera excesiva a fines de responsabilización hacia una visión centrada en la orientación y la mejora (Ministerio de Educación Chile, 2018). En términos concretos la Agencia de la Calidad de la Educación verifica el grado de cumplimiento de los objetivos mediante la medición de los Estándares de Aprendizaje referidos a las Bases Curriculares Nacionales de Educación Básica y Media de acuerdo a la Ley General de Educación y su principal instrumento han sido las evaluaciones del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación “SIMCE” (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación asume que a pesar de la calidad técnica de las evaluaciones “SIMCE”, que permiten entregar a cada Establecimiento Educativo información valiosa y confiable respecto de la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes y de su desarrollo personal y social, y al mismo tiempo que a nivel del sistema educativo ha jugado un rol clave en el desarrollo de las políticas públicas para el monitoreo del logro de los aprendizajes de todas y todos los estudiantes, ha reconocido que este sistema evaluativo

requiere modificaciones pues pone excesivo énfasis en la responsabilización y advierte, mediante la consulta a expertos y expertas, de un claro desequilibrio entre el desarrollo y expansión de la evaluación y fiscalización de los Establecimientos Educativos y la debilidad de los mecanismos de mejoramiento para lograr los resultados esperados y además por la naturaleza de las evaluaciones “SIMCE” focalizadas en la Evaluación Sumativa y de aplicación anual, no suministrarían la información suficiente para la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

Producto de lo anterior en el Sistema Educativo Chileno prima el modelo de Evaluación Sumativa, tanto a nivel de sistema como a nivel de Establecimientos Educativos, traduciéndose aquello en una pérdida del verdadero sentido de la evaluación *“que es entregar información para retroalimentar la enseñanza y así mejorar los aprendizajes”* (Nuevo Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, Ministerio de Educación de Chile, 2018, pág. 13), observando la preponderancia de evaluaciones a gran escala que *“invisibiliza la evaluación realizada por los docentes al interior del aula en su trabajo cotidiano”* (Nuevo Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, Ministerio de Educación de Chile, 2018, pág. 13), motivo por el cual el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación plantea *crear marcos de evaluaciones comprensivos, que incluyan una variedad de enfoques y propósitos evaluativos, tanto sumativos como formativos, con el objetivo de entregar información variada que permita tomar decisiones en los distintos niveles del sistema educativo”* (Nuevo Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, Ministerio de Educación de Chile, 2018, pág. 12), poniendo en el centro del proceso de aseguramiento y mejoramiento de la calidad a los establecimientos educacionales (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

En este contexto el foco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación “es el fortalecimiento de los establecimientos educacionales para gestionar el desarrollo de sus capacidades y sus procesos de autoevaluación institucional y mejoramiento escolar, lo que permite que cada establecimiento avance hacia una educación de calidad desde sus fortalezas y debilidades” (Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, Ministerio de Educación de Chile 2016, pág. 21). Para desarrollar un sistema de evaluación balanceado que incluya una variedad de instrumentos y procesos con distintos propósitos Sumativos y Formativos que respondan a las necesidades de todos los actores educativos, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación articula tres componentes: Evaluación Sumativa, Evaluación Progresiva y Evaluación Formativa, manteniendo y mejorando la Evaluación Sumativa principalmente a través de las evaluaciones SIMCE las que son de carácter obligatorio y de aplicación externa, entregando información a nivel nacional, regional, por establecimiento y curso de lo que los estudiantes han aprendido al finalizar un ciclo de enseñanza, complementando las evaluaciones SIMCE con estudios muestrales e internacionales (Ministerio de educación de Chile, 2018);

“Las evaluaciones Simce corresponden a pruebas estandarizadas, obligatorias y de carácter censal, es decir, se aplican a todas las escuelas en los grados definidos por el plan de evaluación. El principal propósito de este instrumento es evaluar el aprendizaje de los estudiantes en diferentes asignaturas y grados del Currículum Nacional, y con ello contribuir al proceso de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación” (Nuevo Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, Ministerio de Educación de Chile, 2018, pág. 18).

En cuanto a la Evaluación Progresiva, las evaluaciones son desarrolladas por la Agencia de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en coordinación con el

Ministerio de Educación, *“puestas a disposición de las escuelas para su uso interno y voluntario, permite medir los avances de los estudiantes en distintos momentos del año y entrega información mucho más detallada e inmediata a nivel de curso y por estudiante, de modo que los docentes puedan conocer cuáles son las fortalezas y dificultades específicas de sus estudiantes y entrega orientaciones pedagógicas para apoyar a los docentes en el diseño de acciones que respondan a las necesidades detectadas y de esta forma, tanto los docentes como equipos técnicos y de gestión pueden tomar decisiones que se ajusten a sus propios contextos y a las distintas trayectorias de aprendizaje de sus alumnos* (Nuevo Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, Ministerio de Educación de Chile, 2018, pág. 23):

“...el ciclo completo de Evaluación Progresiva considera tres momentos e instrumentos. La primera prueba se aplica al inicio del año escolar y permite realizar un diagnóstico de las fortalezas y áreas por mejorar de los estudiantes y la formulación de metas de aprendizaje coherentes con las necesidades relevadas por la evidencia. La segunda evaluación se aplica a mediados del año escolar y entrega la posibilidad de monitorear los logros de aprendizaje alcanzados y ajustar las metas y estrategias cuando aún hay tiempo de hacer modificaciones. Finalmente, la tercera permite evaluar el logro de las metas para fin de año y reflexionar en torno al progreso de los aprendizajes de los estudiantes. Los tres instrumentos de evaluación son puestos a disposición de las escuelas y aplicados por los mismos docentes, para que conozcan en detalle lo que se está evaluando y complementen los resultados con información cualitativa del proceso de aprendizaje” (Nuevo Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, Ministerio de Educación de Chile, 2018, pág. 23).

Respecto de la Evaluación Formativa, la efectúan cotidianamente los y las profesoras en conjunto con sus estudiantes y considera el conjunto de acciones realizadas para recoger evidencia de los aprendizajes en relación a las metas y retroalimentar y/o modificar la enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 2018):

“... no refiere solo a instrumentos, sino a un conjunto de herramientas y estrategias que son utilizadas por los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las metas de aprendizaje de los estudiantes -¿Hacia dónde vamos?--; cuál es el estado actual de aprendizaje de estos alumnos en relación a esas metas -¿Dónde estamos?- y cuáles son los pasos necesarios para cerrar la brecha entre los dos estados anteriores -¿Cómo seguimos avanzando?-. Estas tres preguntas guían el ciclo de Evaluación Formativa” (Nuevo Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, Ministerio de Educación de Chile, 2018, pág. 24)

Configurándose de esta manera un sistema equilibrado, que mejora la información entregada al sistema escolar en cantidad, calidad, nivel de desagregación, frecuencia y temporalidad, fomentando la participación de la escuela en la gestión de sus procesos de evaluación en particular y en sus procesos pedagógicos (Ministerio de Educación de Chile, 2018)

Sistema Nacional de Educación Pública.

Es importante resaltar que dentro del Sistema Educativo en Chile, los Establecimientos Educacionales son de provisión mixta, es decir según la naturaleza de su dependencia administrativa y financiera pueden clasificarse en



Públicos o sostenidos por el estado a través de los Servicios Locales de Educación (en algunos casos sostenidos por las municipalidades de ciertas comunas mientras se concreta el traspaso definitivo proyectado al 2025), establecimientos Particulares-Subvencionados que reciben aportes estatales pero son administrados por particulares, y establecimientos Particulares-Privados que no reciben subvención estatal.

El Sistema Nacional de Educación Pública (Ley N° 21.040 de 2017) tiene por objetivo proveer a través de los Establecimientos Educacionales de propiedad estatal *“una educación pública, gratuita y de calidad”* (Ley N° 21.040, artículo 3°) y supone una alta participación por parte de las comunidades educativas, siendo el deber de los Servicios Locales de Educación Pública promover la participación a través de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, y consejos escolares, en este sentido las comunidades educativas se encuentran convocadas para asumir, determinar y protagonizar espacios de reflexión para la mejora continua (Ministerio de Educación de Chile, 2017). El Sistema Nacional de Educación Pública se encuentra integrado por los Establecimientos Educacionales, los Servicios Locales de Educación Pública, la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación y el Ministerio de Educación a través de la Dirección de Educación Pública. Los Establecimientos Educacionales se constituyen como la unidad básica y fundamental del Sistema Nacional de Educación Pública y están conformados por sus respectivas comunidades educativas, poseen autonomía para la definición y desarrollo de sus Proyectos Educativos y los Planes de Mejora, confiriéndole a los profesionales de la educación un rol fundamental para el logro de los objetivos del sistema mediante el desarrollo de estrategias y metodologías creativas (Ministerio de Educación de Chile, 2017).



Por lo tanto liceos, escuelas, jardines infantiles, como unidades básicas y fundamentales del sistema, deben asegurar los aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes poseyendo atribuciones y espacios de decisión, constituyéndose los Planes de Mejoramiento Educativo y los Proyectos Educativos Institucionales en verdaderos instrumentos de gestión de las comunidades, con Consejos Escolares resolutivos en cuanto a las actividades extra programáticas y Reglamentos Internos, los Servicios Locales de Educación Pública integran lo técnico-pedagógico y lo administrativo-financiero, mientras que la Dirección de Educación Pública, servicio público dependiente del Ministerio de Educación, tiene a su cargo la conducción estratégica y la coordinación del Sistema, velando para que los Servicios Locales provean una educación de calidad en todo el territorio nacional (Mineduc 2017).

De esta forma la gestión pedagógica al interior de los Establecimientos Educativos se pone en el centro del Sistema Nacional de Educación Pública y se materializa dentro del Aula, se denomina como Núcleo Pedagógico y corresponde a los Aprendizajes que suceden en la interacción cotidiana entre estudiantes, contenidos y docentes e involucra la motivación de los y las estudiantes, las habilidades docentes y las condiciones de trabajo (Ministerio de Educación de Chile, 2017). El Núcleo Pedagógico debe sustentarse en Prácticas Directivas que construyan e implementen una visión estratégica compartida, desarrollando las capacidades profesionales, liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje, gestionando la convivencia y la participación de la Comunidad Escolar y desarrollando y gestionando al Establecimiento Educativo, al mismo tiempo que el Servicio Local de Educación Pública asegurara la provisión educacional y el desarrollo de la oferta pública en el territorio, Lidera con visión estratégica local, regional y nacional, asegura la implementación de políticas nacionales de manera pertinente a la realidad local, desarrollar capacidades directivas, docentes y de

asistentes de la educación, genera condiciones para el logro de los Proyectos Educativos Institucionales y los objetivos estratégicos de los Establecimientos Escolares, proteger el foco de los equipos directivos en el liderazgo pedagógico y gestionar adecuadamente el contexto (Ministerio de Educación de Chile, 2017).

La Práctica Evaluativa en el Sistema Nacional de educación Pública; Marco para la Buena Enseñanza, Decreto N° 83/2015 y Decreto N° 67/2018.

El Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 2008) *“reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren...”* y *“...busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos”* (Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 2008, pág. 7). En este sentido el Marco para la Buena Enseñanza define las competencias profesionales docentes en cuatro dominios con sus respectivos descriptores y niveles de práctica que de forma general son:

- A) Preparación de la Enseñanza: Se refiere a la disciplina que se enseña en cuanto a los principios y competencias pedagógicas en la perspectiva de comprometer a todos y todas sus estudiantes con los aprendizajes. En este dominio adquiere relevancia el conocimiento del marco curricular nacional y la comprensión de las disciplinas que se enseñan y que las herramientas pedagógicas faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje, otorgándole sentido a los contenidos presentados con estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes y retroalimentar sus prácticas. De esta

forma los desempeños docentes respecto a este dominio se observan principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula (Ministerio de Educación de Chile, 2008).

- B) Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje: Se refiere al entorno del aprendizaje, al ambiente y clima que genera el docente en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. Se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes (Ministerio de Educación de Chile, 2008).
- C) Enseñanza para el Aprendizaje de todos y todas las Estudiantes: Se refiere a todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de alumnos y alumnas con sus aprendizajes generando oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos y todas sus estudiantes, organizando situaciones interesantes y productivas aprovechando el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes retroalimentando sus prácticas ajustándolas a las necesidades sus estudiantes (Ministerio de Educación de Chile, 2008).
- D) Responsabilidades Profesionales: Se refiere a las dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula e involucran la propia relación

con su profesión, la relación con sus pares, el establecimiento, la comunidad y el sistema educativo. Implica evaluar los procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los y las estudiantes, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender, relacionarse con las familias de los y la alumnas y otras u otros miembros de la comunidad (Ministerio de Educación de Chile, 2008).

Por otra parte en la Práctica Evaluativa según el decreto n° 83/2015, se plantea el logro de dos objetivos fundamentales y la defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los estudiantes sin excepción y la lucha contra la exclusión y la segregación en educación (Ministerio de Educación, 2017). El decreto n°83/2015 por tanto plantea una educación inclusiva, centrada en los y las estudiantes, movilizandolos recursos, capacidades y experiencias para asegurar que las necesidades de aprendizaje y desarrollo sean efectivamente consideradas y apoyadas a través del proceso educativo y de la implementación curricular pertinente (Ministerio de Educación de Chile, 2017). En este sentido la Ley N° 20.845 de 2015, llamada ley de inclusión, vincula como dimensiones interconectadas la eliminación de toda discriminación arbitraria que atenten contra el reconocimiento de la dignidad de cada persona y/o que lo o la excluya de los procesos de aprendizaje y la participación en la vida escolar para que los establecimientos educacionales sean un lugar de encuentro entre estudiantes diferentes (Ministerio de Educación de Chile, 2017). En concreto la implementación del Decreto n° 83/2015 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para la educación parvularia y educación básica con el objetivo de favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad para todas

y todos los estudiantes con independencia del Establecimiento Educacional en que se eduquen (Ministerio de Educación de Chile, 2017). Este decreto responde a la Ley General de Educación (2005) que mandata al Ministerio de Educación definir criterios y orientaciones de adecuación curricular para que los Establecimientos Educacionales puedan planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para los y las estudiantes que lo requieran, permitiendo a los equipos directivos, docentes y otros y otras profesionales, flexibilizar y diversificar las respuestas educativas para posibilitar que todo y toda estudiante pueda acceder y participar en los objetivos fundamentales del currículum y lograr aprendizajes relevantes y útiles para su desarrollo (Ministerio de Educación de Chile, 2017).

De la misma forma el decreto n° 67/2018 *“aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción para estudiantes de educación regular, fomentando la apropiación de los sentidos y el enfoque evaluativo que están a la base de este decreto, para fortalecer las prácticas que se desarrollan al interior de las comunidades educativas y los procesos de toma de decisiones relativos a la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes”* (Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar). Dicho decreto conceptualiza a la evaluación *“como parte inherente de la enseñanza, cumple un rol esencial en la práctica pedagógica de los docentes, pues permite ir recolectando valiosa información respecto de cómo progresan los estudiantes en el aprendizaje, la cual es un insumo imprescindible para acompañarlos en este proceso, de manera que todos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje definidos en el Currículum Nacional”* (Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar).

Respecto de la Práctica Evaluativa el Ministerio de Educación (2017) la refiere como una amplia gama de acciones lideradas por los y las docentes para que tanto ellas como sus estudiantes puedan obtener evidencia sobre el aprendizaje e interpretarla para tomar decisiones que permitan el progreso y mejorar los procesos de enseñanza señalando la importancia de precisar que la evaluación en el aula no se restringe a situaciones, metodologías, estrategias, técnicas o instrumentos por lo que la Evaluación Formativa debiera preponderar en las aulas y las evaluaciones en sí mismas debiesen ser instancias que promuevan el aprendizaje y la motivación y parte intrínseca del proceso de enseñanza (Ministerio de Educación de Chile 2017). A continuación se presenta un resumen general de los principios que plantea el Ministerio de Educación:

- a) Lo que se evalúa debe ser “qué y cómo” los estudiantes están aprendiendo lo definido en el Currículum Nacional.
- b) Claridad desde el comienzo del proceso de enseñanza y aprendizaje respecto de qué es lo que se espera que aprendan los y las estudiantes.
- c) La retroalimentación como parte fundamental de cada proceso evaluativo.
- d) Los procesos y situaciones de evaluación deben propender a que los y las estudiantes se motiven a seguir aprendiendo.
- e) Poner en práctica lo aprendido en situaciones que muestren relevancia o utilidad.
- f) No toda evaluación debe conducir a una calificación.
- g) Se debe calificar solamente aquello que los estudiantes efectivamente han tenido la oportunidad de aprender.

- h) 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 y las estudiantes.
- i) Se debe procurar que el estudiante tenga una participación activa en los procesos de evaluación.
- j) Las planificaciones, y las oportunidades de aprendizaje deben considerar espacios para evaluar formativamente.
- k) Analizar continuamente y ajustar las planificaciones y estrategias pedagógicas.
- l) Las evaluaciones que realicen los y las docentes deben ser de la más alta calidad posible.

(Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar).

En lo medular el decreto n° 67/2018 respecto de las calificaciones recalca que la lógica fundamental para definir el número de evaluaciones no es la cantidad de calificaciones en sí, sino los aprendizajes a desarrollar para decidir qué desempeños serán los que mostrarán el logro de dichos aprendizajes y que la cantidad de calificaciones debiera ser una consecuencia del proceso de planificación de la enseñanza y el aprendizaje y no antecederlo (Ministerio de Educación de Chile 2017). Para definir cómo se llegará a la calificación final el decreto n° 67/2018 plantea los criterios de:

- a) Relevancia: Dar mayor ponderación a la evidencia que represente los aprendizajes más relevantes y en coherencia enfatizarlos en mayor medida durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- b) Integralidad: Dar mayor ponderación a evidencias más comprehensivas o integrales por sobre la evidencias parciales o que refieran aspectos específicos.
- c) Temporalidad: Dar mayor ponderación a las últimas evaluaciones, a la evidencia más reciente del aprendizaje. Al respecto la normativa señala que *“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”*
(Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar).

Por lo tanto el decreto n° 67/2017 busca construir la calificación final en base a evidencia evaluativa referida a los aprendizajes centrales del currículum, integrando diversos aspectos para dar cuenta de distintos niveles de comprensión y aumentar el grado en que la evidencia muestra qué aprendió el o la estudiante hacia el final de su proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile 2017).

La práctica evaluativa y la gestión de los establecimientos educativos.

En la actualidad existe la tendencia de hablar sobre gestión escolar haciendo referencia a una práctica que reúne tres competencias en el sentido en que las define Brunner (Brunner en Ministerio de Educación de Chile 2009) como atributos y capacidades que habilitan para el ejercicio de una ocupación en la sociedad, estas competencias básicas son; la planificación, la administración y la coordinación de actores y acciones, tanto internos como externos al establecimiento, dando cuenta de las dimensiones y competencias que forman parte de la conducción de los establecimientos educativos (Ministerio de

Educación de Chile 2009). Es posible comprender entonces la gestión de los establecimientos educativos como la coordinación, la planificación y la administración de acciones adecuadas y pertinentes a la realidad de la comunidad educativa, es decir; una actividad consciente de las condiciones y posibilidades de los establecimientos educativos, de los desafíos específicos y genéricos que se deben enfrentar para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, en suma la gestión debería estar al servicio del mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo procesos que hagan efectiva la práctica docente con profesores y profesoras debidamente formadas, se desempeñen en un clima laboral que promueva un diálogo personal y profesional permanente (Ministerio de Educación de Chile 2009).

Casillas (2014) define la gestión escolar como un proceso que enfatiza la responsabilidad del trabajo en equipo e implica la construcción, diseño y evaluación del quehacer educativo, por lo tanto el proceso de gestión educativa, debiera verse reflejado en la capacidad de generar nuevas políticas institucionales, involucrando a toda la comunidad escolar, estableciendo formas de participación democráticas, que apoyen el desempeño de docentes y directivos a través del desarrollo de Proyectos Educativos Institucionales adecuados a las características y necesidades de cada establecimiento educativo, además involucra la generación de diagnósticos, el establecimiento de objetivos y metas, la definición de estrategias y la organización de los recursos técnicos y humanos, para alcanzar las metas propuestas (Casillas 2014). Por lo tanto la gestión de los establecimientos se vincula directamente con las acciones que emprende el equipo directivo de un establecimiento educativo en particular, acciones deliberadamente elegidas y planificadas en función de determinados objetivos que posibiliten la tarea de conducción. Las medidas relativas a la gestión escolar corresponden al ámbito institucional e involucran objetivos, acciones y/o directivas

consecuentes con dichos objetivos, que apuntan a lograr una influencia directa sobre una institución particular de cualquier tipo. Se trata de un nivel de gestión que abarca la institución singular y su comunidad educativa de referencia, implica impulsar la conducción de la institución escolar hacia determinadas metas a partir de una planificación educativa para lo que resultan necesarios saberes, habilidades y experiencias respecto del medio sobre el que se pretende operar, así como sobre las prácticas presentadas por las personas implicadas en las tareas educativas (Casillas, 2014).

Casillas (2014) a este respecto profundiza y plantea tres niveles que al identificar, analizar, reflexionar y discutir colectivamente en las comunidades educativas las finalidades, intencionalidades y propósitos que se plantean desde el primer nivel de concreción del currículum, es factible arribar en primer lugar al mayor número de consensos para comprender el ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Cómo? y ¿Por qué? de los aprendizajes de los y las estudiantes y por consiguiente de su evaluación. Luego con esta base de reflexión colectiva, se propicia la discusión y los consensos sobre la pertinencia de los planteamientos curriculares prescritos y su proponen las finalidades e intencionalidades educativas bajo las cuales el establecimiento y su comunidad orientará la estrategia de intervención educativa. En el segundo nivel es donde se concreta el diseño, desarrollo, evaluación y seguimiento del Proyecto Educativo Institucional, este es nivel de concreción en donde aparecen las interpretaciones, análisis y consensos que la comunidad educativa debe construir sobre las intencionalidades y fines educativos planteados desde el primer nivel de concreción. Los establecimientos y sus comunidades educativas ubicadas como nivel de concreción curricular es de donde parte la necesidad de construir y reconstruir una cultura colaborativa, que genere una participación comprometida y responsable en los actores del hecho educativo durante los procesos y prácticas educativas. El tercer nivel de concreción curricular es el aula en donde con los

consensos sobre el ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? y ¿Por qué? enseñar y evaluar los aprendizajes de los y las estudiantes se vuelven operativos, transformándose en prácticas observables que no dependen del azar o de la arbitrariedad (Casillas 2014).

Por lo anterior es importante reconocer las dimensiones propias de los establecimientos educacionales ya que estas dimensiones están caracterizadas por elementos particulares que hacen necesario su análisis, reflexión y discusión para intervenir sobre la realidad de las comunidades, puesto que es imprescindible partir de esta una visión integral y provocar el cambio de las practicas (Casillas, 2014).

a) Dimensión pedagógica y curricular (Gestión del Currículo).

La dimensión pedagógica y curricular se entiende como la preocupación y responsabilidad de la comunidades educativas de estar permanentemente orientando y reorientando a la institución en su misión pedagógica a fin de propiciar aprendizajes significativos y de calidad para sus estudiantes, por lo cual se debe favorecer la participación de los docentes en equipos de trabajo en función del proyecto educativo (favorecer horarios, tiempo, motivar para que se reúnan en Grupos Profesionales de Trabajo, reuniones de departamento, de asignatura, etc.) y crear las condiciones de participación real de los jóvenes para que se sientan parte de la comunidad educativa y se hagan responsables de sus procesos de aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile 2001).

b) Dimensión organizacional-operativa (Gestión Organizacional).

La dimensión organizativa y operativa es la que articula el funcionamiento de la institución configurando parte de lo que se conoce como el Currículum Oculto que impacta de manera importante la cultura de cada organización y determina la

forma en que se organizan las acciones que constituyen la vida de la comunidad educativa, la forma en que se organiza y la forma en que se estructuran las relaciones, por lo que se requiere de una práctica evaluativa recurrente sobre el currículum, su adecuación a la comunidad, las normas de convivencia, los valores, la cultura institucional, el proceso de aprendizaje, etc. (Ministerio de Educación 2001). Esta dimensión ofrece un marco para la sistematización y análisis de las acciones referidas a aquellos aspectos organizativos que en cada centro educativo dan cuenta de un estilo de funcionamiento pudiendo influir en la modificación consciente y autónoma tanto de las prácticas y de las estructuras organizativas del como de las percepciones de los directivos, docentes y estudiantes sobre sus roles, compromisos y responsabilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Casillas 2014).

c) Dimensión comunitaria (Gestión de la Comunidad)..

La dimensión comunitaria apunta a la relación con los padres y apoderados y con las fuerzas vivas de la comunidad, construyendo redes de apoyo mutuo, se trata de estar en permanente relación con las condiciones y necesidades del medio y ofrecer a los jóvenes una educación pertinente (Ministerio de Educación 2001). Para Casillas (2014), es el conjunto de actividades, que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones, y en las actividades de cada organización. En esta dimensión resulta imprescindible el análisis y reflexión sobre la cultura de la comunidad educativa y releva la importancia la construcción colectiva de un proyecto que permita atender, desde distintos escenarios, ámbitos, y niveles, las causas y consecuencias de cualquier problemática. En éste sentido, es importante evaluar las interacciones significativas que se producen consciente e inconscientemente entre los individuos, en una determinada comunidad educativa. Resulta importante decodificar la realidad social que constituye dicha institución para encontrar

colectivamente el camino hacia el mejoramiento de los procesos educativos. Es decir entender e interpretar el conjunto de significados y comportamientos para la concreción de las finalidades e intencionalidades educativas y sociales que tiene asignadas y lograr el mayor compromiso y responsabilidad en la atención de las problemáticas educativas diagnosticadas (Casillas 2014).

d) Dimensión administrativa-financiera (Gestión de Recursos).

La dimensión administrativa y financiera está en relación con la obtención, manejo, distribución y articulación de los recursos en la perspectiva de posibilitar los objetivos. Casillas (2014) señala que al analizar las acciones del gobierno que incluyen estrategias de manejo de recursos humanos, financieros y tiempos requeridos así como el manejo de la información significativa que contribuya con la toma de decisiones. Esta dimensión se refiere a todos los procesos técnicos, que apoyarán la elaboración y puesta en marcha del proyecto educativo, así como la cuenta pública. Se vincula con las tareas que se requieren realizar para suministrar, con oportunidad, los recursos humanos, materiales y financieros disponibles para alcanzar los objetivos de una comunidad educativa, sin embargo, cuando estas tareas se desvirtúan en prácticas rituales y mecánicas conforme a normas sólo para responder a controles y formalidades, entonces promueven efectos perniciosos que se alejan de sus principios originales de atención, cuidado, suministro y provisión de recursos para el adecuado funcionamiento del establecimiento. En este contexto, la dimensión administrativa, es una herramienta para planear estrategias considerando el adecuado uso de los recursos y tiempo disponibles (Casillas, 2014).

V. Marco Conclusivo.

Discusión y conclusiones.

Los establecimientos son la unidad fundamental del sistema educativo y es en donde se desarrolla la práctica evaluativa la que debe necesariamente pensarse en función de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como se planteó en el desarrollo de la investigación, es posible señalar que la evaluación en nuestro país ha sido concebida de manera histórica bajo una lógica de rendición de cuentas por sobre una lógica pedagógica, es decir la evaluación se ha sustentado en una lógica de tipo jurídico administrativo, sumado a una lógica de subordinación a la autoridad jerárquica (Ministerio de Educación 2001). Lo cual se evidencia en que no se había visualizado la manera en la que la práctica evaluativa es determinada por las particularidades de las comunidades educativas en términos de; tiempo, espacio, comportamiento, uso de los materiales, orden, higiene, relación entre los docentes, relación de los adultos con los jóvenes, relación de los jóvenes entre ellos, distribución del poder, condicionamiento del establecimiento por la influencia del entorno social, resolución de conflictos, formas de evaluación, que se constituyen como el denominado Currículum Oculto que tiene una gran influencia y llega a ser determinante en los aprendizajes de los y las estudiantes y las formas de evaluarlos (Ministerio de Educación 2001). Por lo tanto la práctica evaluativa se debe diseñar, implementar y desarrollar desde una intervención institucional continua y orientada a la mejora, considerando la totalidad de las dimensiones que le dan sentido a una organización para el aprendizaje; La dimensión pedagógica y curricular que es el centro y eje del proyecto educativo, y función de ella las dimensiones administrativa y financiera, organizacional y operativa, y comunitaria (Casillas 2014).

Para dar cobertura óptima a las dimensiones de la organización escolar a través de la evaluación, se requiere distribuir responsabilidades trabajando en equipo. Esto es instalar una práctica evaluativa programada, sistemática y continua que permita compartir proyectos y potenciarse mutuamente aceptando las opiniones y sugerencias de las y los otros integrantes, formulando críticas técnicas, pidiendo y dando apoyos y teniendo confianza en que los otros y otras harán lo que se comprometan a hacer, en definitiva un trabajo fragmentado no permite enfrentar los desafíos de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Aste 2008).

Por otra parte las comunidades educativas no aceptan tan fácilmente la imposición de formas y estilos de trabajo distintos a sus tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que se esfuerzan en conservar y reproducir como parte significativa de su identidad comunitaria ya que están fuertemente determinados por sus valores, expectativas y creencias, por tal razón resulta indispensable que a través de la práctica evaluativa y la experiencia reflexiva sobre la cultura de la comunidad educativa se tienda a su reconstrucción para generar de manera natural y espontánea la necesidad del trabajo colaborativo en la concreción de aprendizajes significativos de los y las estudiantes. Entender lo que sucede en los establecimientos supone un tratamiento interdisciplinario ya que las múltiples dimensiones de los mismos están conectadas e interrelacionadas a través de las influencias mutuas de muy diversa naturaleza (Casillas 2014).

Respecto de las instancias de participación de las comunidades educativas como los consejos de profesores y profesoras, grupos de trabajo, instancias de reflexión u otras para objetivar la práctica evaluativa, Villena (2004) señala que estas instancias adquieren una comprensión orientada a la profesionalización, otorgando un espacio de reflexión y análisis de las prácticas docentes con la finalidad de objetivarlas poniendo en evidencia las estructuras que soporta y desde allí con las y los propios estudiantes iniciar el camino de la mejora. Esta concepción del

desarrollo profesional docente según Villena (2004) se basa en las ideas que plantean la importancia de la autonomía profesional que deben contener los juicios de las y los profesores en el trabajo pedagógico que realizan y la necesidad de desarrollar en los profesionales de la educación el “practicum reflexivo” y el abandono del rol técnico de los y las profesoras que fundamentalmente diverge entre lo conceptual de lo práctico. Por lo tanto desde estas instancias de reflexión se busca promover la creación de oportunidades de conversación, de trabajo colaborativo, la libre expresión de opiniones y la creación de proyectos comunes, participando con iniciativas concretas en el desarrollo evolutivo y curricular (Villena, 2004). No obstante lo anterior la autora destaca que las escasas investigaciones realizadas permiten sostener que los profesores y profesoras que participan en estas instancias reflexivas las conciben como un espacio que viene a suplir tanto carencias de formación profesional como la actualización de las prácticas docentes, ya que en la mayoría de las investigaciones los y las docentes señalan que básicamente usan esos tiempos para actualizarse sobre temas curriculares, metodológicos y/o evaluativos los que contribuyen a su formación profesional bajo el liderazgo del Equipo Directivo, específicamente el jefe o la jefa de UTP, asimismo, comparten nuevos conocimientos con sus pares que les permiten mejorar sus prácticas (Villena 2004). La misma autora indica que la mayoría de las investigaciones señalan al respecto que la autonomía profesional reflejada en las resoluciones pedagógicas y técnicas presenta una sujeción ante los mandatos emanados desde las autoridades internas y externas. Consecuentemente con lo anterior, no habría presencia de autonomía profesional en contextos de libre expresión, el trabajo pedagógico sería fundamentalmente de orden técnico administrativo y escasamente reflexivo o constructivo. También, es posible establecer que dentro de la generalidad, la construcción de conocimientos se realiza en espacios informales, puesto que el tiempo destinado a la reflexión es escaso y centrado en la resolución de problemas administrativos, hecho que se

vincula directamente tanto con la orientación de la gestión y el trabajo pedagógico. Las evidencias permiten sostener que en algunos casos se evidenciaría una pérdida esencial de la identidad y de la naturaleza de las instancias de reflexión y evaluación de las prácticas pues funcionarían a la emergencia técnica administrativa cotidiana del sistema y no a una articulación reflexiva profesional que permita el mejoramiento de las prácticas y la producción del conocimiento (Villena, 2004).

Principales Dificultades para la Realización de la Investigación.

Las principales dificultades para la realización de la presente investigación tienen que ver con la significativa cantidad de información referida a la evaluación disponible y la necesidad de contextualizar la práctica y vincularla a un contexto específico en el que se lleva a cabo. Sin duda la especificidad del contexto en el cual la práctica evaluativa se realiza, es decir la comprensión del sistema educativo en el que se presenta debe ser exhaustiva para poder interpretarla en sus reales dimensiones e implicancias para dicho sistema, en términos concretos la principal dificultad tuvo que ver con la magnitud del volumen de información disponible respecto de la evaluación y la complejidad de los sistemas educativos en los que se lleva a cabo.

Propuestas de Mejora y Futuras Líneas de Investigación.

Como propuesta de futura línea de investigación, es menester realizar una reconstitución de las representaciones personales e institucionales respecto de la práctica evaluativa en las comunidades educativas y en los Servicios Locales de Educación Pública del país.

VI. Bibliografía.

Arnold, M y Osorio, F. 1998. Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas Departamento de Antropología. Universidad de Chile

Arribas, José (2017). La Evaluación de los Aprendizajes Problemas y Soluciones Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 4, septiembre-diciembre, Universidad de Granada Granada, España.

Aste, C. M. (2008); "Creación de Equipos Directivos: Una nueva manera de ejercer liderazgo y hacer frente a la complejidad de la gestión educativa", Chile, Universidad Carlos Ibáñez del Campo.

Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N° 2. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Casillas, J.A. (2004); "La Gestión Escolar", Recuperado de <http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/initModeloEducativoSearch.do>

Díaz, Á. (1982). Tesis para una Teoría de la Evaluación y sus Derivaciones en la Docencia, en Perfiles Educativos, No. 15 pp. 16-37.

Falabella, A (2019). La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile, Santiago de Chile.

Förster, C.E. y Núñez, C. (2018). ¿Cómo evalúan los aprendizajes los colegios chilenos? Un diagnóstico a partir de los reglamentos de evaluación. CEPPE N°18, CEPPE UC, Chile.

Mora, A (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 4, núm. 2, julio-



diciembre, 2004, p. 0 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Nogueira, H (2008). El derecho a la educación y sus regulaciones básicas en el derecho constitucional chileno e internacional de los derechos humanos, Chile.

Vega, S (2016); Constructo de Evaluación de Aprendizajes en la Formación y Ejercicio Docente y su Relación con la Propuesta Ministerial Vigente. Estudio comparativo entre estudiantes y docentes egresados de Educación General Básica de la Universidad Católica del Maule. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile.

Zayas Pérez, Rodríguez Arroyo (2010) EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN ESCOLAR Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 10, núm. 1, enero-abril, pp. 1-21 Universidad de Costa Rica.