

**ORIENTACIONES PARA LA
IMPLEMENTACIÓN DEL DECRETO 67/2018
DE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y
PROMOCIÓN ESCOLAR**

UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN

Nota: En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el apoderado” y otros que refieren a hombres y mujeres.

De acuerdo a la norma de la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino; por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Este uso evita además la saturación gráfica de otras fórmulas, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado.

CONTENIDOS

PRESENTACIÓN	3
1. PRINCIPIOS Y DEFINICIONES QUE ORIENTAN LA EVALUACIÓN EN AULA	4
1.1.) DEFINICIONES FUNDAMENTALES	4
1.2) PRINCIPIOS QUE SUSTENTAN EL ENFOQUE DE EVALUACIÓN DEL DECRETO 67/2018	6
2. INTEGRANDO LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA EN LA PLANIFICACIÓN	9
2.1) DISEÑAR ESTRATEGIAS EVALUATIVAS DE CALIDAD ALINEADAS CON EL APRENDIZAJE, RELEVANTES Y MOTIVANTES	9
2.2) EVALUACIÓN FORMATIVA: ENRIQUECIENDO LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA.	13
2.3) EVALUACIÓN SUMATIVA: FORTALECIENDO SU DISEÑO, COMUNICACIÓN Y USO PEDAGÓGICO.....	14
2.4) UTILIZAR LA EVALUACIÓN PARA COMUNICAR Y REFLEXIONAR SOBRE EL APRENDIZAJE.....	19
2.4) VISIÓN GLOBAL: INTEGRANDO LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA EN LA PLANIFICACIÓN.	22
2.5) SÍNTESIS	24
ANEXO SECCIÓN 2.....	25
3. PROCESO DE TOMA DE DECISIÓN SOBRE LA PROMOCIÓN DE LOS ESTUDIANTES	37
3.1. ¿POR QUÉ CONSIDERAR LA REPITENCIA COMO MEDIDA EXCEPCIONAL Y QUÉ ALTERNATIVAS SON PREFERIBLES?	38
3.2. ¿CÓMO PREVENIR EN EL PROPIO ESTABLECIMIENTO LA REPITENCIA Y ABORDAR LA DECISIÓN DE PROMOCIÓN DE LOS ESTUDIANTES?.....	40
4. ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE REGLAMENTOS DE EVALUACIÓN	53
4.1) PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL REGLAMENTO DE EVALUACIÓN.....	53
4.2) ETAPAS DEL PROCESO DE ELABORACIÓN O ACTUALIZACIÓN DEL REGLAMENTO DE EVALUACIÓN	54
ANEXOS SECCIÓN 4	57
4. ANEXO: PROPUESTA DE DECRETO DE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR	69
5. REFERENCIAS	70

PRESENTACIÓN

El presente documento busca orientar la puesta en práctica del Decreto 67/2018, que 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.

El decreto 67/2018 actualiza la normativa que regulaba estos temas (derogando los decretos 511/97, 112/99, 83/01) y responde a una necesidad relevada por distintos actores del sistema escolar, de facilitar las condiciones necesarias para que en cada establecimiento y en cada sala de clases se promuevan procesos de evaluación con un fuerte sentido pedagógico.

El Decreto 67/2018, en conjunto con estas Orientaciones, busca promover una visión de la evaluación, en contextos pedagógicos, como un aspecto intrínseco a la enseñanza, cuyo sentido fundamental es propiciar y apoyar los aprendizajes de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación cumple un rol crucial en el monitoreo y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes y en la reflexión docente para la toma de decisiones pertinentes y oportunas respecto a la enseñanza. En concordancia con lo anterior, se busca dar un lugar preponderante a la retroalimentación en los procesos pedagógicos.

A partir de las orientaciones y criterios propuestos en este documento, se procura fomentar prácticas evaluativas que propicien que los estudiantes pongan en acción sus aprendizajes, les encuentren sentido y relevancia, y se motiven por seguir aprendiendo, resguardando que las formas de evaluar y calificar estén alineadas con el Currículum Nacional.

Este documento está organizado en cuatro apartados. En primer lugar, se entregan algunas definiciones y principios que permiten enmarcar la discusión y reflexión sobre evaluación en las escuelas y liceos. El segundo apartado, aborda la integración de la evaluación formativa y la sumativa en la planificación, entregando criterios y ejemplos para apoyar el uso formativo de la evaluación y fortalecer el diseño, la comunicación y el uso de la evaluación sumativa, incluyendo la definición de las calificaciones. El tercer apartado aborda el proceso de toma de decisión de la promoción, explicitando la transición que hace el nuevo Decreto desde una política de repitencia automática a una de repitencia como medida excepcional que hace énfasis en las medidas de apoyo y acompañamiento a estudiantes que han mostrado dificultades, y entregando orientaciones y criterios para este proceso. El último apartado refiere específicamente al proceso de construcción o actualización del reglamento de evaluación de cada establecimiento. A través del documento, además, se proponen algunas sugerencias para apoyar a los docentes desde la gestión directiva, que pretenden ser de ayuda para facilitar esta labor y aprovechar instancias y espacios de trabajo existentes.

Los distintos temas aquí tratados podrán servir como guía para el trabajo de construcción o actualización del reglamento de evaluación y la toma de decisiones respecto a los temas que este abordará.

1. PRINCIPIOS Y DEFINICIONES QUE ORIENTAN LA EVALUACIÓN EN AULA

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.

Para que lo anterior ocurra, es necesario entender y utilizar la evaluación desde un foco pedagógico. Disponer de un marco de comprensión compartido permitirá orientar las prácticas evaluativas que se realizan al interior de los establecimientos hacia dicho foco.

En esta sección se presentan definiciones y principios fundamentales sobre la evaluación en aula, de forma de contar con un lenguaje común para comprender las disposiciones del Decreto 67/2018, facilitando la apropiación de la normativa y aportando a la precisión conceptual de estas orientaciones.

1.1.) Definiciones fundamentales¹

EVALUACIÓN EN AULA

se refiere a una amplia gama de acciones lideradas por los y las docentes para que tanto ellos como sus estudiantes puedan obtener evidencia sobre el aprendizaje e interpretarla para tomar decisiones que permitan promover el progreso del mismo y mejorar los procesos de enseñanza.

Para entender esta definición es importante comprender los siguientes conceptos²:

- **Aula:** cualquier espacio de aprendizaje en el que hay interacción entre docentes y estudiantes, por tanto, no refiere solo a la sala de clases.
- **Evidencia:** refiere a aquello que los estudiantes escriben, dicen, hacen y crean para mostrar su aprendizaje³.
- **Interpretar:** en este contexto, se entiende como una inferencia que deriva en un juicio evaluativo sobre el aprendizaje, juicio construido a partir de la evidencia del desempeño de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje.

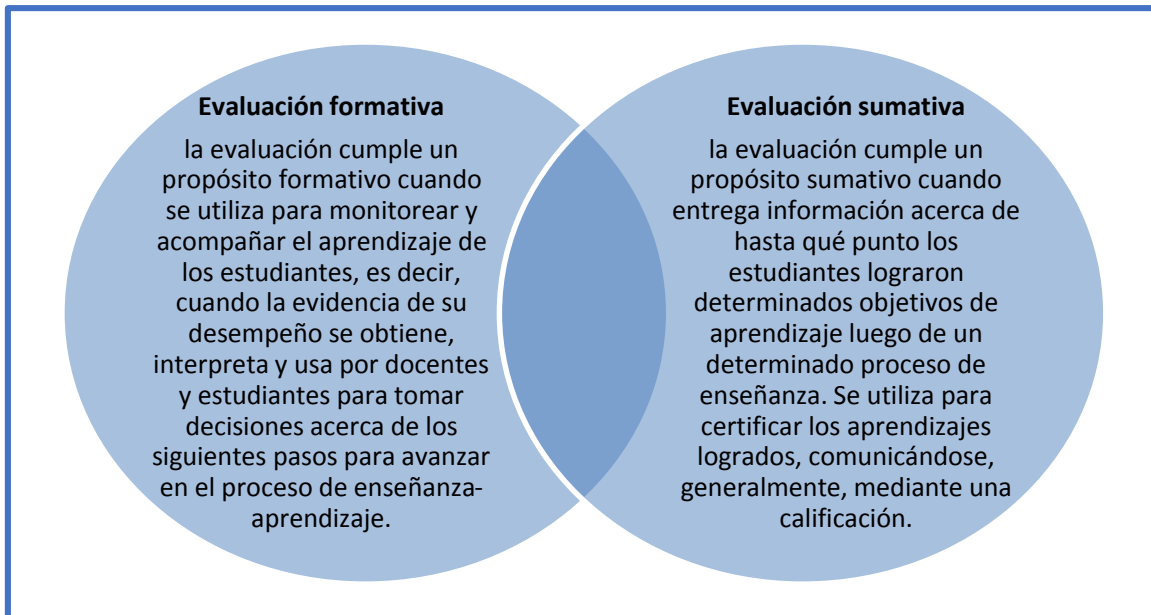
Además, es importante precisar que la evaluación en aula no se restringe a ningún tipo de situación, metodología, estrategia, técnica o instrumento, y comprende desde acciones planificadas previamente, hasta otras que se generen en el momento de la interacción pedagógica cotidiana con estudiantes.

Es posible distinguir la evaluación en aula según su propósito o intencionalidad:

¹ Las definiciones utilizadas en esta sección han sido extraídas del documento *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes: Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza*. (Ministerio de Educación, 2017).

² Mineduc (2017a).

³ Griffin, 2014.



Evaluación formativa

la evaluación cumple un propósito formativo cuando se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los estudiantes, es decir, cuando la evidencia de su desempeño se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación sumativa

la evaluación cumple un propósito sumativo cuando entrega información acerca de hasta qué punto los estudiantes lograron determinados objetivos de aprendizaje luego de un determinado proceso de enseñanza. Se utiliza para certificar los aprendizajes logrados, comunicándose, generalmente, mediante una calificación.

Sin embargo, el propósito formativo y sumativo no son excluyentes⁴, y en el caso de las evaluaciones sumativas, tanto la forma en que se diseñen como la manera en que se registre y comunique la información que se obtenga de ellas también pueden usarse formativamente. Así, una evaluación sumativa, cuyo foco está en certificar logros, puede permitir también aclarar objetivos de aprendizaje y retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje. Esto sucede, por ejemplo, cuando a raíz de una prueba calificada el docente decide hacer ajustes en la planificación, puesto que esta evaluación puso de manifiesto que sus estudiantes no aprendieron lo que se esperaba y, por lo tanto, requieren abordarlo nuevamente antes de seguir adelante con otros aprendizajes.

También se puede diferenciar la evaluación según su objeto, pudiendo distinguirse tres aspectos a evaluar⁵:

<p>El proceso de aprendizaje (Aspectos que reflejan cómo los estudiantes van aprendiendo, por ejemplo, entregar productos a tiempo, participar en clases, etc.)</p>	<p>El progreso del aprendizaje (El avance que tiene un estudiante respecto de su propio aprendizaje)</p>	<p>El producto o logro de aprendizaje (Las cosas que los estudiantes logran saber o hacer)</p>
--	---	---

Como ya se mencionó, una idea fundamental por destacar es la necesidad de darle el mayor uso pedagógico posible a la evaluación. Por ello, y considerando estas definiciones, el uso formativo de la evaluación es el que debiera preponderar en las aulas, y las evaluaciones utilizarse, por tanto, mayoritaria y sistemáticamente para reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza y para tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas, buscando promover el progreso del aprendizaje de la totalidad de estudiantes, considerando la diversidad presente en todas las salas de clase.

⁴ Masters, 2015; Newton, 2007.

⁵ Guskey & Bailey, 2010.

Sin embargo, no es solo el uso de la información que entregan las evaluaciones lo que permite fomentar el aprendizaje: las evaluaciones en sí mismas debiesen ser instancias que promuevan aprendizajes, y que motiven a los estudiantes a seguir aprendiendo. Para ello, las situaciones evaluativas deben ser instancias donde los estudiantes puedan aplicar e integrar lo que aprenden, y donde puedan encontrar el sentido y la relevancia a sus aprendizajes.

Para resguardar que la evaluación esté al servicio del aprendizaje, toda evaluación que se realice en los establecimientos educacionales –tanto la diseñada por docentes como también aquella establecida por sostenedores, equipos directivos o técnicos– se debería utilizar para la reflexión y la toma de decisiones pedagógicas, tales como los ajustes necesarios a las estrategias o actividades ya planificadas y las gestiones que realice el establecimiento educacional en distintos niveles, como programas de apoyo y recursos necesarios para promover el progreso del aprendizaje.

1.2) Principios que sustentan el enfoque de evaluación del Decreto 67/2018

El Decreto 67/2018 se enmarca en un enfoque según el cual la evaluación que se realiza al interior de los establecimientos educacionales es parte intrínseca del proceso de enseñanza y, por lo tanto, tiene un rol pedagógico, cuyo objetivo es promover el progreso del aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la diversidad como un aspecto inherente a todas las aulas.

Con el propósito de orientar la labor pedagógica, se enuncian a continuación algunos de los principios que se consideran más relevantes sobre la evaluación y que están a la base de este Decreto.

- a) **Lo que se evalúa debe ser qué y cómo los estudiantes están aprendiendo lo definido en el Currículum Nacional** y aquellos elementos que el establecimiento ha incorporado al currículum como parte de su sello institucional, es decir, conocimientos, habilidades y actitudes que deberían ir profundizándose conforme se avanza en la trayectoria escolar. Por tanto, se evalúa la evidencia del desempeño de los estudiantes, es decir, lo que dicen, escriben, hacen y crean que muestra lo que están aprendiendo.
- b) Tanto el docente como los estudiantes deben tener **claridad**, desde el comienzo del proceso de aprendizaje, **respecto de qué es lo que se espera que aprendan** y qué criterios permiten evidenciar los progresos y logros de esos aprendizajes.
- c) Dado que el propósito principal de la evaluación es fortalecer la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, se entenderá la **retroalimentación como parte fundamental de cada proceso evaluativo**. Esta consiste, por una parte, en asegurar que cada estudiante pueda tener información relevante sobre su propio proceso de aprendizaje, que lo ayude a progresar hacia, o incluso más allá de, los objetivos evaluados; y, por otra, en que el docente profundice la reflexión respecto de cómo su práctica pedagógica influye sobre el progreso de los estudiantes y la ajuste en función de esa reflexión.
- d) **Los procesos y situaciones de evaluación deben propender a que los estudiantes se motiven a seguir aprendiendo.**

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

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

g) **Se debe calificar solamente aquello que los estudiantes efectivamente han tenido la oportunidad de aprender** mediante las experiencias de aprendizaje que el docente haya realizado con ellos.

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

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

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

j) **Las planificaciones, y las oportunidades de aprendizaje que estas contemplan, deben considerar espacios para evaluar formativamente** aquellos aprendizajes que se busca desarrollar, dando mayor cabida a la retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, se espera que se contemplen acciones para monitorear los procesos, progresos y logros de aprendizaje con los estudiantes, reflexionar y tomar decisiones de forma oportuna

que permitan a los estudiantes ajustar sus estrategias de aprendizaje y los docentes adecuar sus prácticas y lo planificado para acompañarlos de mejor manera.

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

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

Estos principios apuntan al mejoramiento de las prácticas evaluativas en función del desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes del país y se espera que sean parte de la conversación y reflexión respecto de la evaluación que realizan los docentes. En particular, se consideran un insumo valioso para dar inicio a los procesos de construcción o actualización del reglamento de evaluación, constituyéndose en un aporte a la definición que cada establecimiento educacional haga respecto de sus procesos evaluativos y de promoción, resguardando que se respeten las características de cada contexto y la autonomía docente.

2. INTEGRANDO LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA EN LA PLANIFICACIÓN

Como se menciona en el artículo 2° del Decreto 67/2018, el propósito primordial de la evaluación que se realiza al interior de los establecimientos es promover progresos en el aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza. Esto plantea dos importantes desafíos para las prácticas pedagógicas: por una parte, fortalecer la integración de la evaluación formativa a la enseñanza para diagnosticar y monitorear de modo más constante y sistemático los aprendizajes de los estudiantes, tomando decisiones pedagógicas de forma oportuna; y, por otra, enriquecer el modo en que se evalúa sumativamente y se califica, para representar y comunicar de mejor manera el aprendizaje y para aportar a motivar y apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

En esta sección, se brindan sugerencias para reflexionar sobre cómo enfrentar estos dos desafíos de una forma integrada con la planificación. Para eso, en primer lugar, se aborda el tema de la calidad de las evaluaciones, de manera de promover procesos evaluativos alineados con el aprendizaje, relevantes y motivantes. A continuación, se presentan algunas orientaciones sobre cómo incorporar estrategias de evaluación formativa a la enseñanza, luego se desarrollan formas de trabajar la evaluación sumativa y su calificación, y se termina con una visión global e integrada de ambas desde la planificación.

2.1) Diseñar estrategias evaluativas de calidad alineadas con el aprendizaje, relevantes y motivantes

Es fundamental que el diseño de las estrategias de evaluación que permiten formular juicios sobre los aprendizajes de los estudiantes sean de la más alta calidad posible, estén lo más claramente alineadas con aprendizajes fundamentales y relevantes, y que promuevan la motivación de los estudiantes por seguir aprendiendo, ya que a partir de sus resultados se toman decisiones pedagógicas y se definen calificaciones que luego tienen consecuencias para ellos. Para que la evaluación, como herramienta pedagógica, pueda fortalecerse y sea apoyo para el aprendizaje de los estudiantes, se promueven los siguientes criterios de calidad mínimos:

- Alineamiento con los aprendizajes
- Evidencia evaluativa suficiente y variada
- Evaluar procesos, progresos y logros, y calificar solo aquellos logros de aprendizajes que los estudiantes han tenido oportunidades para aprender
- Situaciones evaluativas que muestren el sentido o relevancia del aprendizaje y que sean interesantes para los estudiantes
- Estrategias evaluativas diversificadas

- Para trabajar el **alineamiento con los aprendizajes**, es importante asegurar que se esté evaluando lo fundamental de la asignatura abordado en el currículum y que implica el logro de aprendizajes profundos y duraderos. Este es un criterio central de la validez de las evaluaciones y por tanto resguarda su calidad. Una manera de cuidar que esto ocurra es diseñar colaborativamente entre docentes las evaluaciones centrales de las unidades o módulos, o tener espacios para revisarlas entre pares con este criterio en consideración. Es

importante evaluar aprendizajes centrales porque es un mensaje que se transmite a los estudiantes, quienes entienden que lo que se evalúa es lo que se considera relevante. Por ejemplo, si se valora el aprendizaje de la historia como proceso y la importancia de que esos procesos históricos sirvan para entender la sociedad actual, se estaría enviando un mensaje contradictorio a los estudiantes si en la evaluación sumativa solo se pregunta por fechas y personajes de algunos acontecimientos del pasado.

Por otra parte, es importante respetar la naturaleza del aprendizaje, de modo de evaluarlo de la manera más coherente posible. En esta línea, por ejemplo, es más pertinente evaluar expresión oral a través de evaluaciones orales que a través de evaluaciones escritas.

- Otro aspecto crucial para contar con evaluaciones de calidad es asegurar que exista **evidencia evaluativa suficiente y variada**. Esto implica que es preferible contar con múltiples evidencias que con una o pocas evidencias del aprendizaje, y se refiere a utilizar distintos agentes evaluativos y diferentes formas de evaluar a los estudiantes. Lo primero se refiere a levantar información a través de hetero, auto- y coevaluaciones (en el primer caso, el docente es quien evalúa a los estudiantes, mientras que en la auto- y coevaluación son los propios estudiantes quienes se evalúan a sí mismos y a sus pares). Lo segundo implica, por ejemplo, análisis de casos, resolución de problemas o situaciones complejas, portafolios, bitácoras o cuadernos de campo, pruebas o controles con distintos tipos de preguntas, evaluaciones de desempeño como demostraciones, representaciones teatrales, juegos de roles, simulaciones, interpretaciones musicales, presentaciones de investigaciones, de productos artísticos o técnicos, etc.

Esto es importante por dos motivos: en primer lugar porque permite trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes, dándoles la oportunidad a todos de mostrar lo que han aprendido a través de diferentes formas, evitando sesgar estas instancias, haciéndolas siempre de la misma manera; y, en segundo lugar, porque aporta una imagen del aprendizaje que es más rica que si se usara un solo tipo de evidencia, dando por lo tanto mayor robustez a la interpretación o inferencia que realizan tanto docentes como estudiantes sobre el aprendizaje logrado. Esto último es un aspecto central de la confiabilidad de las evaluaciones y, al mismo tiempo, aporta a su validez, por lo que también es un criterio que resguarda la calidad de estos procesos.

- Es importante evaluar a los estudiantes en su mayor amplitud posible, para lograr conocerlos bien. De esta manera se puede identificar dónde están en sus aprendizajes e ir adecuando la enseñanza a sus necesidades. Los docentes evalúan aspectos del **proceso, los progresos y los logros** de los estudiantes, pero se debe **calificar solo aquellos logros de aprendizajes que los estudiantes han tenido oportunidades para aprender**.

Calificar solo aquello que los estudiantes han tenido oportunidad de aprender, aquellas cosas que se han intencionado y trabajado durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, es fundamental sobre todo considerando las consecuencias que hoy en día tienen las calificaciones para los estudiantes. Sería injusto calificar a los estudiantes por algo que no todos han tenido la misma oportunidad de aprender. Por ejemplo, calificar aspectos de la escritura sin haberlos trabajado en clases con los estudiantes es injusto, puesto que no se ha dado a todos la oportunidad de aprender los conocimientos y habilidades para escribir un texto de manera adecuada. Así también, evaluar algo de una forma muy distinta a como se ha trabajado en clases puede ser confuso e injusto para los estudiantes.

- Otro aspecto a considerar al diseñar las evaluaciones es que **muestren** al estudiante **el sentido, la relevancia o la utilidad del aprendizaje, y que así se interesen y motiven por seguir aprendiendo**. Para esto, algo importante para incorporar en el repertorio de evaluaciones que se utilizan son los **contextos auténticos**. Los contextos auténticos se caracterizan por tener, en algún grado, lo siguiente⁶:
 - Proponen situaciones semejantes a aquellas en las cuales serían utilizados los aprendizajes en la vida real;
 - Requieren que los estudiantes emitan juicios e innoven, dado que poder enfrentar la complejidad natural de las situaciones reales necesitará poner en juego habilidades analíticas, prácticas y creativas, además de actitudes y valores;
 - Replican situaciones clave en que se presentan desafíos en lo personal, cívico o laboral;
 - Requieren que el estudiante ponga en práctica los aprendizajes de la asignatura o módulo; permite aplicarlo a situaciones personales, sociales o laborales donde ese conocimiento resulta relevante;
 - Evalúan la capacidad del estudiante para usar un amplio repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada para lidiar con una tarea compleja;
 - Proveen oportunidades para practicar, consultar fuentes, utilizar diferentes recursos, recibir retroalimentación y refinar desempeños y productos.

Como ya se mencionó, incorporar instancias evaluativas en las que los estudiantes puedan poner en práctica lo que han aprendido en situaciones que se parezcan en alguna medida a contextos reales en los cuales esos aprendizajes son usados, ayuda a que comprendan su importancia o aplicabilidad y fomentan su interés por el área. Además, esta forma de evaluar es fundamental para desarrollar su capacidad de transferencia, es decir, su habilidad para aplicar los aprendizajes en contextos diferentes a los cuales fueron aprendidos.

- Por último, un criterio central a resguardar en las evaluaciones es su **diversificación**. Por diversificación de la evaluación se entiende responder adecuadamente a las distintas necesidades y características de los estudiantes de modo que puedan mostrar lo que han aprendido. En coherencia con un enfoque de inclusión y valoración de la diversidad, se busca transitar desde una noción de diferenciación de la enseñanza y de la evaluación, generalmente referida de manera exclusiva a estudiantes con necesidades educativas especiales, a una noción de diversificación, que considera la diversidad presente en la sociedad y por tanto inherente a todas las aulas. Así, se apunta a diversificar la enseñanza y la evaluación, es decir, abordar lo que necesitan todos los estudiantes, considerando su multiplicidad de intereses, niveles de aprendizaje, formas de aprender y características –culturales, sociales, emocionales, entre otras. En este sentido, la evaluación provee información que permite visibilizar la diversidad y adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje a los distintos estudiantes, ayudando a identificar y proveer apoyos de forma temprana. Este criterio se resguarda en gran medida con el criterio respecto de variar la forma en que se evalúa; sin embargo aquí cabe enfatizar que en ocasiones es posible y deseable hacer evaluaciones diferentes entre los estudiantes en un mismo momento, por ejemplo, permitiendo que elijan diferentes temas a abordar o que los presenten en diferentes formas (oral, escrita, multimedia, etc.).

⁶ Wiggins & McTighe, 2005.

Proveer opciones para que los estudiantes puedan elegir, no solo permitirá que las evaluaciones se ajusten mejor a sus características, sino que además les brindará mayor sensación de agencia y autonomía en sus procesos de aprendizaje y evaluación. Por otra parte, también es importante considerar aquellos casos en que se estime mejor ajustar o adecuar alguna evaluación a ciertas necesidades específicas. Lo central de la diversificación de la evaluación es que los objetivos de aprendizaje y los criterios de logro se mantengan para todos a pesar de cambios en el formato o en el tema específico que se aborde; esto permite a los estudiantes mostrar lo que aprendieron de distintas maneras pudiendo usar el docente una misma rúbrica general para valorar sus aprendizajes, con ajustes solamente en criterios secundarios o de formato. Como ejemplo, se evaluaría lo mismo en una presentación oral o escrita sobre el concepto de ecosistema, ajustando solamente los aspectos relativos al formato, evaluando así aquellos relacionados con la oralidad cuando corresponda a presentaciones orales y aspectos de la escritura cuando sean productos escritos.

Desarrollar estrategias de evaluación que representen de buena forma el aprendizaje de los estudiantes, que sean interesantes y les permitan poner en acción lo aprendido de formas aplicadas, integradas y creativas acordes a sus características y necesidades puede considerarse, en sí misma, una forma de **promover aprendizajes**. Es una estrategia pedagógica a la vez que una forma de monitorear y certificar lo que han aprendido, potenciando los propósitos de la evaluación y no reduciéndola a lo sumativo. Así, se vuelve una experiencia motivante para los estudiantes, que los invita a seguir profundizando sus aprendizajes.

Apoyando la práctica docente: Trabajo colaborativo para la evaluación

Promover el trabajo colaborativo entre docentes en este contexto es fundamental, en función de generar procesos de diseño y revisión de las evaluaciones que permitan resguardar y fortalecer su calidad en climas de desarrollo y apoyo mutuo. Un claro ejemplo de ello se relaciona con el diseño y análisis de propuestas de evaluación, los cuales suelen pasar exclusivamente por la revisión del jefe de UTP, en un tiempo acotado. Un buen complemento o alternativa a esto son las revisiones entre pares docentes, que permiten discutir sobre las propuestas y enriquecerlas, fortaleciendo la reflexión pedagógica, la autonomía profesional y la calidad de los procesos evaluativos. Estas prácticas además permitirían alivianar la labor del jefe de UTP como único revisor de las evaluaciones, en los casos que esto ocurra. Para esto, las reuniones por departamento, por nivel o los encuentros de microcentros son una buena instancia en la que los docentes pueden compartir y revisar sus propuestas evaluativas desde una perspectiva común, ya sea de la asignatura o el curso. Pueden aprovecharse diversas instancias ya existentes, en las que no necesariamente deban estar todos los docentes, como, por ejemplo, algunos espacios de trabajo en la sala de profesores, donde basta que haya dos o tres docentes para que puedan revisar entre ellos cómo proponen evaluar sus unidades de aprendizaje, y así retroalimentar las propuestas de sus pares para fortalecerlas sobre la base de los criterios antes expuestos.

2.2) Evaluación formativa: enriqueciendo la práctica pedagógica con estrategias de evaluación formativa.

El propósito primordial de la evaluación formativa es **diagnosticar** y **monitorear** el proceso de aprendizaje de los estudiantes por lo que es fundamental su integración en la enseñanza, entretejiéndose en los planes o secuencias de aprendizaje que se planifiquen.

La **evaluación inicial o diagnóstica** puede entenderse como un tipo de evaluación formativa que permite identificar el lugar en el que se encuentra el estudiante en su trayectoria hacia el logro de los aprendizajes –obteniendo información de sus intereses, valoraciones, concepciones y visiones en relación a un tema e información sobre el nivel de desempeño respecto de cierta habilidad– y las necesidades que serían importantes de abordar en este proceso. Esta información es esencial para comenzar procesos de enseñanza y, por lo tanto, fundamental para ajustar lo previamente planificado, de considerarse necesario.

En relación con la función de **monitoreo** que tiene la evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje⁷, es importante tener en cuenta que la evaluación formativa puede realizarse de distintas formas. Algunas estrategias para promover el uso formativo de la evaluación durante la enseñanza son⁸:

- compartir y reflexionar con los estudiantes sobre los objetivos de aprendizaje y los criterios que permitan describir cómo se ven dichos aprendizajes cuando alcanzan el nivel de desarrollo esperado, mediante el análisis conjunto de modelos y ejemplos de desempeños de distintos niveles de logro, u otras formas que les permitan desarrollar una noción clara de lo que se espera que aprendan;
- hacer preguntas que fomenten la reflexión y discusión en clases, de manera de poder visibilizar los procesos de pensamiento de los estudiantes, y a partir de esto ir ajustando la enseñanza;
- en línea con lo anterior, hacer actividades que permitan observar los procedimientos y desempeños que se busca desarrollar, para ajustar la enseñanza a partir del aprendizaje que se va evidenciando clase a clase;
- definir instancias de retroalimentación sistemáticas hacia los estudiantes o entre ellos, resguardando espacios para esto antes de las evaluaciones sumativas;
- generar espacios de auto- y coevaluación de modo que se desarrolle la capacidad de los estudiantes para evaluar sus propios productos y desempeños, fortalecer su autorregulación y su capacidad analítica y crítica respetuosa en sus procesos de aprendizaje.

En síntesis, es importante que se planifiquen instancias de evaluación formativa, tanto inicial o diagnóstica como de monitoreo durante o después de las clases, como parte de los planes o secuencias de aprendizaje que se preparen, de modo que el seguimiento del aprendizaje sea una práctica pedagógica sistemática que esté integrada a la enseñanza.

⁷ También en línea con el literal f) del artículo 18 del Decreto 67/2018.

⁸ Para mayor profundización y mayor variedad de estrategias, consultar los libros “Evaluación formativa en aula. Orientaciones para docentes: Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza” y “Evaluación formativa en aula. Orientaciones para directivos: Gestionando y acompañando el fortalecimiento de la evaluación formativa en las salas de clases” del Ministerio de Educación.

PARA REFLEXIONAR

La evaluación formativa nos permite monitorear a nuestros estudiantes y a la vez nos entrega información respecto a la efectividad de nuestras prácticas, permitiéndonos hacer los ajustes necesarios para seguir apoyando de la mejor manera a los estudiantes.

Al identificar de manera temprana las áreas en las que los estudiantes están teniendo mayores dificultades para comprender, es posible aumentar nuestra flexibilidad y capacidad de respuesta a través de la planificación de ajustes, tales como volver a enseñar algo de forma diferente, o acelerar o disminuir el ritmo de aprendizaje (Harmin, 1994).

Algunas preguntas que nos pueden ayudar a reflexionar sobre la enseñanza a partir de la evaluación son (Wormeli, 2006; Danielson, Axtell, Bevan, Cleland, McKay, Phillips & Wright, 2009):

- *Durante una clase, ¿qué señales o evidencia me indican que necesito hacer un ajuste?*
- *¿Qué tan efectivos son los ajustes que hago en mis clases? ¿Cómo me doy cuenta?*
- *¿Qué cambié en las últimas dos semanas en mi enseñanza debido a algo que observé/evalué en los estudiantes?*
- *¿Qué aprendí sobre un estudiante hoy y qué hice con esa información (en términos de ajustes de planificación o enseñanza)?*

En este contexto, la retroalimentación se transforma en parte fundamental de cada proceso evaluativo, pues permite que los estudiantes cuenten continuamente con información sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje que los ayuden a avanzar, y facilita al docente ir adecuando la enseñanza a partir de una reflexión sobre el impacto de los procesos de enseñanza que lidera con sus estudiantes⁹.

PARA REFLEXIONAR

Es importante fortalecer lógicas de motivación, que los estudiantes sepan que tanto sus esfuerzos como sus errores son parte del proceso de aprendizaje y que no serán castigados por ello. La información más importante que recibe un estudiante durante su proceso de aprendizaje es la retroalimentación (Wormeli, 2006), pues esta información es la que le permitirá ajustar lo que esté haciendo y así seguir progresando. Las calificaciones, en este contexto, deben ser el reflejo del final de un proceso de aprendizaje desafiante, interesante y retroalimentado.

2.3) Evaluación sumativa: fortaleciendo su diseño, comunicación y uso pedagógico.

Con el propósito de fortalecer el uso pedagógico de la evaluación en aula, el Decreto 67/2018 busca promover una mejor forma de hacer evaluación sumativa. En esta dirección, tal como se mencionó en la primera sección de este apartado, se promueve el desarrollo de evaluaciones que estén alineadas a los objetivos de aprendizaje que se pretenden evaluar; que requieran que los estudiantes integren o apliquen sus aprendizajes a situaciones nuevas y que pongan en práctica diversas habilidades y actitudes; que propicien encontrar el sentido, utilidad y relevancia de lo que están aprendiendo; y que aborden la diversidad presente en la sala de clases. Asimismo, se busca fomentar el diseño de evaluaciones que aborden aprendizajes centrales y relevantes, y la definición de calificaciones que

⁹ Mineduc (2017b).

reflejen de la forma más precisa posible los aprendizajes alcanzados para que sean un aporte a la comunicación con estudiantes y sus familias sobre el aprendizaje.

El propósito principal de las calificaciones es certificar y comunicar el aprendizaje. En línea con el enfoque evaluativo a la base del Decreto 67/2018, se busca que las calificaciones aporten también a dar información para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y no se reduzcan a registros con poco significado para quienes los reciben.

PARA REFLEXIONAR

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

Esta creencia suele ser común y parece manifestar que creemos que los estudiantes poseen un solo “tipo” de motivación, donde la calificación funcionaría como premio exclusivo que dispone sus acciones y actitudes. Al pensar que las calificaciones son lo único que motiva a los estudiantes, se subestiman múltiples dimensiones que median entre el aprendizaje y la motivación, y se le da un lugar de excesiva relevancia en la relación profesor-estudiante. Por otra parte, no existe investigación que avale la idea de que obtener calificaciones bajas haga que los estudiantes se esfuercen más; por el contrario, se encuentra más frecuentemente el caso opuesto: los estudiantes comienzan a desvincularse del aprendizaje, de la clase y del profesor, cuando empiezan a darse cuenta de que les está “yendo mal” (Guskey & Bailey, 2010).

Lo que sí es sabido es que las calificaciones tienen consecuencias tanto concretas como simbólicas (en términos de lo que pueden representar para las personas) para los estudiantes y por lo tanto son importantes para ellos. Dado eso, es fundamental usarlas a favor de los procesos de aprendizaje. Así, cobra aún mayor relevancia diseñar evaluaciones sumativas (que conllevan calificaciones) que representen la aplicación o integración de aprendizajes fundamentales, de modo que sean buenos nortes de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Consideraciones para avanzar en la calidad del diseño de la evaluación

Resguardar los criterios de calidad mencionados anteriormente es crucial para construir juicios evaluativos precisos, fidedignos y sólidos que permitan tomar buenas decisiones pedagógicas y comunicarse con estudiantes, apoderados y otros docentes respecto del aprendizaje.

La lógica fundamental que se sugiere resguardar es que las evaluaciones (y consecuentes calificaciones) representen los logros de los aprendizajes más relevantes, procurando contar con evidencia evaluativa variada en la cual los estudiantes puedan aplicar e integrar sus aprendizajes, encontrándole sentido a lo que están aprendiendo.

En línea con lo anterior, algunas prácticas de evaluación en aula que se sugiere poner en cuestión para mejorar la calidad de las evaluaciones y calificaciones son las siguientes¹⁰:

- **Asignarle calificación a múltiples actividades que se realizan tanto dentro como fuera de la sala de clases que no representan aprendizaje.** Esto muchas veces se realiza porque se cree que los estudiantes solo realizarán algunas actividades si se les asigna calificación (como se mencionó anteriormente); sin embargo, si se diseña el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera integrada con la evaluación, es posible ayudar a mostrar el valor de las actividades en

¹⁰ Adaptado de O'Connor (2011), Brookhart (2011) y Vu (2014).

función del aprendizaje a lograr y por tanto motivar a realizarlas dado que son parte del logro de un aprendizaje valioso que a la vez es calificado.

Por otra parte, asignar calificaciones por tareas o actividades que no representan esos logros finales tiene menor sentido pedagógico que asignarlas a desempeños o productos que efectivamente muestran la aplicación o integración de los aprendizajes logrados hacia el final del proceso, por tanto es mejor evitar calificar aquellas tareas y actividades que tienen fines de práctica o desarrollo de los aprendizajes y calificar entregas parciales con menores ponderaciones. Así también, calificar aspectos que son ajenos al logro de aprendizajes (por ejemplo, bajar la calificación por mala conducta) hace más imprecisa la calificación y más difícil, entonces, entender el significado de esta y usarla para comunicar aprendizajes.

- **Evaluar aspectos menos relevantes de una asignatura o dedicarle muy poco espacio en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación a aspectos importantes.** Es importante asegurar que las evaluaciones no dejen fuera aprendizajes centrales, relevantes y desafiantes de las asignaturas. Una manera de resguardar esto es analizar los principios y énfasis curriculares que se exponen al inicio de las Bases Curriculares, para tener una noción de los ejes y definiciones fundamentales que están a la base de los objetivos de aprendizaje.
- **Reducir la evaluación a ciertos formatos.** Como se mencionó anteriormente, es fundamental variar las evidencias evaluativas para poder contar con información suficientemente rica y confiable para tomar decisiones y evitar posibles sesgos en la forma en que los estudiantes muestran sus aprendizajes. En particular, se ha visto que en algunos establecimientos se estrecha la evaluación a pruebas de opción múltiple pensando que esto puede ayudar a mejorar el desempeño en pruebas estandarizadas. Si bien es importante que los estudiantes estén familiarizados con este tipo de evaluaciones, no hay evidencia de que a mayor cantidad de pruebas de opción múltiple mejores resultados se tendrá en evaluaciones estandarizadas, por lo que es poco recomendable este tipo de prácticas. En vez de esto, es más recomendable variar los formatos de evaluación, siempre manteniendo la preocupación de que los estudiantes apliquen e integren sus aprendizajes de manera relevante. Esto permite, a la vez, motivar a los estudiantes a aprender y generar información rica y variada sobre sus aprendizajes.

Apoyando la práctica docente: promoviendo la mejora continua de la calidad de la evaluación¹¹

En reflexiones pedagógicas o reuniones por departamento se pueden establecer instancias en que los docentes puedan llevar evidencia evaluativa de los estudiantes y reflexionar sobre los niveles de aprendizaje que muestran, de modo de analizar tanto la calidad de la evidencia y cómo mejorarla, como de inferir los procesos de aprendizaje de los estudiantes a partir de estos desempeños y compartir propuestas de cómo seguirlos apoyando.

Consideraciones respecto de la cantidad y ponderación de las calificaciones

En línea con lo anterior, el artículo 9° del Decreto 67/2018 centra la definición de las calificaciones en los aprendizajes y la planificación de las evaluaciones que de ellos se desprenda.

¹¹ En concordancia con el literal e) del artículo 18 del Decreto 67/2018.

Artículo 9°: La cantidad de calificaciones y las ponderaciones que se utilicen para calcular la calificación final del período escolar adoptado y de final de año de una asignatura o módulo de cada curso, deberá ser coherente con la planificación que para dicha asignatura o módulo realice el profesional de la educación. Esta definición y los ajustes que se estimen necesarios deberán sustentarse en argumentos pedagógicos y se acordarán con el jefe técnico-pedagógico debiendo ser informados con anticipación a los alumnos, sin perjuicio de lo establecido en el literal h) del artículo 18 de este reglamento.

A continuación se profundiza en este artículo para explicar sus implicancias.

- i. *Respecto de la cantidad de calificaciones.* Lo propuesto en el artículo 9° busca desvincular la práctica de definir las calificaciones en relación a la cantidad de horas de la asignatura en el plan de estudio, y establecer la necesidad de fomentar una reflexión pedagógica sobre qué, cuándo y cuánto evaluar y calificar. Se estipula que las decisiones deben tomarse basándose en argumentos pedagógicos; con esto se pretende fomentar que exista mayor coherencia entre la evaluación y cómo los docentes planifican los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de los objetivos de aprendizaje del Currículum Nacional. También es importante considerar que la cantidad de calificaciones no tiene necesariamente que ser rígida, por lo cual puede dejarse espacio para reemplazar o agregar calificaciones si se identificara la necesidad de recoger nueva evidencia del aprendizaje de un estudiante o grupo, siempre con un sustento pedagógico y siendo acordado con el jefe técnico-pedagógico, e informando con anticipación a los estudiantes. El jefe de UTP puede realizar esta labor en conjunto con los jefes de departamento o asignatura o coordinadores de ciclo u otros docentes que lo apoyen en esta tarea, de manera de que estas definiciones se aborden por asignatura o ciclo, y luego sean revisadas con el jefe de UTP, evitando, así, recargarlo.

Es importante recalcar que la lógica fundamental, al momento de definir las evaluaciones que se desarrollarán, no es la *cantidad* de calificaciones en sí, sino tomar como punto de partida los aprendizajes a desarrollar, para desde allí decidir qué desempeños serán los que de mejor manera mostrarán el logro de dichos aprendizajes y que, por lo tanto, se convertirán en las mejores evaluaciones. La cantidad de calificaciones debiera ser una consecuencia de este proceso de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, y no antecederlo.

- ii. *Respecto de la forma de definir las ponderaciones para calcular la calificación final anual.* En el artículo 9° se establece que el cálculo de la calificación final del período escolar adoptado y de final de año de una asignatura o módulo debe basarse en una lógica pedagógica que tenga relación con la planificación.

Para definir cómo se llegará a la calificación final se sugieren los siguientes criterios, cuando corresponda:

- a) Relevancia. Dar mayor ponderación a aquella evidencia que represente aprendizajes más relevantes. Estos aprendizajes, en coherencia, se debieran enfatizar en mayor medida durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b) Integralidad. Dar mayor ponderación a evidencia más comprehensiva o integral por sobre aquella más parcial o que refiere a aspectos específicos, es decir, evidencia que represente el aprendizaje que se evalúa en su globalidad integrando sus distintas dimensiones o bien que considere varios aprendizajes en un desempeño.

- c) Temporalidad. En aquellos casos en que el aprendizaje evaluado tiene carácter progresivo, dar mayor ponderación a las últimas evaluaciones, es decir, a evidencia más reciente del aprendizaje, dado que el estudiante podría evidenciar logros que representarían su nivel de aprendizaje de mejor forma que en evaluaciones previas. No obstante lo anterior, como se señala en la normativa, 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.

Como se puede ver, el promedio simple no es la única forma en la cual se puede llegar a las calificaciones finales anuales de cada asignatura o módulo ni tampoco necesariamente la más recomendable. Dado que el promedio simple no necesariamente sopesa la relevancia, integralidad o progresividad de lo que se está evaluando, y que perjudica las calificaciones finales de quienes comienzan los procesos de enseñanza y aprendizaje con bajos niveles de aprendizaje –aunque luego muestren haber aprendido–, se pretende dar mayor espacio a otras formas de obtener las calificaciones finales que consideren ponderaciones coherentes con los criterios mencionados.

Se busca, por tanto, construir la calificación final en base a evidencia evaluativa efectivamente referida a aprendizajes centrales del currículum, que integre los diversos aspectos de ese aprendizaje para dar cuenta de distintos niveles de comprensión de este y aumentar el grado en que la evidencia muestra más fehacientemente qué aprendió el o la estudiante hacia el final de su proceso de aprendizaje.

Al igual que la definición de la cantidad de calificaciones, se sugiere que las ponderaciones para determinar la calificación final sean acordadas entre los docentes y el equipo técnico-pedagógico, de modo de promover la reflexión y conversación conjunta respecto de este tipo de decisiones pedagógicas.

PARA REFLEXIONAR

Es importante resguardar que las evaluaciones con más ponderación en una calificación final impliquen aplicaciones o integraciones relevantes de los aprendizajes. Así, el mensaje para los estudiantes es que lo que más “pesa”, lo que más importa, es que puedan usar lo que aprenden en dichas cuestiones relevantes (ya sea reflexiones personales, análisis de casos, resolución de problemas, entre muchas otras posibilidades). Con esto se logra no solo que el aprendizaje sea más profundo, sino que sea más fácilmente transferible a situaciones fuera de la escuela, es decir, que se le encuentre valor y que se use para la vida. Esto implica, para su coherencia, que las actividades de aprendizaje también deberán promover el desarrollo de este tipo de aplicaciones e integraciones.

Siguiendo la lógica de que las calificaciones representan los aprendizajes logrados y están articuladas con la planificación, se puede optar por reportarlas en función de los aprendizajes a los que están haciendo referencia (a partir de grupos de objetivos, ejes, habilidades u otros) o de otra manera que permita facilitar su comprensión y uso por parte de quienes reciban dicha información. Por ejemplo:

- calificar y reportar a partir de ejes o habilidades (como escritura, comunicación oral y comprensión lectora en el caso de Lenguaje y Comunicación, Inglés u otro idioma), planificando las unidades de aprendizaje para ir contando con evidencia de esos ejes de modo relativamente sistemático en el tiempo;

- calificar y reportar por grupos de objetivos de aprendizaje que tengan relación entre sí;
- en el caso de un proyecto, se podrían definir y reportar calificaciones por cada etapa o producto de dicho proyecto, resguardando que los productos parciales o intermedios ponderen menos que el producto final;
- para cinco unidades de aprendizaje, se podrían construir y reportar cinco grandes calificaciones, compuestas por las evaluaciones que se definan para cada una de ellas.

Por último, será importante lograr que el sistema que se utilice para registrar y reportar las calificaciones (en relación con el artículo 18, literal j) se articule con la forma que se defina para calificar.

Lo importante es avanzar hacia formas de comunicar las evaluaciones que permitan comprender cada vez más fácilmente lo que está sucediendo con los aprendizajes de los estudiantes. Para esto es fundamental que las calificaciones estén claramente definidas y reportadas en función de dichos aprendizajes.

PARA REFLEXIONAR

Una calificación debería ser un indicador claro y preciso de lo que un estudiante sabe y es capaz de hacer. Con las calificaciones, documentamos el progreso de los estudiantes y de nuestra enseñanza, le brindamos retroalimentación a ellos y sus padres o apoderados, y tomamos decisiones de enseñanza con respecto a los estudiantes.

Para que las calificaciones sean útiles para estudiantes, padres y docentes deben ser precisas, por lo que tiene sentido cuestionar cualquier acción que distorsione lo que representan (declaraciones finales de dominio o logro del aprendizaje). Por ejemplo, si bien las discusiones en clase, la participación activa y el esfuerzo de los estudiantes por progresar, son importantes para el aprendizaje, y para la vida en general, no son demostraciones de dominio propiamente tal; son caminos hacia ese dominio. Hacer referencia al desarrollo de estas habilidades de los estudiantes en la calificación hace que las declaraciones respecto al dominio de un aprendizaje sean difíciles de determinar. No obstante, evaluar esto, es decir, monitorearlo y retroalimentar a los estudiantes al respecto, es valioso.

(Wormeli, 2006)

Apoyando la práctica docente: Definición de calificaciones

La definición de las calificaciones debe ser una consecuencia de la definición de cómo se planea evaluar los aprendizajes, evitando responder a reglas que no estén fundadas en criterios pedagógicos. Para concretar lo anterior, será importante generar espacios para la reflexión pedagógica respecto de qué, cuándo y cuánto evaluar y calificar. Las reuniones por área o departamento, por ejemplo, pueden ser una buena instancia de trabajo, ya que las definiciones sobre la evaluación y las calificaciones requieren pensar en los objetivos de aprendizaje del currículum, la forma en que se relacionan, cómo pueden evidenciarse y desarrollarse, para lo cual trabajar con pares de la misma disciplina puede ser de gran ayuda.

2.4) Utilizar la evaluación para comunicar y reflexionar sobre el aprendizaje

Como se ha dicho, un propósito fundamental de la evaluación es que entregue información clara sobre el aprendizaje y dicha información se pueda usar para reflexionar sobre este.

El artículo 18 del Decreto 67/2018, en sus literales m y n, busca fomentar la reflexión a partir de la evaluación y que los equipos puedan acordar las formas respecto de cómo comunicar la información sobre el aprendizaje:

Artículo 18:

m) Disposiciones sobre la forma y los tiempos para la comunicación sobre el proceso, progreso y logros de aprendizaje a los alumnos, padres, madres y apoderados;

n) Disposiciones respecto del desarrollo de instancias mínimas de comunicación, reflexión y toma de decisiones entre los diversos integrantes de la comunidad educativa, centradas en el proceso, el progreso y los logros de aprendizaje de alumnos;

La comunicación entre docentes, estudiantes y apoderados sobre la evaluación puede considerar tanto evidencia formativa (comúnmente sin calificación) como sumativa (con calificación).

La comunicación sobre la evidencia formativa resulta imprescindible para monitorear y acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo la retroalimentación y el ajuste de las estrategias pedagógicas en atención a las necesidades que vayan manifestando los estudiantes durante el proceso. Además posibilita ir adecuando las trayectorias de aprendizaje para hacerlas pertinentes al contexto del aula, grupos de estudiantes y estudiantes en particular.

Por otra parte, la comunicación sobre la evidencia sumativa, en tanto esta sea precisa, permite compartir información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes tanto para ellos, como para otros docentes y apoderados, favoreciendo que se involucren en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se pueda establecer con claridad los desafíos que implicarán nuevos procesos. La forma de reportar o acompañar los reportes tradicionales sobre logros de aprendizaje será fundamental para ofrecer información comprensiva, otorgando significado a los símbolos empleados (calificaciones u otros).

Dado lo anterior, es necesaria la articulación entre el trabajo pedagógico que realizan docentes y directivos, con padres, madres y apoderados así como con otros profesionales y/o asistentes de la educación. Las instancias de trabajo y canales de comunicación que ya existen (consejos de profesores, jornadas de reflexión, encuentros de microcentros, reuniones por departamento, nivel u otro) se pueden aprovechar para focalizarse en la reflexión y toma de decisiones centradas en el aprendizaje de los estudiantes, utilizando para esto la evidencia evaluativa con que se cuenta.

Dependiendo de los actores que se involucren, existen diversas instancias que pueden ser aprovechadas con este fin. Por ejemplo, las reuniones de apoderados son un espacio muy relevante de trabajo y comunicación con padres, madres y apoderados¹² que, al igual que con el trabajo de equipos docentes, debiesen centrarse en aspectos pedagógicos más que administrativos, resguardando siempre el fin último de la escuela que es que los estudiantes aprendan. Estas reuniones son una oportunidad de involucrarlos de manera oportuna en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y coordinar alianzas de trabajo de acuerdo al contexto de cada familia. Así también, instancias como la

¹² Como se señala en la Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas (2017) se entiende por personas adultas significativas a quienes se vinculan en el cuidado y protección del estudiante (tutores, abuelos/as, etc.).

elaboración del PME, la elaboración o actualización del PEI y/o reglamentos internos son instancias en las que este tipo de reflexiones se pueden abordar de forma colectiva.

Una forma de comunicar a dichos actores las formas y criterios con que serán evaluados los estudiantes es realizarlo de una manera similar a como se hace con los estudiantes. Por ejemplo, se pueden mostrar productos de años anteriores para que puedan hacerse una idea respecto de lo que van a estar trabajando durante el año los estudiantes, analizando distintos niveles de logro entre ellos para ver qué hace que un producto sea mejor que otro y por qué, y de esta manera acercarlos al trabajo pedagógico que se hace con los estudiantes. También después, durante el año, se pueden mostrar ejemplos de buenos trabajos o productos, para enriquecer las entregas de calificaciones de manera de que madres, padres y apoderados puedan comprender y conversar con mayor profundidad sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Incluso los mismos estudiantes pueden preparar reuniones de apoderados en que les presenten a estos qué y cómo han ido aprendiendo durante el año. Además, resulta enriquecedor invitarlos a ferias, exposiciones u otras actividades en que haya interacción en ciertas áreas de aprendizaje y que les permitan ir viendo de manera concreta sus avances y logros.

Al final de esta sección se encuentra un ejemplo sobre cómo definir y reportar la evaluación y las calificaciones.

PARA REFLEXIONAR

Al comunicar los resultados de la evaluación a los apoderados e involucrarlos de forma organizada en la educación de sus pupilos, estos dejan de ser sólo receptores de información, y se convierten en colaboradores en el proceso educativo¹³, cuestión que ha sido fundamental en escuelas que han logrado fortalecer el aprendizaje en los estudiantes¹⁴.

Reportes que muestran las evidencias a la base de la calificación, que vinculan la calificación con una habilidad o eje en particular y/o que entregan información sobre el desempeño del estudiante ayuda a entender qué se espera que aprenda e ilustran lo que ha alcanzado y lo que aún necesita desarrollar. De esta forma, los apoderados pueden tomar decisiones informadas para apoyar el aprendizaje de sus niños o jóvenes, y, al mismo tiempo, ayudarlos a acreditar la asignatura o el ciclo escolar; además, justifican los juicios emitidos por el docente; permiten entender con base en qué se emiten esos juicios, y ayudan a clarificar el significado de las calificaciones¹⁵.

Apoyando la práctica docente: usar la evaluación para ajustar la planificación

Contar con el incremento del tiempo para actividades curriculares no lectivas que define la Ley 20.930 de 2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, permitirá abrir espacios para el trabajo colaborativo en función de la planificación y la evaluación, generando condiciones más apropiadas para poder profundizar la reflexión docente sobre las prácticas pedagógicas y ajustarlas oportunamente. Respecto al uso de las horas no lectivas, la ley establece que un porcentaje de a lo menos 40% de las horas no lectivas estará destinado a actividades de preparación de clases y de evaluación de aprendizajes, lo cual se fundamenta en la importancia que tienen la planificación y la evaluación como herramientas clave para el logro de los objetivos de aprendizaje

¹³ cfr. Peralta & Salazar, 2000.

¹⁴ Purkey & Smith, 1982, citado en Davis & Thomas, 1992; Levine & Lezotte, 1990.

¹⁵ Stiggins, et al., 2007.

y en cautelar un tiempo para que el profesional de la educación contextualice los instrumentos curriculares de acuerdo a las necesidades y normas establecidas por cada uno de los establecimientos educacionales.

Un ejemplo respecto del trabajo que puede realizarse en estos espacios tiene relación con la importancia de que la planificación se vaya analizando y ajustando durante el año, utilizando la evaluación como una herramienta esencial para ello. Los ajustes pueden realizarse a través de instancias formales (como reuniones con el jefe o la jefa de UTP), en particular cuando se requieran modificaciones mayores, o a través de instancias informales (haciendo pequeños ajustes en la propia práctica de acuerdo con la evidencia pedagógica recogida en la sala de clases). Para ello, los espacios de trabajo colaborativo entre docentes se consideran instancias fundamentales que les permiten reflexionar sobre la evidencia del aprendizaje de sus estudiantes y cómo sus prácticas están incidiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para, a partir de esto, ir generando los cambios necesarios para apoyar de mejor manera a sus estudiantes.

Trabajar de esta manera facilita que las y los docentes puedan aprender de y con sus pares, enriquecer sus propias ideas y así tomar mejores decisiones pedagógicas. Para ello es fundamental resguardar la función de estos espacios de trabajo, concentrándose en los aspectos pedagógicos por sobre los administrativos. Si bien lo segundo es necesario, es importante cuidar que el foco de las reuniones de trabajo esté puesto mayoritariamente en asuntos pedagógicos, para lo cual una estrategia posible es definir un tiempo acotado al final de estas para abordar los temas administrativos, y así evitar que se extiendan quitando tiempo al trabajo pedagógico.

2.4) Visión global: integrando la evaluación formativa y sumativa en la planificación.

Una manera de avanzar en los dos desafíos anteriormente mencionados es integrando la evaluación formativa y la sumativa en la planificación. Usar la evaluación pedagógicamente, por añadidura implica una concepción de la planificación como una herramienta tentativa y flexible, puesto que la evidencia de los aprendizajes que va surgiendo y analizándose en los procesos de evaluación permite a los y las docentes ir ajustando lo inicialmente planificado en función de las necesidades que se van identificando a lo largo de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, mientras ocurren la enseñanza y el aprendizaje.

Al diseñar unidades de aprendizaje o, en el caso de la educación técnico profesional, actividades de aprendizaje y evaluación, una forma útil de resguardar el alineamiento y la coherencia entre la evaluación, las experiencias de aprendizaje y el objetivo de aprendizaje que se busca lograr es planificar de forma “invertida” (Wiggins & McTighe, 1998, 2005), es decir, empezando por lo que se espera que hayan aprendido los estudiantes al finalizar la unidad. Así, diseñar de forma “invertida” implica **(1)** comenzar teniendo claridad del objetivo de aprendizaje, luego **(2)** definir qué evidencia necesitaremos para conocer el nivel de logro y, por lo tanto, cómo se evaluará este objetivo, y, finalmente, **(3)** definir el plan o la secuencia de experiencias de aprendizaje que permitirá que los estudiantes puedan alcanzarlo. Este proceso de planificación se muestra en el siguiente diagrama.

Diagrama 1. Etapas o momentos de la planificación invertida
(adaptado de Wiggins & McTighe, 1998, 2005)



Comenzar teniendo claridad respecto del objetivo de aprendizaje que se quiere lograr y luego pensar la forma en que se evaluará, facilita diseñar procesos evaluativos alineados con el objetivo y generar actividades que permitan recoger evidencias que efectivamente den cuenta del desarrollo de ese aprendizaje en particular. Al tener claridad de “cómo se verá” el aprendizaje que se busca lograr, es decir, qué desempeños mostrarán que los estudiantes lograron ese aprendizaje, será más fácil planificar las experiencias que los llevarán a poder realizar dichos desempeños. Así, la definición de una evaluación sumativa bien alineada a un objetivo de aprendizaje, es decir, que concretiza o visibiliza ese objetivo a través de desempeños o productos que representan de buena forma ese objetivo, permite luego guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje pues facilita idear los pasos que tendrán que seguir los estudiantes para llegar a realizar esos desempeños o productos que implicarán que han logrado el aprendizaje buscado.

Por último, al diseñar el plan o la secuencia de experiencias de aprendizaje para desarrollar esos desempeños fundamentales que se busca lograr, se integra también la evaluación en su función de monitoreo del aprendizaje, es decir, en su uso formativo. Así, en primer lugar, se vuelve imprescindible considerar espacio para la instancia inicial de evaluación diagnóstica, de modo de contar con información sobre las valoraciones, concepciones, conocimientos y habilidades de los estudiantes que luego permita ajustar lo planificado, y, luego, es importante diseñar ciclos de enseñanza que intercalen evaluaciones formativas y retroalimentación antes de las evaluaciones sumativas, de modo de ir incorporando el monitoreo y el ajuste de la enseñanza de forma sistemática en estos procesos.

Como se puede ver, diseñar o planificar de modo “invertido” –comenzando por el objetivo de aprendizaje, definiendo luego la evidencia evaluativa que lo reflejará, para finalmente determinar un plan de aprendizaje que incluya evaluación formativa– permite fortalecer la coherencia del proceso de enseñanza-aprendizaje completo que se diseña, y en particular de la evaluación con el objetivo que se busca lograr, e integrar la evaluación en sus distintos momentos en función de un uso pedagógico que permita potenciar el apoyo sistemático a los estudiantes.

En general, se recomienda evitar calificar las evaluaciones con propósito formativo puesto que su fin es informar para tomar decisiones mientras el aprendizaje está ocurriendo, más que de certificación y comunicación de un aprendizaje ya logrado.

2.5) Síntesis

Tanto la evaluación formativa propiamente tal –como ya se mencionó– como la evaluación sumativa tienen un rol crucial puesto que aportan evidencia de distinto tipo y en diferentes momentos que permite monitorear el aprendizaje de los estudiantes, reflexionar sobre la enseñanza y tomar decisiones pedagógicas para ajustar lo planificado y la propia práctica. En particular, se propone aquí una visión amplia de la evaluación sumativa, como desempeños o productos relevantes que sirven de “ancla” de las unidades de aprendizaje o, en el caso de educación técnico-profesional las actividades de aprendizaje y evaluación, puesto que, por un lado, concretizan el objetivo de aprendizaje y, por otro, ayudan a conducir el plan de experiencias de aprendizaje y la evaluación formativa que se hace de esas experiencias.

Se invita también a pensar en las calificaciones como consecuencia de decisiones pedagógicas y no como definiciones a priori, con un foco en articular cómo se definen y reportan de modo de asegurar que tengan un mayor sentido para quienes las reciben y usan. Para esto, es fundamental que las planificaciones se conciben de forma flexible, se vayan analizando y ajustando durante el año, y se utilice la evaluación como una herramienta esencial para ello. De esta manera, planificación y evaluación se entrelazan y se influyen una a la otra, promoviendo un uso pedagógico de ambas.

Todo lo anterior tiene como fin último estrechar el vínculo entre evaluación y aprendizaje, buscando fortalecer el sentido y uso pedagógico de la evaluación.

PARA REFLEXIONAR

A veces la noción que se tiene de cobertura curricular –entendida como “pasar materia” y, por tanto, relacionada con la enseñanza directa de contenidos vía transmisión de información–, puede obstaculizar la incorporación de prácticas que implican ajustes de lo planificado. Para que se comprenda y sienta necesario propiciar y apoyar prácticas formativas en el aula, se requiere fomentar una visión de la enseñanza centrada en el desarrollo y la profundización de los aprendizajes y el diseño de una amplia gama de experiencias para que los estudiantes puedan desarrollarlos. Bajo esta lógica, la retroalimentación se entiende como una forma de enseñanza (no como algo que le “resta” tiempo a esta), y la revisión sistemática de las prácticas y lo planificado se concibe como imprescindible para generar buenas oportunidades de aprendizaje para todos¹⁶. Esta comprensión de la enseñanza y la evaluación es algo que se busca fomentar y se orienta a entender la relevancia de la evaluación formativa como una práctica pedagógica sistemática y constante, que tiene importantes efectos sobre el aprendizaje, en particular para aquellos estudiantes que están teniendo más dificultades¹⁷.

¹⁶ Earl & Katz, 2006.

¹⁷ Wiliam, 2011.

Anexo Sección 2

Ejemplos de alternativas de formas de calificar y reportar calificaciones anuales por asignatura

DISEÑO DE EVALUACIONES Y CALIFICACIONES ANUALES. SEGUNDO MEDIO. LENGUA Y LITERATURA

La siguiente tabla presenta, a modo de ejemplo, una forma de diseñar o planificar la evaluación en aula. Se estructura en base a las unidades del Programa de Estudio de 2° medio de Lengua y Literatura, presentando primero la referencia curricular de cada una, es decir, los aprendizajes que se busca lograr en cada unidad; una propuesta de evaluación diagnóstica para conocer las ideas, conocimientos, habilidades y valores con que ya se enfrentan los estudiantes a estos aprendizajes; propuestas de evaluaciones formativas, que permiten monitorear y retroalimentar el desarrollo de los aprendizajes; y propuestas de evaluaciones sumativas (tanto de avance como finales), que permiten evaluar la aplicación e integración de estos aprendizajes, con sus respectivas fundamentaciones. Al final de la tabla, se presenta un cuadro resumen de las ponderaciones sugeridas para las evaluaciones sumativas.

	UNIDAD 1: Narrativa	UNIDAD 2: Medios de comunicación	UNIDAD 3: Género lírico	UNIDAD 4: Género dramático
REFERENCIA CURRICULAR	<p>Habilidades centrales de la unidad:</p> <p>Analizar críticamente narraciones latinoamericanas.</p> <p>Interpretar recursos narrativos de la literatura contemporánea.</p> <p>Argumentar ideas en forma oral y escrita.</p> <p>Contenidos de la unidad:</p> <p>Narrador.</p> <p>Argumentación y contraargumentación.</p> <p>Punto de vista.</p> <p>Crítica literaria.</p>	<p>Habilidades centrales de la unidad:</p> <p>Analizar críticamente textos de los medios de comunicación.</p> <p>Analizar el propósito persuasivo de recursos lingüísticos y no lingüísticos.</p> <p>Evaluar críticamente mensajes de los medios de comunicación.</p> <p>Producir un reportaje audiovisual.</p> <p>Contenidos de la unidad:</p> <p>Análisis multimodal.</p> <p>Conectores argumentativos.</p> <p>Recursos lingüísticos y no lingüísticos de persuasión.</p> <p>Reportaje audiovisual.</p>	<p>Habilidades centrales de la unidad:</p> <p>Analizar poemas.</p> <p>Interpretar lenguaje figurado.</p> <p>Argumentar ideas en forma oral y escrita.</p> <p>Escribir ensayos.</p> <p>Reflexionar a partir de la lectura de obras.</p> <p>Contenidos de la unidad:</p> <p>Poesía del Siglo de Oro.</p> <p>Soneto.</p> <p>Actitudes líricas.</p> <p>Poesía popular.</p>	<p>Habilidades centrales de la unidad:</p> <p>Reflexionar a partir de la lectura de obras literarias.</p> <p>Interpretar críticamente textos dramáticos.</p> <p>Escribir con distintos propósitos.</p> <p>Analizar los efectos del uso de elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos.</p> <p>Contenidos de la unidad:</p> <p>Texto dramático.</p> <p>Textos narrativos (diversos géneros).</p> <p>Lenguaje verbal y no verbal.</p> <p>Estilo directo e indirecto.</p> <p>Representación teatral.</p> <p>Debate.</p>

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	<p>Evaluación diagnóstica:</p> <p>Se focalizará en observar el nivel de desarrollo de análisis e interpretación de narraciones (OA 3, OA 8), a partir de criterios de evaluación levantados para el diagnóstico.</p> <p>Actividad: análisis e interpretación de un cuento breve y presentación de análisis en parejas. Diálogo en conjunto. Puede ser evaluado a través de una rúbrica o una escala de apreciación de tres o más niveles, que pueden adaptarse de las rúbricas o pautas que se utilizarán para evaluar las preguntas de la prueba sumativa.</p>	<p>Evaluación diagnóstica</p> <p>Se focalizará en diagnosticar los aprendizajes sobre medios de comunicación del OA 10 (1° medio), a partir de criterios de evaluación levantados para el diagnóstico.</p> <p>Actividad: prueba escrita que incluya análisis de un afiche. Selección múltiple y preguntas abiertas con rúbricas para su evaluación.</p>	<p>Evaluación diagnóstica</p> <p>Se focalizará en diagnosticar los aprendizajes sobre análisis interpretativo de poemas, a partir de criterios de evaluación levantados para el diagnóstico.</p> <p>Actividad: análisis conjunto de poema en la pizarra y diálogo en torno a su interpretación. Puede ser evaluado a través de una rúbrica (se puede usar la rúbrica para análisis de poemas del Programa de 1° medio) o una escala de apreciación de tres o más niveles.</p>	<p>Evaluación diagnóstica</p> <p>Se focalizará en diagnosticar los aprendizajes previos en torno a textos dramáticos, lenguaje teatral y al debate, a partir de criterios de evaluación levantados para el diagnóstico.</p> <p>Actividad: diálogo planificado con estudiantes, que puede ser evaluado mediante una escala de apreciación y registro de observaciones.</p>
	<p>Comentario a la evaluación diagnóstica:</p> <p>El diagnóstico se construye en torno a criterios de evaluación que están enfocados en aquellos aspectos que son más relevantes para el abordaje de las habilidades de análisis e interpretación que se trabajarán en la unidad. El docente debe tomar nota de aquellos aprendizajes que se encuentran más débiles, de manera de ver cómo los abordará desde la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que está iniciando con los estudiantes.</p> <p>Esta unidad aborda la narrativa y la argumentación como contenidos centrales, por lo que los criterios del</p>	<p>Comentario a la evaluación diagnóstica:</p> <p>Dado que esta unidad se centra fundamentalmente en el análisis crítico de medios de comunicación, es importante que se observe el desempeño del OA 10 en la progresión que viene desde 1° medio. Así, los criterios de evaluación para el diagnóstico deberían focalizarse en los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos lingüísticos y no lingüísticos • Propósitos de los medios de comunicación • Presencia de humor, estereotipos y prejuicios como estrategias de persuasión. <p>Es importante que la prueba de diagnóstico sea breve y que contenga, al menos, una</p>	<p>Comentario a la evaluación diagnóstica:</p> <p>Como usualmente la lírica suele ser un género más complejo de comprender para los jóvenes, es probable que los siguientes puntos sean relevantes al definir los criterios de evaluación y los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido del poema y su construcción a lo largo de este. • Símbolos presentes en el poema y su sentido. • Sentido de lenguaje figurado. • Sentido y efecto que producen las figuras literarias. 	<p>Comentario a la evaluación diagnóstica:</p> <p>Se decidió evaluar una situación de desempeño como diagnóstico, pues el género dramático (OA 5, 6 y 7 de 8° a 1° medio) y el debate (OA 21) son aprendizajes que se juegan en situaciones prácticas. Por ello, la manera de diagnosticar los aprendizajes previos relevantes para esta unidad será un diálogo planificado en torno a texto dramático y lenguaje teatral. Los criterios de evaluación deberían recoger lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura del texto dramático. • Grandes géneros: comedia y tragedia. • Conflicto dramático. • Lenguaje de montaje teatral.

	<p>diagnóstico deberían centrarse en estos elementos. En el caso de narrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinción entre narrador y autor. • Influencia del narrador en la recepción de lo narrado. • Los personajes, sus características y la relación entre ellos. <p>Por su parte, en argumentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinción entre tesis y argumentos. • Diferencia entre hecho y opinión. <p>Estos contenidos y habilidades responden a aprendizajes que fueron abordados en 1° medio y son la base para avanzar en la interpretación de textos narrativos y en la evaluación de discursos argumentativos.</p> <p>El docente debería identificar en el diagnóstico aquellas evidencias que le permitan observar los distintos niveles de logro de estos aprendizajes entre los estudiantes del curso para, de esta manera, definir y compartir objetivos de aprendizaje y diseñar estrategias pedagógicas adecuadas a esas trayectorias de aprendizaje.</p>	<p>pregunta abierta sobre análisis crítico de un afiche o de otro género de los medios de comunicación.</p> <p>Como alternativa a la prueba, también se puede realizar una actividad de análisis del afiche a partir de preguntas abiertas que se respondan en parejas y luego se compartan en plenario.</p> <p>El docente puede determinar entonces las dificultades frecuentes que tienen los estudiantes, de manera de poder posteriormente establecer un diálogo para discutir respecto de estos puntos y tomar las medidas de apoyo pertinentes para ayudar al logro de esos aprendizajes y a seguir progresando.</p>	<p>Para recoger información respecto del desempeño de los estudiantes, se puede elegir un poema que se considere apropiado para el nivel y las características del curso. Las notas que se vayan tomando del análisis deberían estar guiadas a partir de la pauta de cotejo que refiera a los criterios levantados para observar el desempeño de los estudiantes.</p> <p>El análisis de la información recogida en esta evaluación debería incidir en los ajustes que se hicieran a la planificación de la presente unidad para dotarla de mayor adecuación y pertinencia a las diferentes necesidades de los estudiantes.</p>	<p>Por su parte, para levantar información respecto del debate y la argumentación —otros ejes de la unidad—, el profesor puede abrir un diálogo con el curso sobre elementos fundamentales de estos temas. Como ha sido un contenido ya revisado en unidades anteriores, no deberían existir mayores complicaciones en torno a los aprendizajes previos. Con todo, es posible levantar criterios de evaluación que hagan referencia a lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferencias entre el diálogo y la discusión. • Características de un argumento sólido y diferencias con uno débil. • Características del debate. <p>Al igual que en la unidad anterior, las notas que se vayan tomando deberían estar guiadas a partir de la pauta de cotejo para observar los desempeños de los estudiantes, en el debate.</p> <p>Es importante volver a hacer notar que este diagnóstico permitirá ver si la planificación hecha es adecuada con la realidad del curso y también permitirá considerar si se requiere algún tipo de adecuación de los objetivos de aprendizaje o las rutas diseñadas para algún grupo de estudiantes o un estudiante en particular que así lo requiera.</p>
--	--	--	--	--

EVALUACIÓN FORMATIVA	<p>EVALUACIONES FORMATIVAS PLANIFICADAS</p> <p>Evaluación formativa 1: Interpretación de “Nos han dado la tierra” y “No oyes ladrar a los perros” de Juan Rulfo. Coevaluación a partir de criterios previamente compartidos.</p> <p>Evaluación formativa 2: Análisis y evaluación de argumentos sobre temas de la unidad. Uso de rúbrica.</p> <p>Evaluación formativa 3: coevaluación de borrador de ensayo. Revisión de pares con rúbrica que se utilizará para la evaluación sumativa o una adaptación de esta.</p>	<p>EVALUACIONES FORMATIVAS PLANIFICADAS</p> <p>Evaluación formativa 1: comentario crítico a microcuentos escritos por los estudiantes con uso de frases nominales complejas y conectores argumentativos. Evaluación del profesor con rúbrica.</p> <p>Evaluación formativa 2: presentación oral del análisis comparativo de medios digitales. Uso de rúbrica que se utilizará para la evaluación sumativa o una adaptación de esta.</p>	<p>EVALUACIONES FORMATIVAS PLANIFICADAS</p> <p>Evaluación formativa 1: planificación y primer borrador del ensayo. Autoevaluación con pauta de cotejo (puede usarse la que se encuentran en el programa de II medio).</p> <p>Evaluación formativa 2: presentación oral de análisis de poemas del Siglo de Oro español. Uso de rúbrica que se utilizará para la evaluación sumativa o una adaptación de esta.</p>	<p>EVALUACIONES FORMATIVAS PLANIFICADAS</p> <p>Evaluación formativa 1: borrador de texto dramático y borrador de planificación de la puesta en escena de una obra breve. Autoevaluación con rúbrica que se utilizará para la evaluación sumativa.</p> <p>Evaluación formativa 2: ensayos de obra teatral. Registro de observación.</p> <p>Evaluación formativa 3: avance de elaboración de argumentos para el debate. Uso de rúbrica que se utilizará para la evaluación sumativa aplicada por docente (solo la dimensión relativa a argumentación).</p>
	<p>Comentarios a las evaluaciones formativas:</p> <p>La evaluación formativa 1 debería centrarse en retroalimentar los siguientes aspectos que son centrales para el logro del OA 3 y del OA 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación y análisis del narrador en ambos relatos. Determinación en el sentido de la narración. • Análisis de los personajes: relación entre ellos, aspiraciones y motivaciones, dimensiones sociales, emocionales y culturales; tipos o estereotipos a los que podrían responder. 	<p>Comentarios a las evaluaciones formativas:</p> <p>La evaluación formativa 1 debería centrarse en los aspectos discursivos de los comentarios escritos, el uso y efectos provocados por las frases nominales complejas y el uso de conectores argumentativos (OA 14, 15 y 17). Es importante que la rúbrica y sus criterios sean explicados y dados a conocer a los estudiantes con anterioridad o al momento de dar las instrucciones del trabajo, de manera que puedan tenerlos en cuenta al comenzar a producir sus textos.</p> <p>En el caso de la evaluación 2, el uso de la pauta con los niveles de desempeño debería utilizarse también para</p>	<p>Comentarios a las evaluaciones formativas:</p> <p>En el caso de la evaluación 1, se decidió que la retroalimentación estuviera centrada en la fase de recopilación y análisis de textos, y en la planificación del ensayo, pues supone un tema clave para la estructuración del texto. Por ello, es importante que el docente estimule a sus estudiantes respecto de la aplicación de una pauta de cotejo para autoevaluación de la planificación y el borrador del ensayo.</p> <p>Por otra parte, la revisión del borrador también supone un</p>	<p>Comentarios a las evaluaciones formativas:</p> <p>Como en esta unidad se presentan dos trabajos o proyectos con varias fases, se decidió plantear los momentos de evaluación formativa para la entrega de avances.</p> <p>El propósito de emplear estas evaluaciones es que los estudiantes se puedan apropiar de los criterios de las rúbricas para monitorear, revisar y mejorar sus producciones. La retroalimentación en este sentido debería centrarse en aquellos elementos fundamentales que otorgan sentido y son más relevantes para el aprendizaje.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Creencias y prejuicios presentes en los relatos. • Generación de una hipótesis o idea de interpretación general de lo leído. • Justificación o profundización entre la hipótesis y los resultados de su análisis. • Relaciones intertextuales. <p>Para la evaluación 2, la retroalimentación debería centrarse en la calidad de los argumentos empleados por las y los estudiantes.</p> <p>Respecto de la evaluación 3, esta apunta a la revisión de la primera versión del ensayo que será presentado para la calificación 1 de la unidad. La evaluación debería hacerse entre pares y emplear la misma rúbrica que se utilizará para calificar los ensayos finales. Es importante que se expliquen los criterios de evaluación con el objetivo de orientar a los estudiantes sobre aquellos elementos en los que deben centrarse y resolver dudas tanto durante la coevaluación como para la posterior corrección y edición de los ensayos.</p> <p>En cada evaluación formativa, la retroalimentación que se haga no solamente debe centrarse en informar sobre aquellos aprendizajes logrados o no, sino en lo que ese estudiante</p>	<p>retroalimentar respecto del nivel de profundidad de su análisis. La idea es apuntar a que se puedan establecer relaciones más profundas y críticas entre las características de los medios, sus mensajes y recursos con los efectos que generan, cómo modifican el sentido de dichos mensajes y las relaciones que establecen con los lectores de los medios, de manera que se pueda orientar el análisis que deberán hacer los jóvenes después.</p> <p>Para el desarrollo de la actividad, se puede utilizar la rúbrica sugerida en el Programa para análisis comparativo de medios y esta debería informarse y explicarse previamente o al momento de dar las instrucciones del trabajo. Finalmente, también es necesario orientar a los estudiantes con retroalimentación respecto de otros aspectos de su presentación oral que aportan a la coherencia y claridad, como el nivel de desarrollo y de organización de las ideas.</p> <p>En cada evaluación formativa, la retroalimentación que se haga no solamente debe centrarse en informar sobre aquellos aprendizajes logrados o no, sino en lo que ese estudiante debe hacer para seguir progresando en ese aprendizaje.</p>	<p>momento clave de la escritura y la retroalimentación que se puede hacer del primer bosquejo de texto, pues aquí el escritor ya debiera tener en cuenta al lector para proporcionarle toda la información que necesita para comprender el texto. También en este punto, el docente puede hacer notar ciertas expresiones imprecisas o poco claras, para que los estudiantes corrijan su escrito. En este sentido, una dificultad recurrente puede ser el nivel de desarrollo y organización de las ideas para elaborar argumentos sólidos para su ensayo.</p> <p>La evaluación 2 apunta a desarrollar habilidades de oralidad ya abordadas en parte en la unidad anterior. En este caso, el acento se pondrá en aquellos aspectos que configuran una exposición clara, que suelen ser la organización de ideas, el uso de material de apoyo y los recursos no verbales y paraverbales de la exposición.</p> <p>Si bien esta segunda evaluación puede ser considerada como sumativa, en este caso se decidió dejarla como formativa para que pueda retroalimentarse y ser útil para el momento en que tengan que presentar la reflexión surgida del ensayo en una presentación oral.</p>	<p>En el caso del texto dramático, se plantea la adaptación de un fragmento de una novela que sea representativo del conflicto. La orientación debería estar focalizada en la coherencia interna de la adaptación y en la aplicación adecuada de los elementos y lenguaje del texto dramático.</p> <p>Posteriormente, en la segunda instancia de evaluación formativa, la retroalimentación debería dirigirse a los elementos de la puesta en escena, actuación y la coherencia de los recursos seleccionados por cada compañía para su montaje.</p> <p>En el caso de la preparación de argumentos para el debate, la retroalimentación puede estar orientada a la coherencia, calidad de los argumentos y los recursos de persuasión que se busca incorporar en las intervenciones del debate.</p> <p>En cada evaluación formativa, la retroalimentación que se haga no solamente debe centrarse en informar sobre aquellos aprendizajes logrados o no, sino en lo que ese estudiante debe hacer para seguir progresando en ese aprendizaje.</p>
---	--	---	---

	debe hacer para seguir progresando en ese aprendizaje.		En cada evaluación formativa, la retroalimentación que se haga no solamente debe centrarse en informar sobre aquellos aprendizajes logrados o no, sino en lo que ese estudiante debe hacer para seguir progresando en ese aprendizaje.	
EVALUACIÓN SUMATIVA	<p>EVALUACIONES DE AVANCE</p> <p>Evaluación sumativa 1: entrega parcial 1 para ensayo de análisis de textos literarios (20% de la nota de calificación 1).</p> <p>Evaluación sumativa 2: entrega parcial 2 con elaboración de argumentos para ensayo (20% de la calificación 1).</p>	<p>EVALUACIONES DE AVANCE</p> <p>Evaluación sumativa 1: avance de reportaje audiovisual: entrega de planificación y <i>storyboard</i> (20 % de la nota de calificación 4).</p>	<p>EVALUACIONES DE AVANCE</p> <p>Dado que los trabajos de esta unidad no tienen entregas parciales, sino que está centrada en la retroalimentación del proceso de planificación y escritura del ensayo, no se considerarán evaluaciones sumativas intermedias o de avance.</p>	<p>EVALUACIONES DE AVANCE</p> <p>Evaluación sumativa 1: avance de proyecto de escritura y puesta en escena con primera versión de texto dramático y planificación de puesta en escena (30 % de la nota de calificación 7).</p> <p>Evaluación sumativa 2: entrega de avance de elaboración de argumentos para debate (40 % de la nota de calificación 8).</p>
	<p>EVALUACIONES DE PRODUCTOS FINALES</p> <p><u>Evaluación sumativa 3:</u></p> <p>Producto: ensayo individual terminado sobre controversias en torno a la identidad y la migración. Se utiliza la misma rúbrica empleada para la coevaluación. (60% de la calificación 1).</p> <p><u>Evaluación sumativa 4 y 100% de Calificación 2:</u></p> <p>Prueba de análisis literario con preguntas abiertas. Se pueden usar los mismos criterios y pautas de</p>	<p>EVALUACIONES DE PRODUCTOS FINALES</p> <p><u>Evaluación sumativa 2 y 100% de la calificación 3:</u></p> <p>Producto: presentaciones orales en grupo sobre análisis de afiches publicitarios, evaluado por docente con rúbrica (puede usarse la misma rúbrica de la evaluación formativa 2 y eventualmente hacer algunas pequeñas modificaciones para adecuarla a este producto específico).</p> <p><u>Evaluación sumativa 3:</u></p> <p>Producto: Presentación de reportaje audiovisual, evaluado por docente con rúbrica. (45% de la calificación 4).</p>	<p>EVALUACIONES DE PRODUCTOS FINALES</p> <p><u>Evaluación sumativa 1 y 100% de la calificación 5:</u></p> <p>Producto: ensayo individual sobre Siglo de Oro y poesía popular chilena evaluado por docente a través de una rúbrica.</p> <p><u>Evaluación sumativa 2 y 100% de la calificación 6:</u></p> <p>Producto: presentación individual oral del ensayo. Evaluado mediante rúbrica (la misma empleada en la evaluación formativa).</p>	<p>EVALUACIONES DE PRODUCTOS FINALES</p> <p><u>Evaluación sumativa 3:</u></p> <p>Producto: puesta en escena y texto dramático final de adaptación de un fragmento de una novela, evaluada por el docente mediante rúbrica. (70% de la nota de la calificación 7).</p> <p><u>Evaluación sumativa 4:</u></p> <p>Producto: debate evaluado por el profesor mediante rúbrica. (60% de la nota de la calificación 8).</p>

	<p>evaluación utilizados para la evaluación formativa 1.</p>	<p>Evaluación sumativa 4: Coevaluación de la presentación final del reportaje audiovisual. Se utiliza la misma rúbrica tanto para la evaluación que realiza el docente como para la coevaluación. (35% de la calificación 4)</p>		
	<p>Sobre las calificaciones:</p> <p>La mayor ponderación de la evaluación del ensayo obedece a que este género es uno de los aprendizajes más relevantes del eje de escritura y recoge las habilidades de argumentación y de análisis interpretativo para apoyar las posturas personales de los estudiantes en torno a los temas de la unidad. Se utilizará la misma rúbrica empleada durante la evaluación entre pares.</p> <p>La retroalimentación del ensayo debería hacerse de manera individual y a cada pareja de trabajo, enfocándose en la calidad de la argumentación y en el uso pertinente de la información para apoyar los argumentos. También debería enfocarse en los aspectos discursivos y que otorgan claridad a los textos. La retroalimentación se dará a partir de las dimensiones evaluadas por la rúbrica entregada y proponer apoyos para el aprendizaje de aquellos aspectos que no han sido satisfactoriamente logrados, por ejemplo, a través de nuevas</p>	<p>Sobre las calificaciones:</p> <p>Respecto de las ponderaciones de esta unidad, la presentación oral tiene una pequeña diferencia con el reportaje, el cual pondera más que la presentación oral ya que requiere de un procedimiento que implica mayor cantidad de productos intermedios. A esto se suma la complejidad de integrar información para dar sentido creativo al producto final. Por otra parte, se debe trabajar con diversos códigos (visuales, sonoros, gestuales y lingüísticos).</p> <p>Es importante que el docente retroalimente esta presentación de manera oral y escrita, utilizando la misma rúbrica empleada durante la unidad.</p> <p>Como el énfasis de la actividad está en el desarrollo del OA 10 de lectura crítica de medios de comunicación, la retroalimentación debería centrarse en los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propósitos de los afiches • Estrategias de persuasión: estereotipos, prejuicios, creencias • Situación comunicativa en que se plantean 	<p>Sobre las calificaciones:</p> <p>Dado que esta unidad está centrada en el análisis e interpretación de poemas, la experiencia con distintos textos fue el foco de trabajo de las actividades. Por ello, las calificaciones seleccionadas se enfocan en la presentación de interpretaciones y en la escritura de un ensayo que involucre análisis de textos.</p> <p>Para la retroalimentación de ambas actividades, el docente podría utilizar una copia de cada rúbrica para cada uno de los trabajos, haciendo anotaciones sobre aquellos elementos que están bien logrados y aquellos que se pueden mejorar, sugiriendo en cada caso una manera de hacerlo. Incluso, se puede destinar una clase para proyectar ensayos (previamente autorizados) y analizar distintos casos en conjunto con los estudiantes.</p> <p>En la presentación oral, particularmente, el docente debería entregar orientaciones de manera oral sobre los aspectos que mejor estuvieron logrados, de manera de</p>	<p>Sobre las calificaciones:</p> <p>Dado que ambas instancias corresponden a situaciones prácticas de aplicación de las habilidades, se debería emplear la misma rúbrica que fue entregada a los estudiantes y retroalimentar después de cada presentación a los grupos de trabajo, poniendo ejemplos de buen desempeño, marcando dificultades recurrentes y entregando sugerencias de cómo mejorarlos.</p> <p>Asimismo, es importante que se entreguen orientaciones y comentarios escritos a los grupos para cada una de las dimensiones, de manera que los estudiantes puedan tener claros aquellos aspectos que han logrado y otros que aún pueden mejorar.</p> <p>Por otra parte, resulta importante que cada grupo y cada estudiante, dependiendo del rol que asuma en la obra, pueda argumentar las decisiones tomadas en relación a cómo se abordó la puesta en escena.</p>

<p>correcciones, análisis de ejemplos adecuados, entre otros.</p> <p>La prueba escrita, por su parte, recoge las habilidades de análisis literario e interpretación y se enfoca especialmente en el aprendizaje del OA 3, por lo cual se ponderó con un menor peso que el ensayo. Su objetivo es evaluar individualmente el logro de estos aprendizajes. En esta planificación se propone que esta prueba sea breve y centrada en aquellos elementos del análisis literario que son materia de la unidad. La retroalimentación de la prueba es fundamental para resolver las posibles dificultades al distinguir los tipos de narrador, el análisis de personajes y las técnicas narrativas aprendidas en la unidad y proponer apoyos en el logro de estos aprendizajes. Una alternativa es la revisión de la prueba en conjunto con el curso, analizando los casos de dudas y resolviendo errores o dificultades que aún persistan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos lingüísticos y no lingüísticos empleados y sus efectos <p>De todas formas, es importante que, de manera formativa, se entregue retroalimentación respecto de otros aspectos de la presentación, como la claridad y organización de las ideas, recursos no verbales y paraverbales de los oradores, entre otros elementos relevantes sobre habilidades de oralidad. Si se quieren considerar dentro de la calificación, el docente puede incorporarlos en la rúbrica y diseñar niveles de desempeño que deben ser explicados en fases anteriores. En este caso, se optó por centrarse en el desempeño de la lectura crítica y dejar estos otros elementos para el trabajo durante la clase.</p> <p>Respecto del reportaje audiovisual, se decidió componer la nota entre la entrega del avance (planificación y storyboard), la evaluación que realice el docente de la presentación final y la coevaluación de esta.</p> <p>El avance resulta una muy buena instancia para retroalimentar la planificación del trabajo e introducir mejoras en medio del proceso. Respecto de la coevaluación como parte de la nota sumativa esta resulta muy valiosa porque permite tener mayor cantidad de perspectivas para evaluar los trabajos y considera el aporte de los pares, asimismo ayuda a que los estudiantes profundicen sus aprendizajes al tener que evaluar un trabajo de otro.</p>	<p>entregarlos como ejemplos de un buen desempeño. También puede resumir al final de las presentaciones aquellas situaciones que pueden mejorar y sugerir modos de hacerlo.</p> <p>Así también, es importante que los niveles de desempeño sean explicados a los estudiantes antes de que generen sus trabajos, de manera que puedan tener claro qué deben hacer y monitorear su propio desempeño.</p> <p>Estas dos evaluaciones sumativas ponderan lo mismo ya que ambas abordan el mismo aprendizaje (interpretación de textos literarios) a través de distintos ejes (escritura y oralidad) que curricularmente tienen la misma importancia.</p>	
--	---	---	--

		<p>En este sentido, para determinar cuantitativamente la nota, es posible promediar los puntajes entregados por las y los jóvenes. Es importante que esta coevaluación considere una instancia para que los compañeros puedan argumentar y opinar constructivamente sobre el trabajo de cada grupo.</p>		
--	--	---	--	--

SUGERENCIAS PARA DIVERSIFICAR	<p>Sugerencias para diversificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En relación a la Evaluación sumativa 3, es posible proponer variaciones al tema manteniendo el tópico de identidad, considerando que es un eje temático importante para el nivel y que permitirá un posible diálogo e intercambio de ideas entre todo el curso con un punto en común. En caso de variar el tema es necesario cambiar los textos también, por algunos que fueran más adecuados dependiendo de la elección hecha. Por ejemplo: identidad y tribus urbanas o subculturas, identidad generacional, identidad y tecnología, entre otros. - Otra manera de diversificar esta evaluación es abordar el mismo tema pero a través de textos más sencillos, para aquellos estudiantes que estén teniendo mayores dificultades en su comprensión, y textos más complejos, en los casos de estudiantes que requieran mayor desafío. - En aquellos casos de estudiantes con mayores dificultades en escritura, respecto de la evaluación sumativa 1 se puede considerar la entrega parcial de un ensayo, manteniendo los elementos centrales de su estructura, y respecto de la evaluación sumativa 2 se puede considerar un formato oral, dar más tiempo o la posibilidad de realizarla desde el hogar. 	<p>Sugerencias para diversificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para las evaluaciones que involucran presentaciones orales, es posible ver adecuaciones al formato que pudieran acomodarse mejor a las características de aquellos estudiantes que muestren altos grados de ansiedad frente a estas situaciones. Se sugiere conversar con el estudiante para acordar la opción más adecuada en cada caso. Algunas posibilidades son acortar el tiempo de la presentación para ese estudiante, permitirle entregar la presentación grabada previamente, presentar solo al profesor, presentar intercalando con sus compañeros, entre otras. - Respecto a la coevaluación, es importante considerar los distintos niveles de autonomía y metacognición desarrollados por los estudiantes, ya que en algunos casos puede requerir mayor mediación por parte del docente. Asimismo, es fundamental que se usen criterios trabajados previamente (por ejemplo, a través de las rúbricas empleadas para ir evaluando durante el proceso) de manera de que todos los estudiantes tengan claridad de qué es lo que debieran esperar del trabajo de sus compañeros. 	<p>Sugerencias para diversificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecto a la evaluación sumativa 1, en aquellos casos de estudiantes con mayores dificultades en escritura, se puede considerar la entrega parcial de un ensayo, manteniendo los elementos centrales de su estructura. - En esta unidad, al igual que la Unidad 2, es posible pensar en adecuaciones al formato de la evaluación sumativa 2, que involucra una presentación oral. De esta manera aquellos estudiantes que muestren altos grados de ansiedad frente a estas situaciones podrán demostrar de la mejor manera posible sus aprendizajes. Se sugiere conversar con el estudiante para acordar la opción más adecuada en cada caso. Algunas posibilidades son acortar el tiempo de la presentación para ese estudiante, permitirle entregar la presentación grabada previamente, presentar solo al profesor, presentar intercalando con sus compañeros, entre otras. 	<p>Sugerencias para diversificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En todas las actividades de aprendizaje y evaluación relativas a la puesta en escena, los distintos roles que puedan cumplir los estudiantes es una forma de diversificar la evaluación, sobre todo si se asignan teniendo en cuenta sus intereses y potencialidades. De esta manera, no todos los estudiantes deben actuar, y algunos estarán encargados de escenografía, vestuario y maquillaje, y otros aspectos de la puesta en escena, que requieran distintas habilidades o intereses. Para ello, se pueden definir los roles en conjunto con los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades e intereses. Lo importante aquí es resguardar que, independientemente del rol que cumpla el estudiante, pueda demostrar los mismos aprendizajes que el resto. Para ello, es importante que cada estudiante fundamente las decisiones que tome en su rol, de acuerdo a los contenidos de la unidad. - En la evaluación sumativa 4, también es posible que los estudiantes adopten distintos roles en el debate. Para ello, el profesor puede proponer roles a los estudiantes, de acuerdo a sus características e intereses, dejando espacio para conversar y ajustarlo con ellos, considerando también sus preferencias. Otra posibilidad de diversificar esta evaluación es a través de la elección del tema de debate, de manera de que los mismos estudiantes puedan proponer y elegir alguno que se adapta a sus intereses.
--------------------------------------	--	--	---	---

RESUMEN EVALUACIONES SUMATIVAS UNIDAD 1				RESUMEN EVALUACIONES SUMATIVAS UNIDAD 2				RESUMEN EVALUACIONES SUMATIVAS UNIDAD 3		RESUMEN EVALUACIONES SUMATIVAS UNIDAD 4			
Ensayo	Análisis de textos literarios	20%	Calif. 1 (80% de la unidad)	Presentación oral		Calif. 3 (40% de la unidad)		Ensayo	Calif. 5 (50% de la unidad)	Montaje	Avance de adaptación y montaje	30%	Calif. 7 (50% de la unidad)
	Elaboración de argumentos	20%		Reportaje	Avance	20%	Calif. 4 (60% de la unidad)				Puesta en escena	70%	
	Ensayo versión final	60%			Coevaluación de presentación final	35%		Presentación oral	Calif. 6 (50% de la unidad)	Debate	Elaboración de argumentos	40%	Calif. 8 (50% de la unidad)
Prueba escrita		Calif. 2 (20% de la unidad)		Ev. Docente de la presentación final	45%	Debate	60%						
Ponderaciones para calcular la Calificación Final Anual ¹⁸		Calif. 1 (20%)	Calif. 2 (5%)	Calif. 3 (10%)	Calif. 4 (15%)	Calif. 5 (10%)	Calif. 6 (10%)	Calif. 7 (15%)	Calif. 8 (15%)				
Tiempo aproximado para la unidad: Marzo-abril				Tiempo aproximado para la unidad: Mayo-junio				Tiempo aproximado para la unidad: Julio-septiembre		Tiempo aproximado para la unidad: Octubre-noviembre			

¹⁸ Estas ponderaciones se calcularon a partir de las ponderaciones que se asignaron para las evaluaciones al interior de cada unidad y el peso relativo que se le decidió dar a cada una de las unidades en la panorámica general del año.

EJEMPLO DE PONDERACIONES GLOBALES PARA LAS EVALUACIONES SUMATIVAS DE MATEMÁTICA.

	U1: Números	U2: Álgebra y funciones	U3: Geometría	U4: Probabilidad y estadística
Evaluaciones tipo 1	20%	20%	20%	20%
Evaluaciones tipo 2	30%	30%	30%	30%
Evaluaciones tipo 3	50%	50%	50%	50%
Total	100%	100%	100%	100%

En este ejemplo, que podría servir particularmente para 7° básico en adelante, la docente de Matemática optó por realizar tres tipos de evaluaciones (en cada una de las unidades basadas en los distintos ejes de la asignatura) que se describen a continuación:

- Evaluaciones tipo 1 (ponderan 20%): una o más evaluaciones sobre conceptos y procedimientos específicos
- Evaluaciones tipo 2 (ponderan 30%): una o más evaluaciones que implican aplicación a problemas sencillos y conocidos
- Evaluaciones tipo 3 (ponderan 50%): una o más evaluaciones que implican aplicación a problemas más bien desconocidos, no rutinarios, más complejos y realísimamente contextualizados (auténticos)

Este ejemplo para Matemática articula los tres criterios para generar y calificar evidencia evaluativa (relevancia, integralidad y temporalidad) en base a una planificación por eje temático (Números, Álgebra y funciones, Geometría, Probabilidad y estadística). Así, la tercera evaluación pondera más por tres motivos: porque se considera que los y las estudiantes irán aprendiendo gradualmente, porque implica una mayor integración y aplicación de estos aprendizajes y porque la forma de evaluar apunta al logro de aprendizajes más relevantes para la asignatura.

Tal como en otros casos, es posible que haya excepciones a esta forma de calificar; por ejemplo, podría ser que por motivos de recarga para los y las estudiantes, en algunos establecimientos en 4° Medio se decida no ponderar de forma tan alta las últimas evaluaciones por lo cual haya que hacer algunos ajustes a esta manera de ponderar.

La construcción de cada uno de los porcentajes que aparecen en la tabla dependería de cada profesor y también podría ser discutido con el equipo y con el jefe de UTP.

La obtención de la calificación final anual de la asignatura podría discutirse en el equipo de la asignatura. Una posibilidad podría ser definirla como el promedio simple de las cuatro unidades o ejes. Si se optara por ponderar estas calificaciones para obtener la calificación final anual, habría que fundamentar estas ponderaciones.

Cabe notar que en este ejemplo no se visibilizan las evaluaciones con fines exclusivamente formativos dado que el foco está en las evaluaciones calificadas. No obstante, al diseñar la estrategia de evaluación completa será importante que el docente considere instancias para levantar información sobre el aprendizaje que pueda no llevar calificación y que sirva un propósito de retroalimentación hacia los estudiantes y hacia su propia enseñanza y planificación.

3. PROCESO DE TOMA DE DECISIÓN SOBRE LA PROMOCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

El proceso de toma de decisión sobre la promoción de los estudiantes que promueve el Decreto 67/2018 se basa en el tránsito desde la repitencia automática a la repitencia entendida como medida excepcional, bajo la comprensión de que la repitencia no es la única ni la mejor alternativa para los estudiantes con dificultades y que lo importante es generar los acompañamientos más pertinentes y oportunos para dichos estudiantes de modo de hacer todo lo posible por evitar que repitan. Esto no implica la eliminación de la repitencia, sino que se pretende que sea la última alternativa y que la toma de decisión respecto de la promoción o repitencia sea un proceso deliberativo de carácter pedagógico que considere diversas variables, de modo que dicha decisión se tome sobre la base de una mirada integral y contextual de los estudiantes.

Este proceso de toma de decisiones sobre la promoción, junto con la preocupación por el monitoreo y acompañamiento de los estudiantes, se sostiene en la responsabilidad que tienen los equipos de los establecimientos educacionales por los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, y en una noción de equidad concebida como brindar a cada estudiante las mejores oportunidades y respuestas posibles frente a sus características y necesidades particulares para que de esta manera cada uno pueda alcanzar su máximo potencial.

Bajo esta lógica es que el Decreto 67/2018 evita que se apliquen reglas automáticamente para todos sin mirar sus historias, contextos, progresos, dificultades y posibilidades específicas, sobre todo cuando las decisiones que se tomen puedan tener consecuencias importantes para ellos a futuro. Dado que la investigación sobre repitencia muestra que esta medida suele no tener impactos positivos sobre el aprendizaje, además de asociarse a efectos negativos como actitudes de rechazo hacia la escuela, baja autoestima, menor asistencia y mayor probabilidad de deserción, se ha definido un modelo que busca prevenir y evitar la repitencia bajo la convicción de que existen mejores estrategias para abordar las dificultades que puedan estar enfrentando los estudiantes.

El proceso mantiene, como primer paso en la determinación de la promoción o repitencia de un estudiante, los requisitos que se definían en los decretos anteriores respecto de calificación anual final y por asignaturas, y porcentaje de asistencia. Sin embargo, a diferencia de dichos decretos, los estudiantes que no cumplan con estos requisitos de calificaciones y asistencia no repetirán automáticamente, sino que pasarán a estar en “situación de riesgo de repitencia”, implicando un proceso de análisis a realizar por parte de quienes hayan estado involucrados directamente en el proceso formativo de estos estudiantes: el equipo directivo y docente, junto con asistentes de la educación, otros profesionales y la visión de los padres o apoderados, a partir de información variada que incluya aspectos académicos y socioemocionales, para que puedan tomar una decisión final fundada respecto de su promoción o repitencia.

Luego de la toma de decisión de promoción o repitencia, contando con una visión acabada de los procesos formativos de los estudiantes, el establecimiento educacional deberá determinar los acompañamientos más pertinentes para los estudiantes que se hayan encontrado en situación de riesgo de repitencia, ya sea que finalmente se decidiera su promoción o repitencia, con el fin de resguardar el acceso a oportunidades adecuadas a sus necesidades que les permitan progresar en sus aprendizajes y asegurar su permanencia en el sistema educativo.

En línea con lo anterior, es fundamental generar información sobre los aprendizajes de los estudiantes de forma sistemática, desde el comienzo del año escolar, de modo de monitorear y tomar decisiones pedagógicas oportunas para apoyarlos. Esto ayudará a que la repitencia se

reduzca, siendo realmente excepcional, puesto que ya se habrán puesto en marcha otro tipo de estrategias para evitar llegar a esta situación.

3.1. ¿Por qué considerar la repitencia como medida excepcional y qué alternativas son preferibles?

Ni la repitencia ni la promoción automática por sí solas son una buena solución

Existe consenso en la investigación sobre promoción respecto de que ni la repitencia automática ni la promoción automática son políticas totalmente efectivas para apoyar el rendimiento, el comportamiento y el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes¹⁹.

La investigación nacional e internacional es consistente en señalar que la **repitencia** tiene más consecuencias negativas que positivas para los estudiantes²⁰, en los ámbitos académico, socioemocional y económico. También permite sostener que esta medida no se relaciona con el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes, lo que significa que la sola acción de volver a cursar ciertas materias no suele provocar el logro de un mayor aprendizaje como se esperaría²¹. Es más, los estudios nacionales señalan que esta medida se asocia a un menor desempeño académico del estudiante, el cual no sólo se mantiene en el tiempo, sino que va en aumento durante el periodo escolar²². Al mismo tiempo, la repitencia se instala como uno de los predictores más fuertes de deserción escolar²³, generando un daño en las oportunidades futuras, tanto a nivel educacional como social de los estudiantes.

La repitencia puede llevar a que el estudiante se perciba como el único responsable del “fracaso escolar”, en particular si no se aborda desde una mirada compleja que considere también aspectos influyentes como las estrategias de enseñanza y evaluación que pudieran haber sido poco adecuadas a sus necesidades²⁴. Así, puede instalarse en el estudiante la idea de que él o ella no tiene las capacidades necesarias y que se le ha castigado por fallar, aumentando los sentimientos de frustración, humillación, enojo y tristeza. En esta línea, los estudios indican que los estudiantes repitentes tienden a mostrar menos autoestima que sus pares promovidos²⁵, presentan un menor ajuste social, problemas de relación con pares, actitud negativa hacia la escuela y mayor ausentismo escolar²⁶. Por otra parte, la investigación nacional muestra que la repitencia y la consecuencia de tener que estar entre estudiantes de otro grupo etario, producto del retraso escolar, se asocia a problemas de salud mental en los adolescentes²⁷. También se ha encontrado que la repitencia en estudiantes en Chile, específicamente, afecta fuertemente la resiliencia académica, es decir, la

¹⁹ Mineduc-Unesco (2017).

²⁰ Chen, Chenfang, Zhang, Shi & Rozelle, 2010; Manacorda, 2008; NASP, 2011; Tingle, Schoenberger & Algozzine, 2012; Anderson, 2014; Herrera, 2009; McGrath, 2006; Brophy, 2006; Jimerson, 2001; Jimerson, Pletcher, Graydon, Schnurr, Nickerson y Kundert, 2006; Thomas, 2000; Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), 2011; Bellei, 2007; Raczynski, Hernández, Kegevic & Rocco, 2011; Gómez, Valenzuela & Sotomayor, 2013; Darling-Hammond, 1998; entre otros.

²¹ OCDE, 2013b; Unesco, 2015; Ikeda & García, 2014; Torres, Acevedo & Gallo, 2015.

²² CIAE, 2011.

²³ Jimerson et al, 2006; INNEd, 2015; Manacorda, 2008; NASP, 2011; Jimerson, Anderson & Whipple, 2002.

²⁴ Román, 2009; Darling-Hammond, 1998.

²⁵ Brophy, 2006; Jimerson, 2001; Jimerson et al, 2006; Thomas, 2000.

²⁶ Brophy, 2006; Jimerson et al 2006.

²⁷ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2014; Gómez, Valenzuela y Sotomayor, 2013.

capacidad de reponerse y perseverar en actividades académicas²⁸. Como se puede ver, la evidencia muestra que la repitencia afecta profundamente el bienestar socioemocional de los estudiantes.

Por último, esta medida también tiene repercusiones en el ámbito económico para los estudiantes. A nivel individual, se evidencia que estudiar un año más significa el retraso en la entrada del estudiante a la vida laboral y acceso a trabajos de menor competencia y salario²⁹. Esto resulta aún más grave si se considera que los estudios muestran que esta práctica está asociada a la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes³⁰, siendo los estudiantes más empobrecidos y vulnerables aquellos que se ven enfrentados en mayor grado a esta medida.

En síntesis, la repitencia no ha demostrado ser una medida que apunte al logro de aprendizajes de los estudiantes ni al fortalecimiento de conductas o habilidades relacionadas con la superación y el esfuerzo. Por el contrario, a pesar de que puede creerse que es una medida pedagógica útil, la evidencia muestra que aporta poco a los aprendizajes de los estudiantes y está asociada a efectos negativos para ellos, como son la deserción escolar y la baja autoestima personal y académica. Dado eso, se busca que esta medida se evite lo más posible.

Por su parte, la **promoción automática** o promoción social como política educativa, es decir, promover a los estudiantes directamente de un año al siguiente sin requisitos, es una práctica que al parecer tiene mayores ventajas que la repitencia³¹, no obstante puede esconder las dificultades de los estudiantes. Esto puede generar vacíos en el aprendizaje que se ignoren en el tiempo y que, por tanto, sean acumulativos, generando brechas que con el paso de los años sean más difíciles de trabajar, lo cual se exagera para estudiantes en niveles socioeconómicos más bajos. Además, puede hacer creer a los estudiantes que no es importante cumplir con las metas de aprendizaje del año³².

Por todo lo anterior es que la promoción de los estudiantes no se puede ver en términos polares - siendo la promoción automática o la repitencia automática las únicas soluciones posibles. Lo esencial es comprender las múltiples y complejas facetas de las necesidades de los estudiantes, entender cómo se relacionan, y comprometerse a desarrollar procesos de monitoreo y mejoramiento al interior de los establecimientos que permitan encontrar las mejores formas de manejar el ambiente de aprendizaje y desarrollar prácticas de enseñanza para abordar estas necesidades³³.

Estrategias para evitar la repitencia

En concordancia con lo anterior, se ha optado por transitar hacia una política de promoción y repitencia en que esta última siga siendo una posibilidad pero que se considere **excepcional**, dado que implica una serie de consecuencias negativas para los estudiantes y porque existen mejores estrategias pedagógicas para prevenir y abordar las dificultades de los estudiantes.

El recuadro N° 1 presenta una síntesis de las estrategias generales que se pueden desplegar para evitar la repitencia.

Recuadro N°1. Estrategias generales para evitar la repitencia.

²⁸ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2014; Gómez, Valenzuela y Sotomayor, 2013.

²⁹ OCDE, 2013.

³⁰ Raczynski, 2011.

³¹ Norton, 2011.

³² Thomas, 2000.

³³ Darling-Hammond, 1998; Thomas, 2000; Jimerson & Renshaw, 2012.

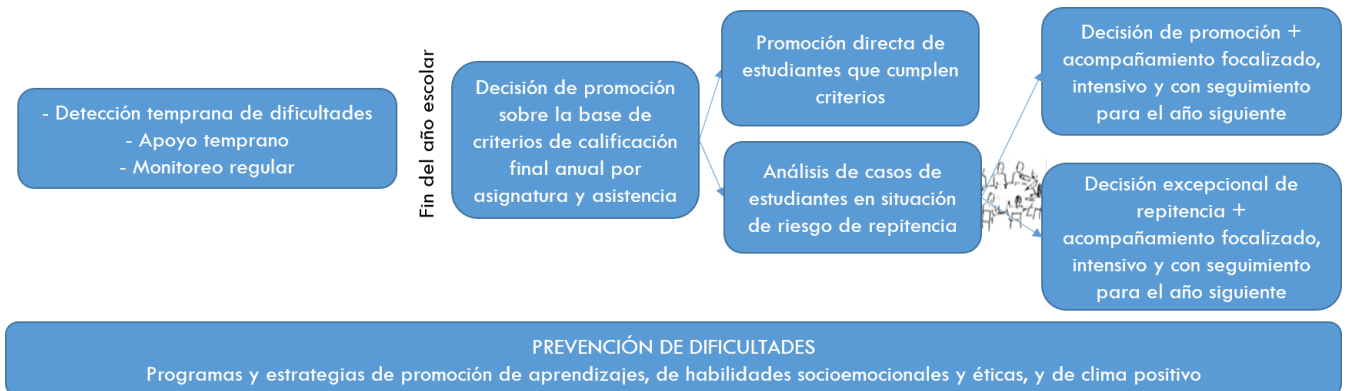
- 1) Prevenir las dificultades de los estudiantes.
- 2) Monitorear, identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes con dificultades.
- 3) Promover (a los estudiantes en riesgo de repitencia) con acompañamiento focalizado, intensivo y monitoreado.

Estas estrategias se abordan a continuación en la sección sobre cómo cada establecimiento puede prevenir la repitencia y enfrentar el proceso de toma de decisiones sobre la promoción.

3.2. ¿Cómo prevenir en el propio establecimiento la repitencia y abordar la decisión de promoción de los estudiantes?

A continuación, se presentan las estrategias generales de prevención de la repitencia y el proceso de toma de decisiones sobre la promoción. La figura N°1 muestra esto de modo integrado y sintético.

Figura N°1. Estrategias de prevención de la repitencia y proceso de promoción de estudiantes.



1) Prevención de las dificultades de los estudiantes

Como primera estrategia general, se debe hacer todo lo posible por **prevenir** las dificultades de los estudiantes. Para esto se pueden implementar una serie de programas y acciones a nivel más transversal.

- Fortalecer el desarrollo profesional continuo de los docentes para asegurar que se desarrollen procesos de enseñanza-aprendizaje de alta calidad que ayuden a progresar a una amplia diversidad de estudiantes, así como desarrollar habilidades para monitorear los aprendizajes y tomar decisiones pedagógicas oportunas.
- Incorporar programas que promuevan aprendizajes tempranos fundamentales, por ejemplo, el fortalecimiento de la educación pre-escolar, la lectura temprana o el fomento lector.

- Instaurar programas o estrategias de construcción de climas centrados en que el estudiante: a) se sienta desafiado; b) tenga claridad respecto de lo que se espera; c) tenga posibilidad de elegir y sensación de agencia o control sobre su proceso de aprendizaje; d) trabaje colaborativamente con otros y pueda generar vínculos con pares y profesores; e) perciba las actividades como interesantes y relevantes; f) crea que es competente para lograr los aprendizajes; g) se sienta respetado y valorado; h) sienta algún grado de preocupación por sus intereses; i) tenga algún grado de influencia respecto de cómo será evaluado.

2) Monitoreo, detección y apoyo temprano

Los estudiantes que no alcanzan los objetivos de aprendizaje no lo hacen intencionadamente; más bien sus dificultades para aprender pueden estar reflejando que los adultos no han logrado proporcionar el apoyo más adecuado y un andamiaje que facilite su desarrollo y sus trayectorias académicas³⁴. Para lograr entregar estos andamiajes en el trayecto anual de los estudiantes, resulta fundamental el monitoreo y la detección a tiempo de quienes se encuentren con dificultades en sus procesos de aprendizaje, ya que se ha demostrado que la identificación e intervención oportunas hacen una gran diferencia en la efectividad del apoyo que se les puede ofrecer. Para ello, en primera instancia, se requiere **fortalecer la evaluación que se realiza al interior de las aulas** como una forma de ir diagnosticando, monitoreando y acompañando a cada estudiante en el desarrollo de su aprendizaje e ir obteniendo evidencia confiable que sustente la toma de decisiones pedagógicas más informada y a tiempo³⁵.

El monitoreo sistemático de los aprendizajes a través de la evaluación informal y formal durante el proceso de enseñanza-aprendizaje muy probablemente pondrá de manifiesto una heterogeneidad de características, intereses, necesidades y niveles de aprendizaje de los estudiantes al interior de un mismo grupo curso. Responder a esta realidad de buena forma requiere desarrollar **estrategias pedagógicas diversificadas**. La diversificación consiste en variar la enseñanza, el ambiente de aprendizaje y la evaluación de un modo sensible a estas diferencias existentes en el curso³⁶. Esto no implica personalizar la enseñanza, sino poder generar alternativas para grupos de estudiantes, variando la forma de acceder al contenido, de aprender sobre él o de mostrar que se aprendió. Esto puede ser diseñado por el profesor pero también, a veces, elegido por el estudiante dentro de un rango de opciones dadas. Diversificar, es decir, responder a las necesidades pedagógicas de los estudiantes de la forma más pertinente posible, es una manera de prevenir que aparezcan dificultades más adelante y de hacer que los estudiantes sientan que son reconocidos en sus particularidades. Así, esta es una estrategia a la vez de prevención de dificultades de los estudiantes como de atención oportuna a estas.

PARA REFLEXIONAR

Sobre la equidad

Un ejemplo sencillo:

Dos estudiantes están sentados al final de una sala de clases. Uno de ellos es corto de vista y no puede ver claramente nada que esté a más de un metro de distancia. Necesita usar lentes ópticos gruesos

³⁴ Jimerson, et al. 2006.

³⁵ Mineduc, 2017b.

³⁶ Tomlinson, 2000.

para ver a larga distancia. La profesora les pide a ambos que utilicen información escrita en la pizarra en letra chica al otro extremo de la sala para la actividad que están realizando. Buscando ser justa, la profesora pide que no se usen lentes ópticos. El estudiante corto de vista no logra leer nada en la pizarra.

¿Está siendo justa la profesora? ¿Tendrán ambos estudiantes oportunidades justas para aprender? Si no se le provee los anteojos al estudiante que los necesita, las oportunidades de aprendizaje que tendrá serán menores y por tanto sus logros finales no representarán lo que realmente podría haber aprendido –y sus calificaciones serán menos precisas, menos válidas– porque no tuvo las herramientas necesarias para aprender de buena forma. Una calificación basada en oportunidades inequitativas está distorsionada y brinda escasa información para documentar progreso, entregar retroalimentación o tomar decisiones pedagógicas. En síntesis, al no diversificar, se contraría que las calificaciones representen aprendizajes y el propósito central de las escuelas que es generar esos aprendizajes.

Brindar apoyo diferenciado o diversificado a los estudiantes es algo justo para todos. Lo que es justo no siempre es igual para todos y nuestra meta como docentes es ser justos y apoyar de un modo que es acorde a lo que los estudiantes necesitan, no de una manera “talla única”.

Adaptado de Wormeli, 2010

Cada vez que los docentes evalúan, es decir, levantan información que les permite saber a qué distancia se encuentran los estudiantes de los objetivos de aprendizaje propuestos, van identificando brechas de aprendizaje, definiendo las trayectorias que los estudiantes recorrerán y las estrategias pedagógicas que acompañarán de mejor manera esas rutas. Ese **monitoreo del aprendizaje**, que se hace principalmente a través del **uso formativo de la evaluación**, hace posible identificar tempranamente a aquellos estudiantes que están teniendo dificultades para progresar³⁷.

Es importante considerar que las causas de las dificultades de los estudiantes pueden ser de diversa índole y será necesario desplegar estrategias que, probablemente, permitan abordar más de uno de los factores identificados. Para construir un diagnóstico confiable y preciso respecto de la situación del estudiante, es recomendable contar con información que provenga de diversas fuentes (estudiante, docentes, pares, apoderados u otros) y que sea de diversas áreas (académica, social, emocional u otra), ya que las dificultades en el aprendizaje se pueden explicar por la incidencia de variados factores. Por otra parte, es importante resguardar la necesaria comunicación con los padres y otros docentes involucrados con el estudiante a fin de enriquecer el diagnóstico y fortalecer el apoyo.

Si bien el monitoreo es algo que los docentes realizan constantemente, es importante que se puedan levantar alertas de las necesidades de los estudiantes y definir acciones para abordarlas de manera oportuna. En concordancia con esto, es imprescindible detectar, a más tardar dentro del primer periodo escolar adoptado (trimestre o semestre), a aquellos estudiantes que requieran mayores apoyos de manera de contar con tiempo para poder trabajar con dichos estudiantes y así evitar llegar a fin de año sin que hayan logrado los aprendizajes esperados, derivando en una situación de riesgo de repitencia.

Al momento de identificar a los estudiantes que requerirán apoyo temprano se debe definir qué tipo de apoyo es el requerido. Para esto es importante basarse en la evidencia recogida, ya que a partir de ella se podrá definir con mayor precisión lo que el estudiante necesita para mejorar su aprendizaje.

³⁷ Este proceso no discrimina entre estudiantes con o sin Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Así como las causas de un desempeño escolar insuficiente son diversas, las medidas de apoyo también lo serán. En el caso de un acompañamiento académico en una asignatura, por ejemplo, este puede abarcar un aspecto específico (referido a uno o más conceptos, habilidades y/o procedimientos particulares) o requerir de una adecuación curricular más importante; también se podrá realizar de diferentes formas, a través de tutorías, materiales de trabajo adaptados a sus necesidades, apoyos en aula de parte de algún par, docente o asistente de la educación, clases o talleres especiales, derivación a algún profesional de la salud, u otras que sean pertinentes.

La definición de estas medidas de apoyo implica el trabajo coordinado y articulado del equipo técnico, docente, psicosocial y otros equipos que estén a cargo de los estudiantes y es importante que se generen a partir de instancias de análisis y reflexión con foco pedagógico para asegurar una toma de decisiones adecuada a lo que realmente necesitan los estudiantes y al contexto en el cual se desenvuelven. El Consejo de Profesores es una instancia idónea para poder discutir y compartir criterios pedagógicos para estos apoyos, resguardando además que sea una responsabilidad compartida.

En algunos establecimientos se implementan sistemas de apoyo o “reaprendizaje” en el mismo día o máximo dentro de la misma semana en que el estudiante recibe una primera calificación reprobatoria (que se registra como “I” de “incompleto” o “P” de “pendiente” hasta volver a ser evaluado luego del apoyo). Estos sistemas de apoyo inmediato, utilizando las calificaciones como alerta (más que como registros inamovibles), suelen ser mucho más efectivos y requerir menos inversión que los que se deben realizar con los estudiantes que han acumulado por más tiempo retrasos en el aprendizaje.

Respecto del apoyo temprano, existen algunas características que han mostrado ser eficaces para implementarlo, estas son³⁸:

- Es ofrecido oportunamente, es decir, lo más inmediato posible luego de haber detectado la necesidad o dificultad.
- Es vinculado al trabajo que los estudiantes están haciendo como parte normal de la rutina escolar.
- Es ofrecido de forma regular y frecuente.
- Complementa la formación en el aula, no solo la repite.
- Es diversificado y basado en las necesidades individuales.
- Es proporcionado por alguien que entiende el contenido y los problemas de los estudiantes.
- Es motivante para acelerar el ritmo de aprendizaje.
- Conlleva monitoreo sistemático para asegurar que la ayuda adicional y el tiempo invertido estén funcionando.

3) Decisión de promoción

Al finalizar el año escolar, como primer paso en la determinación de la promoción de un estudiante, se deben analizar aspectos relativos a logros de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes en sus respectivas asignaturas y su asistencia a clases, tal como indica el artículo 10 del Decreto 67/2018.

³⁸ Adaptado de Johnson & Rudolph, 2001.

En la 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.

- 1) Respecto del logro de los objetivos, serán promovidos los alumnos que:
 - a) Hubieren aprobado todas las asignaturas o módulos de sus respectivos planes de estudio.
 - b) Habiendo reprobado una asignatura o un módulo, su promedio final anual sea como mínimo un 4.5, incluyendo la asignatura o el módulo no aprobado.
 - c) Habiendo reprobado dos asignaturas o dos módulos o bien una asignatura y un módulo, su promedio final anual sea como mínimo un 5.0, incluidas las asignaturas o módulos no aprobados.
 - d) En relación con la asistencia a clases, serán promovidos los alumnos que tengan un porcentaje igual o superior al 85% de aquellas establecidas en el calendario escolar anual.³⁹

Luego de este primer paso, los estudiantes que cumplan con estos requisitos, serán automáticamente promovidos. Quienes no cumplan con estos requisitos, quedarán en **situación de riesgo de repitencia**.

En este momento se debe iniciar un proceso de análisis conjunto entre la jefatura de UTP, el profesor jefe del estudiante, y otros docentes y profesionales del establecimiento que hayan participado del proceso de aprendizaje del o la estudiante durante el año en curso. Este proceso está orientado a tomar una decisión deliberativa y fundada respecto de la promoción o repitencia de cada estudiante, a partir de información académica y socioemocional, que salvaguarde sus futuras oportunidades de aprendizaje y su bienestar personal. Para esto el Decreto 67/2018 en su artículo 11 sugiere, a lo menos, utilizar los siguientes criterios:

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

A continuación se ahonda en cada variable y se presentan otras que pudieran complementar el proceso de análisis:

- a) considerar el **progreso en el aprendizaje que ha tenido el estudiante** respecto de sí mismo durante el año y en años anteriores es importante para saber qué ha facilitado y dificultado ese progreso y focalizar las medidas de la manera más pertinente posible a lo que es mejor para él o ella. Es este el momento de trabajar con la evidencia que ha sido obtenida a partir de la evaluación formativa realizada en clases, la evaluación sumativa realizada, y aquella

³⁹ Para estos efectos, se considerará como asistencia regular la participación de los alumnos en eventos previamente autorizados por el establecimiento, sean nacionales e internacionales, en el área del deporte, la cultura, la literatura, las ciencias y las artes. Asimismo, se considerará como tal la participación de los alumnos que cursen la Formación Diferenciada Técnico-Profesional en las actividades de aprendizaje realizadas en las empresas u otros espacios formativos.

El director del establecimiento, en conjunto con el jefe técnico-pedagógico consultando al Consejo de Profesores, podrá autorizar la promoción de alumnos con porcentajes menores a la asistencia requerida.

que pudo obtenerse en procesos previos de apoyo, si los hubo. Algunas preguntas que pueden orientar el análisis podrían ser:

¿Qué logros y progresos se han podido observar en su aprendizaje? ¿En qué áreas, asignaturas, módulos u objetivos presentó mayor rezago de aprendizajes?

¿Se generaron apoyos para ayudar a progresar al estudiante? El apoyo recibido (si lo hubo), ¿generó progresos en su aprendizaje?, ¿por qué?

- b) tomar en cuenta la **distancia que tiene el estudiante respecto de los logros de su curso, y en qué medida los aprendizajes que no logró desarrollar este año son imprescindibles curricularmente para el próximo curso**, permite analizar en qué grado podría participar en las actividades del siguiente curso si fuera promovido. Algunas preguntas que pueden orientar el análisis podrían ser:

¿Qué aprendizajes que no logró el estudiante son fundamentales en el currículum del curso siguiente? ¿Cuáles podrían ser las brechas más significativas en sus aprendizajes si es promovido al siguiente curso? ¿Con qué estrategias o medidas de acompañamiento se pueden abordar esas brechas?

- c) incluir en el análisis las **variables sociales y/o emocionales** que podrían ayudar a comprender la situación actual del estudiante permitirá tomar la mejor decisión para resguardar su bienestar ayudando a identificar la raíz de las dificultades en algunos casos, de modo que esta problemática pudiera ser abordada o apoyada el año siguiente. Es fundamental analizar esto en conjunto con el estudiante, su familia y los profesionales de apoyo psicosocial con que se trabaje. Algunas preguntas que pueden orientar el análisis podrían ser:

¿Qué aspectos sociales y emocionales de la vida del estudiante pueden haber afectado su desempeño durante este año (ha tenido alguna pérdida importante, problemas interpersonales, familiares o de salud que interfirieran en su desarrollo de alguna forma)?

¿Cuán útiles o efectivos han sido los apoyos que ha recibido el estudiante? ¿Podrían generarse apoyos sociales o emocionales que permitan que el estudiante continúe su trayectoria escolar con su curso?

¿De qué manera impactaría una eventual repitencia en el bienestar socioemocional del estudiante? ¿Habrá mejores alternativas?

- d) se debe considerar la **visión del estudiante y sus padres o apoderados** respecto del proceso vivido por el estudiante durante el año, de manera de contar con información que enriquezca el análisis a realizar para tomar la decisión de promoción o repitencia. Así también, la opinión de los padres o apoderados y del estudiante respecto a la decisión de promoción o repitencia y la fundamentación de dicha opinión, son antecedentes relevantes para este proceso.

- e) considerar algunas **situaciones de alerta, en cuyos casos se debe intentar evitar la repitencia:**

- Si previamente no se ha entregado al estudiante todos los apoyos pedagógicos y	En muchos casos los apoyos entregados a los estudiantes pueden no haber sido suficientes o no haber sido los más adecuados a sus necesidades. Si no se detectaron
--	---

psicosociales posibles que respondan a sus necesidades.	tempranamente las dificultades que estaba enfrentando el estudiante y/o no se definieron e implementaron los apoyos adecuados a sus necesidades, estamos frente a un estudiante que no ha contado con oportunidades para progresar en sus aprendizajes. Es muy probable que con el apoyo adecuado ese estudiante logre avanzar, por lo cual la repitencia no se justificaría. Es importante pensar qué apoyos requerirá el estudiante para seguir avanzando, ya sea en el ámbito pedagógico o psicosocial, y trabajar con él, su familia y los profesionales que se requieran para poder apoyarlo de la mejor manera.
- Si el estudiante ya repitió de curso una vez.	La repitencia es un fuerte predictor de deserción escolar y la probabilidad de deserción escolar es considerablemente mayor en aquellos casos en que un estudiante repite más de una vez ⁴⁰ .
- Si el estudiante presenta dificultades socioemocionales o conductuales.	En este caso es posible que las dificultades en el área socioemocional estén causando también problemas en el área académica, por lo que hacer repetir al estudiante por este tipo de variable probablemente no tendrá los resultados deseados en términos académicos, ya que no se estaría abordando la causa a la base de sus dificultades. Por otra parte, un estudiante con dificultades académicas a las que se sumen dificultades socioemocionales o conductuales probablemente le será más complejo adaptarse a la repitencia. Es fundamental identificar las causas de estas dificultades para poder generar acciones que permitan abordar dichas causas.
- Si el estudiante está desmotivado con la escuela.	Si un estudiante está desmotivado con la escuela, la repitencia no aumentará su motivación. Por el contrario, es muy probable que aumente su desmotivación y que desarrolle sentimientos negativos frente a la escuela y a aprender.
- Si el estudiante ha empezado a faltar crónicamente a clases o si se estima que hay riesgo de que el estudiante abandone la escuela.	En este caso es importante investigar las razones detrás de las inasistencias, y si es que existe riesgo de deserción identificar las causas, de manera de generar acciones para evitarlo. Un estudiante que falta de manera reiterada a clases tiene altas probabilidades de desertar del sistema escolar, y la repitencia solo empeora esa situación. La deserción escolar es algo que se debe evitar a toda costa.

Como se puede observar a través de los criterios que orientan el análisis, la decisión de promoción o repitencia no puede tomarse solamente a partir de un algoritmo matemático simple (es decir, solo conjugando reglas fijas basadas en números, en este caso, las calificaciones finales y al porcentaje de asistencia), sino que debe existir una reflexión en torno a las habilidades, la trayectoria escolar, el contexto, el ritmo de aprendizaje y el bienestar socioemocional del estudiante.

⁴⁰ Mann, 1987; Roderick, 1994; Tuck, 1989, citados en Jimerson, Anderson & Whipple, 2002.

A partir de este análisis realizado por el equipo técnico y docente, en el cual también deben ser consultados los estudiantes y apoderados o apoderadas involucrados, la dirección y jefatura de UTP tomarán la decisión final.

Para resguardar la ecuanimidad y transparencia del procedimiento y de la toma de la decisión, se debe elaborar un informe que puede quedar consignado en la hoja de vida del estudiante⁴¹. Para su elaboración, se puede dar cuenta, brevemente, del proceso de deliberación, explicitando los criterios y las consideraciones que fundamentan esta decisión, y los apoyos que recibió el estudiante durante el año. También se sugiere que incluya las medidas de acompañamiento previstas para el estudiante (promovido o repitente), identificando las áreas de aprendizaje que requerirán apoyo, y los lineamientos generales que orientarán dicho acompañamiento el año siguiente⁴².

Resulta importante, para salvaguardar el derecho a la intimidad de los estudiantes y sus familias, cuidar la confidencialidad de este proceso y el informe. No obstante, será de mucho valor que las medidas de acompañamiento sean debidamente dadas a conocer a los docentes y/o profesionales que estarán involucrados en su implementación, incluso si el estudiante cambia de establecimiento educacional al año siguiente.

Definición de medidas de acompañamiento

Como ya se dijo, ni la promoción ni la repitencia son medidas que, por sí mismas, favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. Así, un aspecto fundamental a resguardar en el proceso de promoción es que los estudiantes que hayan estado en situación de riesgo de repitencia, ya sea que se decida su promoción o repitencia, reciban apoyos pertinentes y focalizados que les permitan continuar el siguiente año escolar en las mejores condiciones posibles y sigan progresando en su aprendizaje. Estas medidas de acompañamiento deben ser definidas por el establecimiento, lo cual se encuentra consignado en el artículo 12 del Decreto 67/2018:

Artículo 12.- El establecimiento educacional deberá, durante el año escolar siguiente, arbitrar las medidas necesarias para proveer el acompañamiento pedagógico de los alumnos que, según lo dispuesto en el artículo anterior, hayan o no sido promovidos. Estas medidas deberán ser autorizadas por el padre, madre o apoderado.

Las medidas de acompañamiento a las que hace alusión el Decreto 67/2018 refieren a un amplia gama de acciones diseñadas y/o definidas por los equipos docentes y técnico-pedagógicos, en conjunto con estudiantes, apoderados y otros profesionales o asistentes de la educación. Su carácter es amplio, ya que deben responder a las necesidades particulares de cada estudiante y los tiempos de su duración deben responder al impacto real en el mejoramiento de la situación de cada estudiante, según se observe a partir del monitoreo que se haga de ellas.

En consecuencia, el acompañamiento pedagógico, como forma de implementación de estas medidas puede tomar múltiples formas, consistiendo en, por ejemplo, una tutoría realizada por un par en alguna asignatura específica, apoyo individual o colectivo de un asistente de la educación en el aula, diversificación de actividades de aprendizaje y/o evaluación, derivación a apoyo psicosocial externo o interno, planificaciones ajustadas a sus necesidades, trabajo focalizado en su curso para

⁴¹ Artículo 11, Decreto 67/2018.

⁴² Artículo 12, Decreto 67/2018.

abordar situaciones sensibles (por ejemplo, bullying, dificultades en las relaciones sociales u otras), adecuaciones curriculares, entre muchas otras posibilidades, según lo amerite cada situación.

Para que este acompañamiento cumpla el propósito de lograr mejoras en la formación y aprendizaje de los estudiantes, resulta indispensable que sean abordadas de forma sistemática, evaluadas y ajustadas, si se considera necesario, a partir de las evidencias obtenidas sobre su aporte al bienestar académico y socioemocional de cada estudiante.

Así entendidas, estas medidas son indispensables, ya que es una forma en que el establecimiento se hace cargo de las necesidades de sus estudiantes, posibilitando que puedan enfrentar y subsanar las dificultades académicas y/o socioemocionales que presentaron y que los llevaron a estar en una situación de riesgo de repitencia. Sin apoyos es probable que estos estudiantes (independiente de que sean promovidos o repitan de curso) ahonden más la brecha con sus pares y se genere un círculo vicioso que implique que vuelvan a encontrarse en situación de riesgo de repitencia en los años venideros.

La base para determinar estas medidas de acompañamiento considera la misma evidencia ya analizada para la toma de la decisión. De hecho, se sugiere no separar estos dos momentos del análisis para aprovechar la misma reflexión, en tanto las consideraciones que se hayan relevado para la decisión de promoción o repitencia serán las mismas que orientarán las necesidades que deberán cubrir las medidas de apoyo.

Por ello, es fundamental trabajar de manera colaborativa con pares docentes, y así fortalecer las estrategias que se hayan utilizado el año anterior, evitando repetir experiencias de aprendizaje que ya hayan demostrado no ser efectivas con el estudiante. Para esto, existen diversas instancias donde poder discutir estos temas y llegar a acuerdos y soluciones, como los Consejos de Profesores o las reuniones por departamento, en caso de necesitarse adecuaciones curriculares o ajustes en las planificaciones.

Resguardos y sugerencias para el acompañamiento

Algunos temas que se sugiere resguardar al definir el acompañamiento para los estudiantes son:

- Es fundamental que las medidas de acompañamiento tengan seguimiento continuo. Para ello, se sugiere que cada establecimiento designe un profesional responsable de coordinar estos apoyos, quien podrá resguardar la implementación de estas medidas y monitorear sus estados de avance. Es posible pensar en distintos profesionales dentro del establecimiento para asumir este rol; podría abordarlo la jefatura de UTP, un orientador, psicólogo, educador diferencial o algún profesor que tenga interés, formación y/o experiencia en las áreas de currículum y evaluación.

Dado que el acompañamiento que se brinde dependerá de las necesidades y características específicas de cada estudiante, quien coordine posiblemente tendrá que ayudar a gestionar y monitorear una diversidad de acciones, como, por ejemplo, generar las condiciones para los apoyos de carácter académico o los psicosociales (o ambos); mantener comunicación sistemática con quienes realizarán estos acompañamientos (ya sean realizados por un docente o en tutorías con otros estudiantes); o facilitar, si es necesario, la conformación de redes entre establecimientos, de manera de poder generar acompañamientos para varios estudiantes con necesidades similares. Su labor, además, es fundamental en el monitoreo y seguimiento de estos procesos, dado que algunos de ellos necesitarán ajustes o ameritarán reuniones con docentes u otros actores relevantes para reflexionar sobre su

pertinencia; para ello será necesario ir levantando información de estos procesos que permita sostener las decisiones a tomar⁴³.

- En el área académica, se debe tener en cuenta que las oportunidades de aprendizaje que se le ofrezcan a cada estudiante deben estar orientadas a enriquecer su experiencia formativa, dado que es muy poco probable que por el solo hecho de repetir las mismas experiencias de aprendizaje por las que ya se pasó, se logre mejorar en ellas⁴⁴. Volver a pasar por las mismas experiencias de aprendizaje, además de tener cuestionable efectividad, puede minar la motivación de los estudiantes, lo que podría generar consecuencias como inasistencia y deserción⁴⁵. Una manera de facilitar esto es permitirles elecciones a los estudiantes; por ejemplo, en vez de tener que releer los libros del plan de lectura del año recién pasado, dar la posibilidad de que puedan escoger otros.
- Es vital mantener, de forma sistemática, la comunicación con las madres, los padres y apoderados de los estudiantes, y hacer esfuerzos por involucrarlos en estos procesos. Al establecer instancias de comunicación sobre estos procesos y resultados con ellos dejan de ser sólo receptores de información, y se convierten en colaboradores en el proceso educativo⁴⁶. La investigación muestra que esto ha sido fundamental en escuelas que logran mejoras en el aprendizaje, aporta a un desarrollo más integral de los estudiantes y apoya el trabajo docente⁴⁷.

Es importante notar que no hay una única estrategia para trabajar con todos los estudiantes que están teniendo dificultades y que la investigación indica que las prácticas efectivas con estudiantes en riesgo suelen ser muy similares a las buenas prácticas pedagógicas más generales pero realizadas en un modo más intensivo e individualizado⁴⁸. A continuación, se presentan ejemplos de estrategias que pueden ser útiles para los planes de acompañamiento⁴⁹:

- **Intensificar el aprendizaje:** es fundamental no bajar las expectativas para aquellos estudiantes que han tenido dificultades, sino, por el contrario, que los docentes intensifiquen el aprendizaje, proporcionando enseñanza de alta calidad, tareas interesantes, desafiantes y significativas, exigiendo al estudiante en ritmos y formas que le permitan ir teniendo logros graduales, manteniendo la confianza en que pueden lograr aprendizajes profundos y complejos.
- **Diversificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación:** usar múltiples metodologías o modalidades de enseñanza y evaluación para fomentar variadas formas de aprender y mostrar lo aprendido, haciéndose cargo de diversas características y necesidades pedagógicas de los estudiantes, es una forma tanto de prevenir las dificultades de los estudiantes como hacerse cargo de ellas. Esta es un área en la que será importante evaluar si se requiere desarrollo profesional.

⁴³ Para el financiamiento de algunas de las acciones que se definan en el plan de acompañamiento, se puede considerar su inclusión en el Plan de Mejoramiento Educativo o utilizar fondos de la Subvención de Refuerzo Educativo.

⁴⁴ Estudio Mineduc-Unesco, 2017.

⁴⁵ Estudio Mineduc-Unesco, 2017.

⁴⁶ Peralta & Salazar, comp. (2000), citado en Martínez, Myers, González & Flores (2006).

⁴⁷ Purkey & Smith (1982), citado en Davis & Thomas (1992); Levine & Lezotte (1990), citado en Ruiz (1999); Reynolds, et al. (1997).

⁴⁸ Jimerson, Pletcher & Kerr (2005).

⁴⁹ Adaptado de Johnson & Rudolph (2001) y Jimerson, Pletcher & Kerr (2005).

- **Potenciar la evaluación formativa:** acompañar y monitorear el proceso de aprendizaje levantando evidencia suficiente que permita saber cómo está aprendiendo el estudiante e identificar sus potencialidades y dificultades específicas permite al docente tomar decisiones pedagógicas más oportunas y precisas. Puede ser importante evaluar la necesidad de generar desarrollo profesional docente en esta área para apoyar a los docentes con esto.
- **“Club de tareas”** (posiblemente más pertinente para enseñanza básica) **o grupos de estudio** (posiblemente más pertinente para enseñanza media): organizar grupos de estudiantes que se reúnan para realizar sus tareas en conjunto o estudiar en conjunto. De esta forma si los estudiantes tienen dificultades para estudiar autónomamente los pares pueden apoyar.
- **Tutorías que promueven habilidades académicas o sociales específicas:** pueden realizarse con estudiantes de la misma edad o de cursos superiores, o con adultos, con supervisión de un profesor o profesional de apoyo del establecimiento.
- **Programas de apoyo de jornada extendida** (ej. talleres, clases o reforzamientos realizados después de la jornada escolar), **de semana extendida** (ej. talleres, clases o reforzamientos realizados los sábados) **o de año extendido** (ej. talleres, cursos o escuelas de verano)
- **Derivaciones a profesionales de la salud u otros servicios asistenciales.**

Ejemplo del proceso de toma de decisión respecto de la promoción de un estudiante

A continuación, a modo ilustrativo, se presenta un ejemplo del proceso descrito:

Ya casi al finalizar el primer periodo escolar (bimestre o semestre), los docentes ven con preocupación la situación de un estudiante que va a terminar ese periodo con tres asignaturas con muy bajo promedio, pese a que su desempeño inicial fue muy bueno. Además, ha faltado a clases con frecuencia.

A mediados de ese periodo, el profesor jefe citó a sus apoderados a una entrevista, para conocer la perspectiva de los padres frente a estas dificultades y pensar en conjunto cómo apoyar al estudiante. Una de las decisiones tomadas fue solicitar el apoyo de la dupla psicosocial del establecimiento, ya que se detectó que estas dificultades tenían relación con una situación personal que estaba afectando al estudiante. Además se estableció un compromiso con los apoderados para lograr su asistencia regular a clases desde ese momento en adelante. Por otra parte, se conversó con los docentes de las asignaturas más afectadas, quienes acordaron monitorear más de cerca al estudiante y adaptar las actividades de aprendizaje más complejas de forma de ayudarlo a llegar a los aprendizajes de forma gradual (**monitoreo y apoyo tempranos**).

Al finalizar el año, el estudiante terminó con dos asignaturas con promedio inferior a 4.0, un promedio final anual inferior a 5.0 y una asistencia del 80%, quedando en situación de riesgo de repitencia por no cumplir con los criterios de promoción.

Antes de tomar una decisión sobre promover o hacer repetir al estudiante, se hizo una reunión con todos los profesores que participaron en el proceso escolar anual del estudiante, la dupla psicosocial y el jefe de UTP para analizar su situación. En este análisis se consideraron diversos factores que fueron discutidos entre todos los participantes, como, por ejemplo, el progreso del estudiante durante el presente año y la comparación con el año anterior (tanto en las asignaturas más descendidas como en las que tuvo un mejor desempeño); los aprendizajes que no logró y en qué medida estas brechas podrían afectar su progreso el año siguiente; los aspectos sociales y emocionales que interfirieron su desempeño durante el año; y la forma en que, durante el año, se acompañó y apoyó al estudiante, tanto en el ámbito académico como en lo social y emocional. Asimismo, se incorporó a este análisis la visión del estudiante y sus apoderados sobre la situación y sobre la posibilidad de promoción o repitencia de curso.

Tras una discusión en torno a las variables antes mencionadas y otras que surgieron en la conversación, los profesionales de la educación involucrados, considerando la opinión del estudiante y sus apoderados, determinaron que la mejor opción, para el estudiante en particular, era ser promovido de curso (**decisión de promoción**). Esta decisión fue acompañada de la definición de posibles líneas de acción generales para acompañar al estudiante el año siguiente, de manera de que pueda lograr aquellos aprendizajes que no pudo alcanzar este año, evitando que queden vacíos que puedan dificultar su progreso, y brindarle apoyo socioemocional. Estas líneas permitirán, en una segunda instancia, a los docentes de las asignaturas más descendidas, así como a la dupla psicosocial y al profesor jefe, desarrollar un plan de trabajo más detallado, que podrá articularse con los acompañamientos de otros estudiantes que hayan estado en una situación parecida (**definición de medidas de acompañamiento**).

Finalmente, la decisión tomada quedó plasmada en un informe que da cuenta del proceso detrás de esta decisión y de los criterios consideradas para ello, además de los apoyos que recibió el estudiante durante el año y la forma en que se informó e involucró a los apoderados de manera tal de posibilitar una labor en conjunto que permitiera abordar las dificultades que estaba teniendo. Este informe también identifica las áreas que requerirán mayor apoyo y las líneas generales de acompañamiento definidas para el año siguiente, junto con la persona encargada de monitorear o

gestionar estos acompañamientos, de manera de resguardar que estas acciones sean efectivas y vayan adecuándose a las necesidades del estudiante.

4. ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE REGLAMENTOS DE EVALUACIÓN

El reglamento de evaluación de los establecimientos educacionales es una herramienta para la comunicación, transparencia y toma de decisiones respecto del enfoque, los criterios, los procesos y las prácticas evaluativas que se desarrollan al interior de estos. Se sugiere que en los reglamentos esté explicitada la concepción de evaluación y los lineamientos respecto de la evaluación, la calificación y la promoción que promueve el establecimiento educacional, en coherencia con lo expresado en el Decreto 67/2018, el Currículum Nacional y en su PEI, en pro de desarrollar y apoyar prácticas evaluativas con foco pedagógico.

En línea con el enfoque que enmarca el Decreto 67/2018 y que se presenta en la primera sección de este documento, se busca que el reglamento de evaluación sea la consolidación y manifestación de un proceso participativo de reflexión sobre la evaluación, entendiéndola como parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual se establezcan orientaciones para las prácticas evaluativas que faciliten el análisis y la toma de decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, evitando lo más posible que se limiten, rigidicen, reduzcan o burocraticen dichas prácticas, dejando espacios para innovar en los procesos de evaluación e impulsando la autonomía profesional de las y los docentes. Se busca, de esta manera, favorecer el uso pedagógico de la evaluación, es decir, abrir espacios para monitorear los aprendizajes y generar apoyos para todos los y todas las estudiantes.

En la presente sección se busca orientar el trabajo de construcción o actualización del reglamento de evaluación, entregando lineamientos y criterios a partir de la descripción general de este proceso. En primer lugar se presenta y explica el énfasis participativo de este proceso y luego se describen de manera más detallada las etapas de la elaboración del reglamento de evaluación y se entregan sugerencias para llevarlas a cabo.

4.1) Participación en el proceso de construcción del Reglamento de Evaluación

Se espera que el proceso de elaboración⁵⁰ o actualización⁵¹ del reglamento de evaluación en las comunidades escolares sea participativo y colaborativo, incluyendo a todos los miembros de la comunidad educativa⁵², promoviendo así una mayor apropiación de este. Será el equipo directivo y técnico-pedagógico los encargados de liderar este proceso y garantizar su carácter participativo⁵³.

El reglamento debe buscar ser concordante con el PEI y el reglamento interno del establecimiento, y estar alineado con los principios de evaluación y disposiciones del actual Decreto 67/2018. Con esto se impulsa que estos reglamentos estén actualizados pero a la vez respondan a los contextos y necesidades específicas de cada liceo y escuela, y se enmarquen en lógicas evaluativas centradas en el aprendizaje y orientadas a la mejora de los procesos pedagógicos en general.

⁵⁰ Para aquellos establecimientos nuevos / en proceso de reconocimiento oficial que aún no lo han elaborado.

⁵¹ Proceso que deberá realizar todo establecimiento educacional con reconocimiento oficial al entrar en vigencia el Decreto 67/2018.

⁵² Una comunidad educativa es el conjunto de los diferentes estamentos que intervienen en la institución educativa: estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, ex estudiantes, junto con padres, madres y apoderados/as. (Política e Participación de las Familias y la Comunidad en instituciones educativas, 2017).

⁵³ Artículo 16.

Es importante que los mecanismos que se utilicen para elaborar o actualizar el reglamento de evaluación de forma participativa sean aquellos que resulten más viables en la lógica de involucrar a la mayoría de los actores de la comunidad, para llevar a cabo una reflexión profunda y llegar a los acuerdos necesarios, dependiendo de los mecanismos que cada establecimiento resuelva para ello. En este sentido es posible y se sugiere que se utilicen las instancias de participación ya existentes para, de esta manera, facilitar la participación de los distintos integrantes de la comunidad educativa, no siendo necesaria la creación de instancias o mecanismos excepcionales (por ejemplo, es factible utilizar el mismo mecanismo con el que se actualiza el PEI). Específicamente, en el caso de establecimientos que reciban aportes del Estado, quien canalice esta participación será el Consejo Escolar⁵⁴.

4.2) Etapas del proceso de elaboración o actualización del Reglamento de Evaluación

1. Levantamiento de visiones y opiniones de los distintos integrantes de la comunidad educativa.

Para facilitar y hacer efectivo el proceso de reflexión, evitando que este se extienda demasiado o se entrampe en aspectos muy específicos, se sugiere construir guías para la discusión con los distintos miembros de la comunidad educativa. Esto, en el entendido de que el reglamento contiene disposiciones que pueden ser más o menos atingentes para los distintos estamentos, debido a que se requiere de conocimientos o herramientas más específicas para su definición (por ejemplo, en ciertos aspectos técnico-pedagógicos), o porque generan mayor o menor interés o grado de afectación (por ejemplo, la forma en que se entrega la información a estudiantes y apoderados).

A continuación se presenta, a modo de sugerencia, un cuadro que organiza las disposiciones del reglamento en grandes temas. En los anexos esta tabla se desarrolla con mayor detalle, incorporándose algunas preguntas que se pueden utilizar como guía para abordar la reflexión y espacios para tomar nota de las respuestas de los participantes.

En este trabajo con los distintos miembros de la comunidad educativa, será importante comenzar compartiendo con todos los sellos, la visión y misión establecida en el PEI, como una manera de enmarcar el proceso de reflexión y discusión (esto se puede hacer mediante una herramienta del tipo Power Point u otra y que se entregue de forma previa a las sesiones de discusión), y luego compartir y reflexionar respecto a la primera sección de este documento, donde se aborda el enfoque de evaluación, sus definiciones centrales y principios.

Se sugiere dejar un registro de este proceso de discusión, de manera de contar con toda la información recolectada para su posterior sistematización, y así resguardar que el documento final considere las visiones y opiniones de todos los integrantes de la comunidad educativa.

⁵⁴ Artículo 16.

Tabla 1. Temas abordados en el reglamento de evaluación⁵⁵

TEMA	BREVE EXPLICACIÓN	DISPOSICIONES
Evaluación	La evaluación sobre la cual se discutirá, y a la cual hace referencia el reglamento de evaluación, es aquella realizada por los docentes al interior del establecimiento. En el entendido de que, como lo expresa el Decreto 67/2018, la evaluación en aula se refiere a un conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación, para que tanto ellos como los estudiantes, puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza.	*Este tema se considera relevante de abordar de manera transversal, para enmarcar la discusión respecto a todas las disposiciones contenidas en el reglamento de evaluación.
Evaluación formativa	Disposiciones relacionadas con el uso formativo de la evaluación, y las estrategias que se utilizan para fortalecerla.	b, d, f, g
Evaluación sumativa y calificaciones	Disposiciones relacionadas con el uso sumativo de la evaluación y aspectos administrativos respecto de las calificaciones.	h, i, j, p
Reflexión pedagógica	Disposiciones relacionadas con el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica respecto de los aprendizajes de los estudiantes.	e, n
Promoción y repitencia	Disposiciones respecto a lineamientos y aspectos administrativos relativos al proceso de promoción y los casos de decisión de repitencia.	k, l, o
Participación y comunicación	Disposiciones respecto a la participación de estudiantes y apoderados en los procesos evaluativos.	b, c, m

⁵⁵ Cabe mencionar que la disposición respecto al período escolar semestral o trimestral adoptado, que se debe incluir también en el reglamento de evaluación, no se aborda en esta tabla de preguntas, ya que se considera que esta no requiere el trabajo de discusión y reflexión que requieren las demás disposiciones sino que es una definición administrativa del establecimiento.

2. Sistematización de la discusión y elaboración de la primera propuesta

Es importante que aquello que se haya conversado se vea efectivamente reflejado en la propuesta de reglamento que se construya, o en las modificaciones que se hagan al reglamento, para lo cual se sugiere que la persona encargada de cada instancia de reflexión elabore una síntesis que condense los aspectos más importantes de la discusión que se llevó a cabo, considerando acuerdos y disensos.

Esta síntesis será el principal insumo para que el equipo directivo y técnico-pedagógico elabore la primera propuesta de reglamento, recogiendo aquellos planteamientos que se consolidaron como síntesis de la discusión y zanjando, con criterio pedagógico, los disensos.

Para ello, se sugiere que se sistematice y ordene la información teniendo como referencia las disposiciones del Decreto, de manera de poder hacerla más abordable y responder a los requerimientos de la normativa. A partir de ello, el equipo directivo junto con el equipo técnico-pedagógico del establecimiento deberá desarrollar y presentar una propuesta de reglamento al Consejo de Profesores. En el anexo de esta sección se presenta un material de apoyo para facilitar esta tarea.

3. Decisión final para definir el Reglamento de Evaluación

Finalmente, cada establecimiento deberá establecer un mecanismo para dirimir la propuesta presentada por el equipo directivo junto con el equipo técnico-pedagógico, por ejemplo utilizando el mismo procedimiento con que se actualiza el Proyecto Educativo Institucional. En aquellos establecimientos educacionales que dependan de un Servicio Local de Educación, será el Consejo de Profesores quien sancione dicha propuesta⁵⁶.

Para tomar esta decisión final, es fundamental considerar como criterios mínimos que la propuesta respete lo discutido con la comunidad escolar, esté alineada con lo dispuesto en el Decreto 67/2018, el PEI y el reglamento Interno, promueva la autonomía profesional y sea coherente con un enfoque de la evaluación como herramienta pedagógica para promover los aprendizajes. Para ello, es importante considerar, al menos, una sesión en que pueda discutirse esta propuesta, a la luz de las disposiciones del decreto y de acuerdo con lo dispuesto en el Proyecto Educativo Institucional. Además, es fundamental resguardar que la propuesta presentada respete aquello discutido con los miembros de la comunidad educativa, y sea reflejo del trabajo realizado, considerando la voz de los distintos actores involucrados.

Tal como se define en el Decreto 67/2018 es fundamental que, finalizado este proceso, el reglamento sea oportunamente comunicado a la comunidad educativa, ya sea por escrito (a través de una comunicación, vía agenda escolar, u otro mecanismo que el establecimiento defina) o a través de la página web del establecimiento, y específicamente a los apoderados y estudiantes al momento de efectuar la postulación al establecimiento o, a más tardar, al momento de la matrícula.

⁵⁶ Ley que crea el Sistema de Educación Pública establece las instituciones que lo componen y regula su funcionamiento, artículo 12.

Anexos Sección 4

Anexo 1. Ficha para la sistematización de la discusión respecto al reglamento de evaluación: *Profesores y equipos directivos y técnico-pedagógicos.*

TEMA 1: Evaluación	
<p>La evaluación sobre la cual se discutirá, y a la cual hace referencia el reglamento de evaluación, es aquella realizada por los docentes al interior del establecimiento. En el entendido de que, como lo expresa el Decreto 67/2018, la evaluación en aula se refiere a una amplia gama de acciones lideradas por los y las docentes, para que tanto ellos y ellas como los estudiantes, puedan obtener evidencia sobre el aprendizaje e interpretarla para tomar decisiones que permitan promover el progreso de este y fortalecer los procesos de enseñanza.</p> <p>Esta evaluación no se restringe a ningún tipo de situación, metodología, estrategia, técnica o instrumento. La evaluación en aula comprende tanto acciones planificadas previamente, como otras que se generen en el momento de la interacción pedagógica cotidiana con estudiantes; actividades con y sin calificación; evaluaciones integrativas (que reúnen varios aprendizajes en una situación evaluativa) y focalizadas (que evalúan aspectos específicos de cierto aprendizaje).</p> <p>La evaluación y la calificación son procesos que, si bien relacionados, es necesario distinguir. La evaluación, como proceso de recogida de evidencia del aprendizaje para tomar decisiones pedagógicas, no siempre implica una calificación. La calificación, por su parte, se entiende como la representación del logro del aprendizaje en un número, símbolo o concepto, que permita transmitir un significado compartido respecto a dicho aprendizaje, por lo que siempre conlleva un proceso de evaluación. Con todo, las calificaciones deben ser una forma precisa de representar el logro de los aprendizajes para comunicar esto a los estudiantes y sus familias y apoderados, así como a otros docentes, en función de apoyar el aprendizaje.</p>	
Preguntas para guiar la discusión	Respuestas
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué entendemos por evaluación?• ¿Qué importancia tiene distinguir la evaluación de la calificación para favorecer los procesos de aprendizaje?• ¿Qué usos se le debe dar a la evaluación?, ¿en qué se distinguen esos usos?• ¿Cuál es el uso que debe preponderar en las aulas?• ¿Cómo podemos fortalecer el uso pedagógico de la evaluación?• ¿Cómo podemos diversificar las formas de evaluar para adecuarnos a la amplia gama de necesidades de nuestros estudiantes?	

TEMA 2: Evaluación formativa (b, d, f, g)

Se entiende que las prácticas que se realizan en un aula son formativas cuando la evidencia del desempeño de los estudiantes se obtiene, interpreta y usa por parte de docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, decisiones que probablemente serán mejores, o mejor fundadas, que las que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia⁵⁷.

Preguntas para guiar la discusión	Respuestas
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué implica evaluar formativamente? ¿Qué cosas ya se hacen en esta línea?• ¿De qué manera, como docentes, podemos potenciar la evaluación formativa que realizamos?• Como docentes, ¿qué necesitamos del equipo técnico-pedagógico para fortalecer nuestras prácticas de evaluación formativa?• ¿De qué manera, como directivos y jefes de UTP, podemos potenciar la evaluación formativa que realizan los docentes?• ¿Cómo podemos acercar a lógicas de evaluación formativa a nuestros estudiantes?• ¿Qué estrategias deberíamos desarrollar para que los estudiantes no solo conozcan, sino que comprendan los criterios con los que serán evaluados de forma oportuna?• ¿De qué manera las tareas pueden utilizarse como una herramienta de evaluación? ¿Qué aspectos deben resguardarse para que, efectivamente, las tareas permitan promover aprendizajes y no se transformen en una carga sin sentido pedagógico?	

⁵⁷ Black & Wiliam, 2009.

TEMA 3: Evaluación sumativa y calificaciones (h, i, j, p)

Según lo señalado en el Decreto 67/2018, y para enmarcar la discusión respecto al reglamento de evaluación, es importante hacer la distinción entre la eximición de una evaluación calificada y la eximición de una asignatura o módulo.

La eximición de una evaluación que conlleve calificación, es abordada en el artículo 18 literal I, y refiere a determinar requisitos y plazos para aquellos casos en que un estudiante no puede realizar una evaluación sumativa (con calificación), por ejemplo por motivos de salud.

Por otra parte, la eximición de una asignatura o módulo se aborda en el artículo 5°, donde se expresa que los alumnos no podrán ser eximidos de ninguna asignatura o módulo del plan de estudio, debiendo ser evaluados en todos los cursos y en todas las asignaturas o módulos que dicho plan contempla.

Preguntas para guiar la discusión	Respuestas
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo podríamos darle un mayor uso formativo a la evaluación sumativa?• ¿De qué manera haremos que la evaluación sumativa (cantidades de calificaciones y sus ponderaciones) tenga mayor coherencia con las planificaciones que hacemos y que represente de mejor manera los aprendizajes de los estudiantes?• ¿Cómo hacemos para que nuestros estudiantes al recibir la nota no solo vean números, sino lo que estos reflejan de su aprendizaje?• ¿Qué grados de flexibilidad le daremos a la determinación de cantidad de notas y sus ponderaciones y qué procedimiento resguardará su sentido pedagógico?• ¿Tienen sentido pedagógico las evaluaciones finales por asignatura?, ¿para qué nos podrían servir?, ¿qué características podrían hacer de las evaluaciones finales herramientas que permitan integrar y desarrollar mayores y mejores aprendizajes en nuestros estudiantes? En el caso de realizar una evaluación final en una asignatura o módulo, ¿qué características debiese tener esta evaluación? ¿Cómo podemos resguardar que sea una evaluación integradora?• Respecto al sistema de registro de calificaciones, ¿este permite ajustes respecto a la cantidad de calificaciones que puedan realizarse durante el año, de acuerdo a criterios pedagógicos? ¿Qué cambios requiere el	

sistema con el que contamos para servir como una herramienta flexible al servicio de la evaluación, y no como una traba administrativa?

- ¿Cómo podemos resguardar que las evaluaciones recuperativas sean siempre en las mismas condiciones que el resto de las evaluaciones? (que tengan la misma escala de nota, por ejemplo, para que la calificación represente de manera más clara el nivel de logro y no esté empañada por otras variables, como una medida disciplinaria).
- ¿Qué implicancias tiene para la formación de nuestros estudiantes y nuestro rol como docentes que los estudiantes ya no puedan ser eximidos?, ¿qué desafíos implica esta determinación?
- ¿Se justifica la eximición de una evaluación calificada en un estudiante?, ¿qué condiciones podrían justificar esto? (recuperativas)

TEMA 4: Reflexión pedagógica (e, n)

Los literales E y N del artículo 18, sobre la mejora continua de las prácticas evaluativas y la comunicación, reflexión y toma de decisiones entre los diversos integrantes de la comunidad educativa centradas en el proceso, el progreso y los logros de aprendizaje de alumnos, apunta a promover el desarrollo de instancias en las que docentes, directivos, profesionales especialistas de los Programas de Integración Escolar, ayudantes o asistentes, u otros integrantes de la comunidad relacionados con el aprendizaje de los estudiantes, puedan conversar y reflexionar respecto a los procesos evaluativos y su impacto en los aprendizajes, y de esta manera apoyar de mejor manera a los estudiantes.

Preguntas para guiar la discusión

Respuestas

- ¿Qué significa para nosotros mejorar la calidad de nuestros procesos evaluativos?
- ¿De qué formas se puede avanzar por asignaturas o módulos en la mejora de la calidad de nuestras evaluaciones?
- ¿Qué significa para nosotros que los procesos de diseño y revisión de las evaluaciones sean de la mayor calidad posible?
- ¿Cómo se pueden asegurar espacios y tiempos para la reflexión sobre los procesos de evaluación que se están diseñando e implementando? ¿Qué instancias de trabajo existentes pueden servir para estos propósitos? ¿De qué manera se puede promover el apoyo mutuo en el trabajo docente para desarrollar procesos de diseño y revisión de las evaluaciones de la mayor calidad posible?
- ¿Qué instancias se podrían destinar para la reflexión pedagógica sobre la evaluación y el trabajo colaborativo (formas y criterios de evaluación, determinar las evidencias relevantes para cada asignatura o módulo) entre docentes de la misma asignatura o módulo? ¿Y entre docentes de distintas asignaturas o módulos?
- ¿Qué sistemas de apoyo (del UTP hacia los docentes, entre docentes, u otros) puede generar la UTP para el diseño, implementación y análisis de los procesos de evaluación?
- ¿Cómo se pueden asegurar espacios y tiempos para el análisis de evidencia evaluativa y la toma de decisiones pedagógicas a partir de

ella en conjunto entre docentes y con otros profesionales de apoyo cuando sea necesario?

- ¿Qué instancias, espacios y tiempos se destinarán para la reflexión pedagógica y toma de decisiones respecto al proceso, progreso y logros de aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Qué instancias, tiempos y espacios se destinarán para que los docentes puedan reflexionar colectivamente sobre los procesos evaluativos que están implementando en el aula respecto de su pertinencia, suficiencia, variedad, diversificación, capacidad para motivar a los estudiantes y promover aprendizajes, y ajustarlos en función de esa reflexión?
- ¿Qué integrantes de la comunidad educativa deberían participar en estos espacios?

TEMA 5: Promoción y repitencia (k, l, o)

En cualquiera de los dos casos, ya sea si repite o es promovido después del proceso de análisis, el establecimiento educacional deberá, durante el año escolar siguiente, arbitrar las medidas necesarias para proveer acompañamiento pedagógico a la o el estudiante. Se entiende por ello que el establecimiento educacional deberá velar para que, en el transcurso del año siguiente, la o el estudiante reciba apoyo focalizado para desarrollar los aprendizajes no logrados el año anterior, velando siempre por la motivación, el bienestar socioemocional y la retención de la o el estudiante en el sistema escolar.

En el caso de un acompañamiento académico en una asignatura, por ejemplo, este puede abarcar un aspecto específico (referido a uno o más conceptos y/o procedimientos particulares) o requerir de una adecuación curricular más importante; también se podrá realizar de diferentes formas, a través de tutorías, materiales de trabajo adaptados a sus necesidades, apoyos en aula de parte de algún par, docente o asistente de la educación, clases especiales, derivación a psicóloga o psicólogo, u otras que sean pertinentes.

Preguntas para guiar la discusión	Respuestas
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué entendemos por cada uno de los siguientes criterios que guiarán el proceso de reflexión y la toma de decisiones respecto de aquellos estudiantes que no cumplan con requisitos de promoción automática?:<ul style="list-style-type: none">d) el progreso en el aprendizaje que ha tenido el alumno durante el año;e) la magnitud de la brecha entre los aprendizajes logrados por el alumno y los logros de su grupo curso, y las consecuencias que ello pudiera tener para la continuidad de sus aprendizajes en el curso superior; y,f) consideraciones de orden socioemocional que permitan comprender la situación del alumno y que ayuden a identificar cuál de los dos cursos sería más adecuado para su bienestar y desarrollo integral.• ¿Consideramos que estos criterios son relevantes?• ¿Consideramos que estos criterios son suficientes?, ¿consideramos otros?• Dado que el acompañamiento que se proveerá a los estudiantes (mencionado en el Artículo 12 del Decreto N° 67/2018 y desarrollado	

<p>en la segunda sección de este documento) refieren a una amplia gama de posibles acciones destinadas a fortalecer y desarrollar aprendizajes y potenciar el bienestar socioemocional de los mismos, ¿qué rol nos compete como profesionales de la educación y equipos técnico-pedagógicos para que estos cumplan su propósito?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo los monitorearemos y resguardaremos que se ajusten a las necesidades de cada uno de estos estudiantes? • ¿Cómo creemos que deberían involucrarse las madres, padres y apoderados en ellos? ¿Existen otros actores que podrían colaborar en este proceso? 	
<p>TEMA 6: Participación y comunicación (b, c, m)</p>	
<p>Preguntas para guiar la discusión</p>	<p>Respuestas</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entendemos por formas y criterios de evaluación? • ¿Cómo se debería informar a los padres, madres y apoderados las formas y criterios de evaluación de los procesos evaluativos que se desarrollarán con sus estudiantes? (formas, procedimientos, plazos) • ¿Cómo distinguimos procesos, progresos y logros de aprendizaje? • ¿Qué relevancia tienen estas distinciones para retroalimentar a nuestros estudiantes? • ¿Cómo deberíamos informar sobre el aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué tipo de reportes existirán para informar, proceso, progreso y logros de aprendizaje? • ¿Cómo se resguarda que los estudiantes comprendan los criterios y formas en que serán evaluados?, ¿con cuánta anterioridad deben conocer los estudiantes los criterios y formas de evaluación? 	

Anexo 2. Cuadro guía para la sistematización de la información recogida para la generación o actualización del Reglamento de Evaluación, por literal del Artículo 18 del Decreto 67/2018.

TEMAS ABORDADOS	Literal del Artículo 18	PREGUNTAS PARA GUIAR LA ELABORACIÓN DEL REGLAMENTO DE EVALUACIÓN ESCOLAR	MATERIAL DE CONSULTA
Evaluación, usos de la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • (Introducción del reglamento) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entendemos por evaluación?, ¿cómo se distingue de calificar? • ¿Qué usos se le debe dar a la evaluación?, ¿en qué se distinguen esos usos?, ¿para qué nos sirven esas evaluaciones? • ¿Cómo podemos fortalecer el uso pedagógico de la evaluación? 	<ul style="list-style-type: none"> -Orientaciones del Decreto 67/2018 -Orientaciones de Evaluación Formativa.
Periodo escolar adoptado.	<ul style="list-style-type: none"> • Literal a) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué periodo escolar adoptará el establecimiento educacional? (trimestre o semestre) 	
Formas de evaluación. Criterios de evaluación. Comunicación y comprensión de los criterios de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Literal b) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entendemos por formas y criterios de evaluación? • ¿Qué formas de evaluar se deberían desarrollar en las asignaturas y módulos como un mínimo necesario para contar con procesos de evaluación de calidad? • ¿Cómo se comunicarán las formas y criterios de evaluación a los estudiantes? (procedimientos, plazos) • ¿Qué estrategias se promoverán para que los estudiantes comprendan los criterios con los que serán evaluados? 	<ul style="list-style-type: none"> -Orientaciones del Decreto 67/2018 -Orientaciones de Evaluación Formativa.
Formas de evaluación. Criterios de evaluación. Comunicación y comprensión de los criterios de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Literal c) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se informará a los padres, madres y apoderados las formas y criterios de evaluación de los procesos evaluativos que se desarrollarán con sus estudiantes? (formas, procedimientos, plazos) 	
Calidad y pertinencia de las actividades de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Literal d) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿A través de qué lineamientos se cautelará que exista retroalimentación de las actividades de evaluación? • ¿Qué estrategias se definirán para el seguimiento de la calidad y pertinencia de las actividades de evaluación? 	<ul style="list-style-type: none"> -Orientaciones del Decreto 67/2018

Retroalimentación de las actividades de evaluación.		<ul style="list-style-type: none"> ¿De qué forma se coordinarán los equipos docentes para definir la frecuencia de las actividades evaluativas, en función de evitar la sobrecarga y resguardar los espacios de vida personal, social y familiar de los alumnos? 	
Espacios para el diseño y reflexión sobre la evaluación en aula que realizan las y los docentes en el establecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> Literal e) 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué instancias, tiempos y espacios se destinarán para que docentes de una misma asignatura o módulo, de manera colaborativa, acuerden criterios de evaluación y definan qué tipos de evidencias son las más relevantes para la asignatura o módulo que imparten? ¿Qué instancias, tiempos y espacios se destinarán para que los docentes puedan reflexionar colectivamente sobre los procesos evaluativos que están implementando en el aula respecto de su pertinencia, suficiencia, variedad, diversificación, capacidad para motivar a los estudiantes y promover aprendizajes, y ajustarlos en función de esa reflexión? 	
Fortalecimiento de la evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none"> Literal f) 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué estrategias se llevarán a cabo para el fortalecimiento de la evaluación formativa en el establecimiento? (metas, procedimientos o acciones, espacios y tiempos). ¿Qué rol les compete a las y los docentes en el desarrollo de estas estrategias para fortalecer la evaluación formativa? ¿Qué rol les compete a los equipos directivos y técnico-pedagógicos en el desarrollo de estas estrategias para fortalecer la evaluación formativa? ¿Qué rol les compete a las y los estudiantes en el desarrollo de estas estrategias para fortalecer la evaluación formativa? 	-Orientaciones de Evaluación Formativa.
Diversificación de la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> Literal g) 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles serán los lineamientos que como establecimiento entreguemos para diversificar la evaluación, en orden de abordar de mejor manera la diversidad de estudiantes? 	
Coherencia entre la planificación y la calificación final anual por asignatura o módulo.	<ul style="list-style-type: none"> Literal h) 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se resguardará que la forma de calificar y la calificación anual en una asignatura o módulo sea coherente con la planificación pedagógica? 	-Orientaciones del Decreto 67/2018

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se considerará realizar evaluaciones finales por asignaturas o módulos?, ¿en qué asignaturas o módulos? • Si se considera realizar evaluaciones finales por asignatura o módulo, indique lo que el decreto establece como ponderación máxima de estas evaluaciones (En caso de que la calificación final de la asignatura o módulo corresponda a un promedio ponderado, la evaluación final no podrá ponderar más del 30% de la calificación final por asignatura o módulo). 	
Criterios sobre eximición de evaluaciones calificadas y evaluaciones recuperativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Literal i) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué criterios o requisitos se considerarán para determinar si un estudiante debe o puede eximirse de alguna evaluación calificada? • ¿Qué se va a entender por evaluaciones recuperativas? • ¿En qué casos se aplicarán evaluaciones recuperativas? • ¿Qué plazos se establecerán para las evaluaciones recuperativas? 	
Sistema de registro de calificaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Literal j) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se registrarán las calificaciones? • ¿Qué sistema de registro se utilizará? • ¿Qué plazos se establecerán para el registro e información de las calificaciones? 	
Promoción de estudiantes. Situaciones de incumplimiento de mínimo de asistencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Literal k) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los criterios que definen la promoción de los estudiantes al curso siguiente? (ver artículo 10 del Decreto 67/2018) • ¿Qué requisitos y modos de operar se utilizarán para promover a estudiantes con un porcentaje menor al 85% de asistencia? 	
Casos especiales de evaluación y promoción	<ul style="list-style-type: none"> • Literal l) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué criterios se establecerán para la resolución de situaciones especiales de evaluación y promoción (ver artículo 18, letra l)? 	
Procesos de aprendizaje. Progresos de aprendizaje. Logros de aprendizaje. Instancias de comunicación, reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Literal m) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se entenderá por proceso de aprendizaje?, ¿cómo se comunica/reporta? (procedimientos, plazos, recurrencia, otros), ¿a quiénes se comunica/reporta? • ¿Qué se entenderá por progreso de aprendizaje?, ¿cómo se comunica/reporta? (procedimientos, plazos, recurrencia, otros), ¿a quiénes se comunica/reporta? 	-Orientaciones del Decreto 67/2018

y toma de decisiones sobre proceso, progreso y logros de aprendizaje.		<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué se entenderá por logros de aprendizaje?, ¿cómo se comunican/reportan? (procedimientos, plazos, recurrencia, otros), ¿a quiénes se comunican/reportan? 	
Espacios para la reflexión y toma de decisiones entre los integrantes de la comunidad educativa, centradas en el proceso, progreso y logro de aprendizaje de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> Literal n) 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué instancias, espacios y tiempos se definirán para el análisis y reflexión sobre evidencia evaluativa y toma de decisiones pedagógicas sobre el proceso, progreso y logros de aprendizaje de las y los estudiantes entre docentes, directivos, profesionales especialistas de los Programas de Integración Escolar, ayudantes o asistentes y otros profesionales? 	
Promoción y repitencia de estudiantes que no cumplan los criterios para la promoción automática	<ul style="list-style-type: none"> Literal o) 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué criterios se considerarán en el análisis de la situación de los estudiantes que no son promovidos automáticamente? (ver artículo 11) ¿Cómo se desarrollará el proceso de discusión y análisis para determinar si son promovidos o repetirán de curso? (quiénes participarán, en qué momentos y de qué formas) ¿De qué forma y en qué plazo se comunicará la decisión final al estudiante y su madre, padre o apoderado? En el caso de los estudiantes individualizados en el artículo 11 (ya sea que repitan o sean promovidos), ¿qué estrategias se utilizarán para resguardar que los acompañamientos pedagógicos que se les provean sean pertinentes a sus necesidades pedagógicas y socioemocionales? ¿Quién(es) coordinarán y monitorearán el desarrollo de estos acompañamientos pedagógicos? 	-Orientaciones del Decreto 67/2018
Casos de plagio o copia	<ul style="list-style-type: none"> Literal p) 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué medidas se considerarán para obtener evidencia fidedigna sobre el aprendizaje en casos de plagio o copia? <p>* Como se señala en el Decreto 67/2018, sin perjuicio de lo anterior, las sanciones que se establezcan en estos casos, deberán encontrarse reguladas en el Reglamento Interno.</p>	

5. REFERENCIAS

Anderson, R. (2014). Grade repetition risk for Indigenous students in early schooling in Queensland, Australia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 114, 744-748.

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment Educational Assessment. *Evaluation and Accountability*, 21(1), pp. 5-31.

Brookhart, S. (2011). *Grading and Learning: Practices that Support Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Brophy, J. (2006). *Grade Repetition*. Education policy series. International Academy of Education, International Institute for Educational Planning. Recuperado desde www.unesco.org/iiep/PDF/Edpol6.pdf

Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile (2011). La (in)amovilidad del desempeño educativo de los estudiantes chilenos: realidad, oportunidades y desafíos. Evidencias para Políticas Públicas en Educación, Selección de Investigaciones Sexto Concurso Fonide, Centros de Estudios Mineduc, Artículo N°5.

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

Darling-Hammond, L. (1998). Alternatives to Grade Retention. *School Administrator*, 55(7), 18-21.

Earl, L. & Katz, S. (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education Assessment Document.

Gómez, G., Valenzuela, J. P. & Sotomayor, C. (2013). *Resiliencia académica en comprensión lectora. Jóvenes chilenos en condiciones de pobreza participantes en OECD-PISA 2001-2009*. Ministerio de Educación de Chile (ed.) Evidencias para Políticas Públicas en Educación. Selección de Investigaciones. Concurso Extraordinario FONIDE-PISA (pp. 133-174). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Griffin, P. (Ed). (2014). *Assessment for Teaching*. Melbourne: Cambridge University Press.

Guskey, T. R. & Bailey, J. M. (2010). *Developing Standards-based report cards*. Estados Unidos: Corwin.

Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 7(4).

Ikeda, M. & García, E. (2014). *Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences*. *OECD Journal of Economic Studies*, 2013(1), 269-315.

Jimerson, S. R., Pletcher, S. M. W. & Kerr, M. (2005). Alternatives to Grade Retention. *Principal Leadership*, 11-15.

Jimerson, S. R. (2001). *Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century*. University of California, Santa Barbara. *School Psychology Review*, 30(3).

Jimerson, Anderson & Whipple (2002). *Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school*. University of California, Santa Barbara. *Psychology in the Schools*, Volumen 39, número 4.

Jimerson, S., Pletcher, S., Graydon, K., Schnurr, B., Nickerson, A. & Kundert, D. (2006). *Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students*. *Psychology in the Schools*, 43(1).

Jimerson & Renshaw (2012). *Retention and Social promotion. Neither retention nor social promotion are adequate strategies for meeting the needs of students who are at risk of failure*. Principal Leadership, Student Services. Recuperado desde: www.nasponline.org/Documents/Resources%20and%20Publications/Handouts/Families%20and%20Educators/NASSP_Grade_Retention_Sept_2012.pdf

Johnson, D., & Rudolf, A. (2001). *Critical issue: Beyond social promotion and retention: Five strategies to help students succeed*. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory, Learning Point.
Retrieved from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at800.htm>

Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.

Manacorda, M. (2008). *The Cost of Grade Retention*. Centre for Economic Performance, paper n. 878. Recuperado desde: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp0878.pdf>

Martínez, F., Myers, R., González, P. y Flores, B. (2006). "Educación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad-Nivel Prees - colar, 2003-2006". Documento no publicado. Recuperado de: www.acude.org.mx.

Masters, G. (2015). *Rethinking formative and summative assessment*. Recuperado de <https://www.teachermagazine.com.au/columnists/geoff-masters/rethinking-formative-and-summative-assessment>.

McGrath, H. (2006). To Repeat or Not to Repeat. *Journal of the Western Australian Primary Principals' Association*, 26(2), 39-46.

Mineduc (2017a). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes: Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación.

Mineduc (2017b) *Evaluación formativa en aula. Orientaciones para directivos: Gestionando y acompañando el fortalecimiento de la evaluación formativa en las salas de clases*. Santiago: Ministerio de Educación.

Mineduc-Unesco (2017). *Revisión de literatura sobre políticas y normativa de promoción y retención, y su impacto en el aprendizaje*. Sistematización de literatura realizado por el Centro de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEPPE UC), Santiago, Chile.

National Association of School Psychologists NASP (2011). *Grade Retention and Social Promotion (White Paper)*. Recuperado desde: www.nasponline.org/assets/Documents/Research%20and%20Policy/Position%20Statements/WP_GradeRetentionandSocialPromotion.pdf

Newton, P.E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*, 14(2), pp. 149-170.

Norton, M. S. (2011). Please, not another push to get tough on student retention. *Planning and Changing*. 42(3/4), 209-223.

OCDE (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (volume IV)*. PISA, OCDE Publishing. Recuperado desde <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9813061e.pdf?expires=1470668635&id=id&accname=guest&checksum=B0BC7E5E59D9EE231258073FC7FE4601>

O'Connor, K. (2011). *A Repair Kit for Grading. 15 Fixes for Broken Grades*. Boston: Pearson.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2014). *Bienestar Subjetivo y Rendimiento Escolar: Rol del Bienestar Social y la Satisfacción con la Vida*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación- FONIDE, Ministerio de Educación.

Raczynski, D., Hernández, M., Kegevic, L. y Rocco, R. (2011). *El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación-FONIDE: Ministerio de Educación.

Román, M. (2009). El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? En Monográfico: Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana. España, Revista Iberoamericana sobre Calidad, *Eficiencia y Cambio en Educación*, 7(4).

Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right - Using It Well*. Assessment Training Institute, Inc: 2nd Edition.

Thomas, V. (2000). Learner-Centered Alternatives to Social Promotion and Retention: A Talent Development Approach. *The Journal of Negro Education*, 69(4). DOI: 10.2307/2696248.

Tingle, L. R., Schoeneberger, J., & Algozzine, B. (2012). Does grade retention make a difference? *Clearing House*, 85(5), 179-185.

Tomlinson, C. A. (2000). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Torres, J. Acevedo, D. & Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2).

Unesco (2015). *¿Es la repitencia efectiva?* TERCE en la mira, número 1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Oficina de Santiago. Recuperado desde: www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242916s.pdf

Vu, T. (2014). *Designing Integrative Assessment to Enhance Student Learning for their Future*. Joint AARE-NZARE 2014 Conference, Brisbane.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (expanded 2nd edition). Alexandria, VA: ASCD.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington IN: Solution Tree Press.