



EL SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (SIMCE) DE CHILE: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA ESCOLAR

THE SYSTEM FOR MEASURING THE QUALITY OF EDUCATION (SIMCE) IN CHILE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES TO IMPROVE SCHOOL EVALUATION PRACTICE

Daniel Ríos Muñoz **1**
Katherine Riquelme Recabal **2**
David Herrera Araya **3**

Resumen: El propósito de este trabajo es plantear desafíos para mejorar la práctica evaluativa en los centros escolares, a partir de los resultados que proporciona el SIMCE, que se aplica en Chile. Sus resultados han generado una estigmatización de las escuelas con bajos puntajes, significando pérdida de matrícula, malestar profesional en sus profesores y directivos, y disminución de confianza en los padres. Esta situación plantea una serie de desafíos para la evaluación educativa basada en nuevas concepciones y prácticas evaluativas de los docentes como principales responsables de asegurar una formación de calidad en sus estudiantes, lo que permite pensar y actuar en procesos evaluativos contextualizados, auténticos, con énfasis en lo procesual y una retroalimentación permanente de las actividades curriculares de los estudiantes, a fin de asegurar que sus aprendizajes sean de calidad.

Palabras claves: Evaluación estandarizada. SIMCE. Práctica evaluativa. Mejora escolar.

Abstract: The purpose of this work is to pose challenges to improve evaluation practice in schools, based on the results provided by SIMCE, which is applied in Chile. Its results have generated a stigmatization of schools with low scores, meaning loss of enrollment, professional discomfort in their teachers and administrators, and decreased trust in parents. This situation poses a series of challenges for educational evaluation based on new conceptions and evaluative practices of teachers as the main responsible for ensuring quality training in their students, which allows thinking and acting in contextualized, authentic evaluation processes, with emphasis on the procedural and a permanent feedback of the curricular activities of the students, in order to ensure that their learning is of quality.

Keywords: Standardized evaluation. SIMCE. Evaluative practice. School improvement.

-
- 1** Profesor de Química y Biología. Doctor en Ciencias de la Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6226-4499>. Email: daniel.rios@usach.cl
 - 2** Licenciada en Educación, mención Historia y Ciencias Sociales. Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4745-5902>. Email: katherine.riquelme.r@usach.cl
 - 3** Licenciado en Educación, mención Historia y Ciencias Sociales. Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación. Doctor en Educación (c). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7631-9283>. E-mail: david.herrera@usach.cl
- 

Introducción

El Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE), es una prueba estandarizada de carácter nacional que se implementa en Chile desde 1988 hasta la actualidad para evaluar e informar anualmente respecto de lo que aprenden los estudiantes de diferentes niveles en conocimientos y habilidades base. Esto, a partir de los objetivos que plantean los programas de estudio de las asignaturas que son consideradas elementales o parte del currículum básico.

Este texto se divide en tres secciones. Primero, se presentan aspectos esenciales de la prueba SIMCE como su origen, objetivos, niveles y asignaturas en que se aplica, resultados y uso de las evidencias para la mejora escolar. Segundo, se analizan los debates y observaciones críticas a esta prueba nacional de diferentes actores, principalmente desde el ámbito universitario. Tercero, se presentan desafíos y oportunidades para la práctica evaluativa del profesorado que podrían ser complementarias a la evaluación externa a las que son sometidas las escuelas chilenas. Estos desafíos son vistos como estrategias de innovación para los docentes, siempre que sea un aporte para la mejora de los aprendizajes y contribuya pedagógicamente en el logro de los resultados.

La prueba SIMCE: características y focos evaluativos

El primer antecedente de aplicación de evaluaciones a nivel nacional fue a los 8° básicos durante el período presidencial de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Posteriormente, tras el proceso de descentralización de la educación en 1982 surgió el Programa de Evaluación de Rendimiento Escolar (PER). Esta se comenzó a aplicar en 4° básico con una doble finalidad: para informar los resultados a las familias y que éstas elijan los establecimientos escolares de sus pupilos y para entregar información al Ministerio de Educación en su rol de supervisión y monitoreo de los resultados a nivel nacional.

El diseño y ejecución inicial de PER estuvo a cargo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sin embargo, entre 1985 y 1988 fue suspendida y reemplazada por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Es una prueba tipo censal para evaluar los resultados de aprendizajes de todos los establecimientos educacionales del país. Al respecto, en los años 90' se estableció censar habilidades y conocimientos en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia y Geografía, bajo los mismos objetivos que la prueba PER (Ortiz, 2012), pero incorporando en 1990, a partir de la Ley Orgánica Constitucional, el establecimiento del mandato legal para hacer públicos los resultados, lo que se llevó a cabo a partir de 1995.

Uno de los propósitos iniciales del SIMCE como prueba estandarizada es medir la calidad de la educación, lo que repercute en la toma de decisiones, en el currículum, la enseñanza y el aprendizaje, lo que claramente impacta en las prácticas educativas de las escuelas. Esto, permite evaluar la eficacia y eficiencia de las políticas educacionales dirigidos a los establecimientos educativos (Ortiz, 2012), con el fin de impulsar reformas curriculares a partir de los resultados. Esto, implica colocar a disposición pública la información que se obtiene del SIMCE, lo que para algunos constituye una evaluación mediática de la política educacional (Cabalin, Montero y Cárdenas, 2018), y permite establecer metas nacionales de logro que propicien o encaucen reformas curriculares, siempre dentro de los alcances del marco legal (Acuña, Mendoza y Rozas, 2019; Cabalin, Montero y Cárdenas, 2018).

Para la mediatización de los resultados, el SIMCE posiciona en niveles de logro a los diferentes establecimientos escolares. Dicha información es de opinión pública, con la finalidad de informar a las familias y éstas puedan elegir el establecimiento educacional. Por su parte, la información pública justifica los aportes económicos e intervenciones que realiza el Ministerio de Educación en las diferentes escuelas según los puntajes que hayan obtenido (Arredondo, 2019; Acuña, Mendoza y Rozas, 2019; Cabalin, Montero y Cárdenas, 2018). En caso de haber resultados deficientes, se aplican incentivos económicos con intervención ministerial en un plazo de 4 años para que dichos resultados mejoren, de lo contrario podría significar el cierre de un establecimiento escolar (Campos y Guerrero, 2016).

Así, el SIMCE actúa bajo la lógica del *accountability* (Acuña, Mendoza y Rozas, 2019;), como un instrumento de rendición de cuentas sobre los resultados de aprendizajes de los establecimientos escolares. Sin embargo, para Hatch (2013, Parra y Matus, 2016) este tipo de *accountability* es considerado como *answerability*, es decir la “obligación de rendir cuenta”, concepto que se asocia a la idea de que las acciones de las instituciones se enmarcan a las indicaciones de autoridades, principalmente ministeriales, a las escuelas, quienes, además, especifican cuáles son los objetivos y los resultados que deben ser alcanzados. Este planteamiento hace pensar que es de suma importancia el trabajo pedagógico del profesorado, centrado especialmente en los procesos formativos para asegurar los aprendizajes del estudiantado.

Por su parte, el proceso de diseño, elaboración e implementación del SIMCE es información privada de alta confidencialidad, lo que se vuelve contraproducente con el impacto mediático de los resultados, lo que ha sido criticado por variados autores del mundo universitario (Cabalin, Montero y Cárdenas, 2019; Acuña, Mendoza y Rozas, 2019; Campos y Guerrero, 2016), quienes cuestionan principalmente su validez y el concepto de calidad, al estar asociado a la libre competencia, siendo la educación un derecho demandado por amplios sectores nacionales. Estas críticas ponen el foco en las externalidades de la escuela, pero no se observan mayores análisis críticos sobre lo que ocurre al interior de los establecimientos, sobre todo respecto a las gestiones directivas, curriculares y pedagógicas.

La mediatización y publicidad de los resultados ha impactado en la vida escolar, ya que la selección por puntaje ha significado la migración constante de estudiantes desde establecimientos escolares con bajos resultados a establecimientos escolares con buenos resultados, por lo que medir el aprendizaje a partir de los resultados del SIMCE ha sido sinónimo de procesos de jerarquización y distinción de aquellas escuelas con bajos puntajes con altas consecuencias para las comunidades escolares a mediano y largo plazo (Campos y Guerrero, 2016).

Esto ha generado grandes controversias asociadas a la estigmatización de ciertas escuelas con bajos puntajes, sobre todo de aquellas de sectores más vulnerables del sistema municipal (Arredondo, 2019), pero que se justifica, más allá de las críticas, en uno de los principales propósitos del SIMCE, que es la de comparar a los establecimientos escolares en el período de un año y a largo plazo, en función de evaluar a todas las generaciones, lo que para algunos autores (Arredondo, 2019; Ortiz, 2012) ha sido la base de una construcción sesgada de la realidad escolar, desconectando la opinión pública del entramado contextual que envuelve a un establecimiento educativo, como las necesidades y proyecciones internas de cada escuela en el marco de su Proyecto Educativo Institucional.

En la actualidad no ha cambiado significativamente el propósito inicial del SIMCE, aunque surgieron nuevos indicadores sobre el desarrollo personal y social del estudiante, lo que de hecho hace inferir en una ampliación del concepto de *calidad de la educación*, por lo que no se pueden utilizar los puntajes a modo de publicidad, por el contrario, cada agente educativo -docentes, directores y familia- recibe un informe con los resultados obtenidos, al cual puede acceder de forma personal. Ahora bien, su propósito principal sigue siendo evaluar resultados y comunicar dicha información a la comunidad educativa para la toma de decisiones, con vista a la mejora de los procesos y resultados educativos.

Dicha información, como ya se ha señalado, es de tipo muestral, por lo que para diversos autores (Arredondo, Ugarte y Muñoz, 2021), no es reflejo pleno de las reales complejidades y necesidades que hay al interior de cada establecimiento escolar, lo que es contradictorio al alto impacto que genera el SIMCE en la percepción de la sociedad, irrumpiendo en las prácticas educativas en la atomización y desprofesionalización de la acción docente (Acuña, Mendoza y Rozas, 2019). Asimismo, de acuerdo a esto autores, repercute en el currículum, ya que este se reduciría a la enseñanza de conocimientos y habilidades que se evalúan en el SIMCE, por lo que en muchas escuelas ocurre que a los estudiantes se les prepara y entrena anualmente para la obtención de buenos resultados, por sobre las necesidades reales de aprendizaje.

Estas variadas críticas sobre el SIMCE y sus efectos en la opinión pública bajo la perspectiva del *accountability*, pueden ser contrastadas y discutidas con una nueva reinterpretación de este concepto de *rendición de cuentas* externo, a partir de una concepción que resalta la *responsabilización* de los actores educativos sin ser circunscritos en lógicas de eficiencia y costo-

efectividad señalado por Biesta (2009) y Vidovich (2009, Parra y Matus, 2016), reconociendo las complejidades contextuales inherentes a este quehacer.

A esta perspectiva, se le denomina *responsabilización sustentable*, la que posiciona al profesorado en el centro de la gestión educativa, sobre todo la curricular y la pedagógica, preguntándose cuáles son las circunstancias y condicionantes en las cuales se desarrolla el trabajo educativo. De esa forma, se reconoce que el tipo de información que es relevante y útil para los establecimientos no puede ser prescrita y estandarizada, sino que debe estar directamente vinculada con las condiciones reales de enseñanza y aprendizaje, superando la idea predominante de *one size fits all*, es decir promover un modelo único para todos según Vidovich (2009, Parra y Matus, 2016).

Este enfoque de *responsabilización sustentable* se basa en el compromiso y responsabilidad profesional de los docentes, y directivos, y tiene su foco en asegurar los aprendizajes que cada Proyecto Educativo Institucional se ha comprometido en su Misión, sobre todo respecto con aquellos estudiantes que pertenecen a los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. Esta nueva perspectiva, que pone el énfasis en el interior de cada centro escolar y en la gestión de docentes y directivos, se ha planteado y promovido desde el ámbito ministerial (Mineduc, 2015) y desde experiencias de acompañamiento al profesorado para el uso de los datos que provienen de evaluaciones externas e internas, desde una intencionalidad formativa, superando con ello el enfoque de *rendición de cuentas*, a fin de asegurar los aprendizajes comprometidos con el estudiantado (Contreras y Silva, 2019). Esta perspectiva puede abrir espacios a la reflexión comunitaria y a la colaboración permanente entre los actores escolares, con un alto compromiso en la toma de decisiones colegiadas, para beneficio de la formación de los estudiantes.

En el año 2003 se agregaron nuevas disciplinas y áreas al SIMCE, a partir de una reforma curricular. Estas fueron, inglés en 3° de enseñanza media, educación física en 8° básico y tecnologías de la información y comunicación en 2° medio. Asimismo, se comenzaron a evaluar los aprendizajes transversales del currículum nacional, entre los que se encuentran: formación ciudadana y orientación, actividad física y hábitos saludables, cuidado del medio ambiente y, junto a esto, la percepción de padres y apoderados sobre la labor educativa de las escuelas (Ortiz, 2012). Dicha reforma comenzó a ser aplicada desde el año 2006 y se incrementó la frecuencia y número de pruebas por año (Acuña, Mendoza y Rozas, 2019), llegando a ser cinco y/o seis niveles los evaluados (2°, 4°, 6° y 8° básico, y 2° y 3° medio).

A pesar de esta ampliación curricular, que permite plantear un concepto más amplio de lo que se entiende por *calidad de la educación*, algunos autores señalan que aún se observa una evaluación externa reducida del currículum (Campos y Guerrero, 2016). Esto debido a que habilidades complejas asociadas a la creatividad y al desempeño contextualizado, como la autorregulación emocional, tienen poca posibilidad de ser evaluadas solo como resultado (García, 2018), pero como el SIMCE es de alto impacto, el no evaluar dichas capacidades, genera una percepción de poca o nula relevancia para la comunidad educativa, por lo que se vuelve a priorizar un conocimiento sobre otro (Arredondo, Ugarte y Muñoz, 2021; Cabalin, Montero y Cárdenas, 2019).

En el año 2004, la necesidad de modernizar la metodología de recogida de información para incluir aprendizajes de nivel complejo coincidió con lineamientos planteados por la OCDE para la mejora del SIMCE, esto como requisito para impulsar la participación de Chile en estudios internacionales (Flórez y Oyarzún, 2016).

Otra de las mejoras planteadas por el Informe del Equipo Tarea del 2003 en correlación a las sugerencias de la OCDE 2004, fue proporcionar a los establecimientos educacionales acompañamiento en capacitaciones y recursos de actualización docente, en función de mejorar la preparación del SIMCE y el uso correcto de la información entregada a la comunidad educativa, con apoyo de informes diagnósticos y retroalimentación.

Todas estas medidas de mejoras se implementaron entre el año 2005 y 2010, incluyendo la entrega de información por estándares de aprendizaje, lo que antes era por habilidades.

Para el año 2011 se crea la Ley SNAC 20.529 que dio origen al Sistema de Aseguramiento de la Calidad, lo cual generó la creación de una nueva institucionalidad, la Agencia de Calidad de la Educación, de la cual pasó a depender el SIMCE, antes dependiente de la Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE) creado el año 1985, con la finalidad de fortalecer el sistema de rendición de

cuentas, pero ahora respecto de los logros de aprendizajes por estándares. Para ello, el año 2014 la Agencia de la Calidad inicia una política de ordenamiento y clasificación de los establecimientos escolares según categorías de desempeño, por medio del equipo especializado en la generación de diagnósticos y recomendaciones sobre el SIMCE, con el fin de impulsar una comprensión más compleja e integral de la calidad y recuperar el sentido de la labor educativa.

Sin embargo, entre los años 2017 y 2018, las reformas no serán suficiente ante la crítica pública, las que se acrecentaron (Acuña, Mendoza y Rozas, 2019), sobre todo respecto al aumento de la diversidad cultural en las escuelas, ya que las tasas de matrícula subieron en un 2,2% en el año 2017 y 3,2 para el año 2018 (Ministerio de Educación, 2018), debido a la llegada de adultos, niños, niñas y adolescentes extranjeros que continúan sus estudios en el país.

Con esto se quiere decir que la realidad escolar se ha complejizado aún más, transformándose en un gran reto para las escuelas, principalmente para la educación escolar municipal que recibe mayormente a estudiantes de diferentes culturas (Muñoz y Mendoza, 2021; Giannelli y Rapallini, 2016). Dichas escuelas se han visto en la necesidad de diseñar e implementar proyectos educativos acorde con la diversidad, lo que puede ser considerado como un factor positivo para el país, pero difícil desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad actual a partir del SIMCE, puesto que esta prueba no evalúa la diversidad más que en los aspectos de discapacidad en lectoescritura (Flórez y Oyarzún, 2016).

En ese sentido, tras el amplio debate en torno al SIMCE, considerando nuevos factores desafiantes para su aplicación y tras conocer los resultados del año 2015 de los estudiantes de 8° básico y 2° medio, en que se observó un aumento en los puntajes de los últimos 10 años en las áreas de matemáticas y ciencias naturales, pero con una baja significativa en el área de lectura (Flórez y Oyarzún, 2016), es que entre los años 2016 y 2020 se vuelven a realizar reformas por parte del Equipo Tarea y aprobadas por el Consejo Nacional de Educación, con el fin de revisar el sistema de evaluación escolar, efectuar un diagnóstico de su situación actual y plantear mejoras sobre aspectos problemáticos, principalmente vinculados a las críticas con relación a los resultados obtenidos. Los acuerdos se publicaron el año 2015 y comenzaron a ser aplicados el año 2016. Entre dichos acuerdos destacan los que sentaron las bases de un nuevo plan de evaluación en base a mayor apoyo pedagógico, pero manteniendo la confidencialidad de los materiales y proceso de elaboración del SIMCE.

Específicamente, se plantea el mejoramiento de la calidad y una mayor responsabilidad del Estado, mediante mecanismos de mejora para la educación municipal. Para ello, se buscó disminuir la presión que genera la lógica de rendición de cuentas en la reducción de las pruebas que se realizaban por año. Asimismo, se reemplazaron ciertas pruebas censales en muestrales y se eliminó la prueba censal de 2° básico, respondiendo a la crítica de la excesiva escolarización del aprendizaje en la infancia (Flórez y Oyarzún, 2016).

Además, se actualizó el concepto de calidad del sistema de evaluación a partir de algunas modificaciones en el proceso de validación del SIMCE, acordándose revisiones periódicas y la incorporación de la evaluación del aula como instancia de desarrollo profesional docente, para de ese modo asegurar una lectura diversa respecto del concepto de calidad de la educación y desincentivar prácticas de preparación para las pruebas (Mineduc, 2016). Todo esto, a partir de la realización de una serie de pruebas formativas para los diferentes establecimientos, en función de monitorear los procesos de aula.

Al respecto del contenido de la prueba SIMCE, se realizaron adaptaciones para que estudiantes con discapacidad sensorial puedan realizar la prueba y para que dicha información fuese incorporada en los procesos de revisión sobre posibles sesgos en las pruebas. Asimismo, se establece el compromiso de resguardar las condiciones laborales y la consolidación de equipos de trabajo en la construcción y corrección del SIMCE a partir de proveedores externos e internos calificados.

Es importante señalar que el plan acordado por el Equipo Tarea, del período 2015-2016, aún se encuentra en proceso de implementación, ya que entre los años 2020 y 2021 la prueba SIMCE fue suspendida tras el contexto de pandemia, lo cual significó la creación de una política de contingencia que consistió en generar un plan para evaluar un programa reducido en las asignaturas de Lectura y Matemáticas, solo en caso de que las condiciones sanitarias lo permitiesen, aunque no

se realizó la prueba en definitiva.

Asimismo, la comunidad educativa tuvo que replantearse la estructura del currículum a partir de aquellos aprendizajes prioritarios en contexto de contingencia y modalidad online de la enseñanza y aprendizaje, por lo que, según Venegas (2021), existe la posibilidad de que el MINEDUC considere dicha experiencia para acoger las demandas de un currículum más acotado a los aprendizajes más esenciales para la vida de los estudiantes.

En definitiva, en la actualidad se mantiene la comparabilidad de los resultados y el uso mediático de estos, aunque en informes personalizados según su audiencia, evitando su publicidad. Ahora bien, los resultados siguen impactando en la definición de calidad, lo cual coloca a los diferentes establecimientos escolares en un ranking respecto de sus puntajes por desempeños para ser ofertados a las familias que financian la educación a partir de un *voucher* simbólico entregado por el Estado, para de ese modo asegurar la calidad del funcionamiento del sistema de libre mercado en la educación (Arredondo, Ugarte y Muñoz, 2021; Acuña, Mendoza y Rozas, 2019).

La medición de los resultados de aprendizajes para informar a las familias y para la toma de decisiones de la política educativa igualmente se mantienen al día de hoy, así como el análisis muestral de los niveles educativos, las asignaturas basales y las áreas transversales ya mencionados en el texto.

El SIMCE ha pasado por diferentes etapas de modernización técnica, principalmente con la creación de un equipo especializado y una institución enfocada a producir información que vaya en su fortalecimiento y su mejora, lo que constituye actualmente un sistema de evaluación altamente especializado en cuánto se correlaciona con pruebas estandarizadas externas. Sin embargo, aún no alcanza un acuerdo a nivel interno entre las diferentes partes que componen el sistema educativo, siendo una prueba de alto debate político y social debido a sus consecuencias de las brechas educativas por el proceso de comparación de los resultados.

Al respecto, será necesario fortalecer las políticas educativas y ampliar el acompañamiento de buenas prácticas para promover el *buen uso* de las evaluaciones educativas escolares, en función de priorizar las necesidades de cada escuela y en la voz de sus principales implicados, estudiantes y profesores (Contreras y Silva, 2019; MINEDUC, 2015). Esto hace pensar en la necesidad que los docentes y directivos asuman la responsabilidad de los procesos y resultados educativos desde una perspectiva de *responsabilización sustentable* (Parra y Matus, 2016).

Debates y tensiones sobre el rol del SIMCE para la mejora escolar

Los resultados del SIMCE, como política de rendición de cuenta, ha generado una serie de observaciones y críticas desde la opinión pública y ciudadana (Acuña, Mendoza y Rozas, 2019), las que se han centrado respecto de la privatización y mercantilización de la educación (Arredondo, Ugarte y Muñoz, 2021), dejando en segundo plano su objetivo de evaluar los conocimientos y habilidades en las disciplinas que son medidas, con el propósito de que la escuelas conozcan sus resultados y tomen decisiones en pos de la mejora de los aprendizajes del estudiantado.

Para relevar esta necesidad de mejora escolar, diversos autores proponen una serie de políticas, enfoques y prácticas evaluativas escolares que pueden contribuir a gestionar un adecuado uso de los resultados de pruebas estandarizadas externas, como el Simce, para centrarse en los procesos formativos en pos de asegurar la formación plena de los estudiantes (Parra y Matus, 2019; Contreras y Silva, 2019; MINEDUC, 2015).

Una de las principales críticas es con relación a las decisiones que toman las familias, ya que el SIMCE tiene como función inicial informar a éstas sobre el nivel de aprendizaje de cada institución escolar para que elijan el establecimiento educacional desde un análisis racional y proporcionada por los puntajes, lo que ha decantado en el aumento de la privatización de la matrícula (Arredondo, Ugarte y Muñoz, 2021), debido a la alta migración de estudiantes de escuelas municipales a particulares subvencionadas (financiadas también por el estado chileno). Ahora bien, diferentes estudios (Acuña, Mendoza y Rozas, 2019; Bellei et al., 2014) afirman que las familias no necesariamente eligen por los resultados SIMCE, ya que tienden a priorizar otras características internas de los establecimientos, relacionados con sus necesidades socioeconómicas, como, por

ejemplo, la gratuidad de la escuela, el trato de los y las docentes, el nivel socioeconómico de los y las estudiantes, entre otros. A diferencia de lo anterior, se observa que solo en casos de familias de mayores ingresos prime una elección basada, en primer lugar, en la propuesta educativa del Proyecto Educativo Institucional de la escuela escogida y, en segundo lugar, respecto de los puntajes SIMCE (Bellei et al., 2014).

Por otro lado, diferentes autores (Acuña, Mendoza y Rozas, 2019) plantean que la libre elección de los establecimientos por parte de las familias, ha significado que aquellos establecimientos con bajos resultados vayan disminuyendo su población estudiantil, perjudicando principalmente al sistema municipal y beneficiando al sistema particular subvencionado. Esto quiere decir que año a año emigran cada vez más estudiantes hacia establecimientos con condiciones culturales y económicas diferentes y sin procesos de selección (en su mayoría particular subvencionado), lo que ha obligado a los establecimientos educacionales a mejorar sus sistemas internos de evaluación, invirtiendo más recursos, sean en esfuerzos humanos (Bellei et al., 2014) y/o económicos, principalmente en actualización docente y, en menor grado, en mejoras en la infraestructura. Todo esto con el fin de retener a la población estudiantil.

En este sentido, el rol de las familias, según Ortiz (2012) y Arredondo (2019) es encontrar un equilibrio entre el dinero simbólico o *Voucher* que se les es entregado por parte del estado para elegir el establecimiento educacional (Arredondo, Ugarte y Muñoz, 2021), por lo que las escuelas se deben esforzar en tener una educación de calidad basada en los resultados que obtienen en el SIMCE para atraer a las familias.

Desde el año 2020, la libre elección de las familias ya no está supeditada a su propia responsabilidad, ya que comenzó a funcionar un sistema de selección al azar (MINEDUC, 2021), desde la existencia de la Ley de Inclusión -aplicada desde el año 2018-, por lo que las familias eligen de forma virtual entre varios establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados que le sean de su interés y, el Ministerio de Educación bajo un algoritmo de asignación aleatorio, asigna los establecimientos educacionales a las familias según los criterios de prioridad que estas establecieron (MINEDUC, 2019).

Es importante mencionar que este proceso de selección, que tiene como fin evitar que establecimientos educacionales financiados con dinero del estado seleccionen bajo criterios académicos y/o socioeconómicos a sus estudiantes, no elimina una de las grandes críticas que se realizan al SIMCE, en tanto prueba que mide resultados para el uso pedagógico y político de estos en función de dar cuenta de la calidad del establecimiento, pero a partir de criterios de libre mercado (Arredondo, Ugarte y Muñoz, 2021).

Varios autores plantean que el uso político y mercantil del SIMCE puede afectar negativamente a las comunidades escolares, debido al alto impacto que tiene sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre la opinión pública (Arredondo, Ugarte y Muñoz, 2021; Cabalin, Montero y Cárdenas, 2018), debilitando los espacios y oportunidades que entregan las pruebas estandarizadas como el SIMCE en la mejora escolar respecto de los desafíos y necesidades del contexto interno de las escuelas.

El uso político del SIMCE tiende a exceder los límites para lo cual fue desarrollado, que es la de informar y tomar decisiones para asegurar la calidad de la educación (Angulo, 2017), provocando más bien, que muchas escuelas, bajo esta lógica, prioricen la preparación unilateral del SIMCE hacia la búsqueda de buenos puntajes que les permite publicitar una calidad suficiente ante la opinión de las familias y el MINEDUC (Acuña, Mendoza y Rozas, 2019).

En otras palabras, la información arrojada por el SIMCE solo es de uso parcial y da cuenta de solo una parte del currículum escolar, lo que no debería afectar de sobremanera a la comunidad escolar, así como tampoco ser un elemento de presión para las comunidades, pero la evidencia muestra un panorama contrario del propósito inicial, ya que la idea de calidad se ha tendido a mercantilizar al depender del puntaje obtenido por cada escuela (Arredondo, Ugarte y Muñoz, 2021).

Esta situación en vez de desarrollar procesos de mejora pedagógica al interior de las escuelas como lo ha propuesto el Ministerio de Educación a través de sus propuestas y orientaciones (MINEDUC, 2015), más bien lo que ha hecho es favorecer cierto grado de competencia entre algunos establecimientos. De ahí que el cuestionamiento principal gire en torno al alto impacto del

SIMCE, pues según los puntajes obtenidos se premia o sanciona a los establecimientos escolares o aumenta o reduce la población escolar de estos (Arredondo, Ugarte y Muñoz, 2021; Angulo, 2017).

Como efecto, existen variadas evidencias de que el alto impacto del SIMCE obliga a las comunidades escolares a enfocarse en los resultados más que los procesos educativos, por lo que utilizan gran parte del tiempo educativo en preparar o entrenar a los y las estudiantes para el SIMCE (Ríos y Herrera, 2021; Acuña, Mendoza y Rozas, 2019; Angulo 2017) quedando en segundo plano las mejoras pedagógicas asociados al proceso formativo (Angulo, 2017), aunque ya algunos autores proponen enfoques y prácticas evaluativas escolares que favorezcan esas transformaciones positivas para beneficio de la formación de los estudiantes (Parra y Matus, 2019; Contreras y Silva, 2019).

Además, para varios autores (Acuña, Mendoza y Rozas, 2019; Cabalin, Montero y Cárdenas, 2019; Angulo, 2017) el intercambio pedagógico entre escuelas ha ido menguando en pos de la competencia por los resultados, porque, como ya se ha señalado, el puntaje obtenido tiene consecuencias directas en la elección de las familias, por lo que muchas escuelas pierden a estudiantes que migran a otros con mejores resultados, lo cual no contribuye necesariamente a un uso de tipo pedagógico de los resultados, como, por ejemplo, al desarrollo de un sistema de evaluación formativo al interior de las escuelas (Contreras y Silva, 2019). Por el contrario, el foco se centra en la obtención de buenos resultados, por medio de prácticas de entrenamiento en aquellos aspectos que evalúa el SIMCE, en tanto esto permita retener a los y las estudiantes y sus familias (Arredondo, 2019).

En sentido contrario, sería necesario, y deseable, que a nivel interno de las comunidades educativas se desarrollen nuevas perspectivas sobre cómo mejorar las prácticas evaluativas, entregando principal protagonismo a las prácticas pedagógicas del aula y sus implicados directos: estudiantes y docentes. Esto en función de relevar los esfuerzos educativos de las escuelas, donde los resultados de pruebas estandarizadas como el SIMCE solo sean un dato de análisis, pues lo crucial es valorar y respetar la diversidad, considerando la Ley de Inclusión 20.845, promulgada el año 2015, la cual tiene como principal objetivo la no discriminación de estudiantes, lo que implica mejorar los sistemas evaluación para la diversidad, difícilmente abordable desde una prueba estandarizada como SIMCE u otra a nivel internacional, pero si posible y necesaria hoy en día dentro de las prácticas pedagógicas de la comunidad docente (Parra y Matus, 2019; Contreras y Silva, 2019; MINEDUC, 2015).

En síntesis, diversos autores coinciden en que un número importante de familias tienden a elegir principalmente los colegios a partir de criterios socioeconómicos, los que coinciden con la obtención de mejores resultados en el SIMCE (Acuña, Mendoza y Rozas, 2019; Arredondo, 2019). Por su parte, aquellas escuelas con bajos puntajes se han visto en la situación que con el paso del tiempo su población estudiantil ha ido disminuyendo, quienes migran a colegios con mejores condiciones socioeconómicas. Esto se debería al alto impacto mediático del SIMCE (Cabalin, Montero y Cárdenas, 2020; Acuña Mendoza y Rozas, 2019), ya que la preparación de esta prueba coloca a una gran parte de los directivos y docentes en función de preparar a los estudiantes en la obtención de buenos resultados, reduciendo el currículum escolar prescrito a ello (Acuña, Mendoza y Rozas, 2019).

Constatada esta realidad que plantean algunos autores, surge la necesidad de promover prácticas evaluativas escolares que consideren el uso de los datos SIMCE, y de otras pruebas externas, en favor de mejorar los procesos y resultados educativos, en pos de las necesidades contextuales y formativas de los aprendizajes del estudiantado, desde una perspectiva de la *responsabilización sustentable* como lo plantean Parra y Matus (2019)

Espacios de oportunidad y desafíos para mejorar la práctica evaluativa escolar: el uso pedagógico de los resultados del SIMCE

Es importante plantear nuevas alternativas y miradas de análisis de los datos que entrega el SIMCE en función de favorecer prácticas evaluativas internas de los establecimientos escolares

que permitan promover mejores procesos formativos internos, colocando como principal foco de atención las necesidades de aprendizaje en estudiantes.

Para ello, se proponen prácticas evaluativas considerando criterios tales como: una evaluación contextualizada, de proceso, con intencionalidad formativa, con retroalimentación oportuna, aplicación de diversos instrumentos evaluativos y con una mayor participación de estudiantes en la evaluación.

En ese sentido, estas nuevas orientaciones de evaluación buscan que las comunidades de aprendizaje den un uso más pedagógico a los resultados del SIMCE, valorándolos como un insumo, entre otros, en el proceso de diagnóstico de las prácticas evaluativas a nivel escolar, que permita colocar al centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje la realidad escolar contextualizada para su mejora.

Para ello, es necesaria una revisión profunda y analítica de los resultados que se obtienen a nivel externo e interno de las evaluaciones que se realizan, no con la finalidad de rendir cuentas ni realizar comparaciones, sino que para visibilizar las necesidades de aprendizaje y de enseñanza en el marco de los procesos formativos. Esto desde una perspectiva, como lo plantean Parra y Matus (2019), de *responsabilización sustentable*, con el propósito de contribuir a las mejoras internas, dentro del Proyecto Educativo Institucional de cada centro educativo, y otorgando espacios de innovación pedagógica que vayan en función de entregar oportunidades en igualdad de condiciones a la diversidad de aprender.

Es importante señalar que los recursos entregados por el MINEDUC deberían ir en directa relación con las necesidades internas de cada institución escolar. Estas necesidades que surgen de la discusión interna, por parte de quienes en el día a día son testigos directos de lo que ocurre en la escuela y en la sala de clases, de sus éxitos y problemas, escenario basal para establecer criterios evaluativos para medir procesos y resultados, considerando el aporte que puede significar el dato externo del resultado SIMCE, pero a un nivel de insumo, evitando impactar a la comunidad educativa a un nivel en que solo la competencia, entre establecimientos, lidere el trabajo educativo orientado a la calidad de la educación.

En definitiva, los apoyos y recursos ministeriales se deberían plantear para el mediano y largo plazo, en función de las necesidades de cada caso en particular y/o enfocado en los procesos evaluativos a nivel interno, para de ese modo mirar el SIMCE a partir de lo que es, un resultado académico que permita complementar el análisis interno de cada escuela. Para ello, se plantean a continuación diferentes propuestas que den vida a la evaluación escolar interna, como un espacio pedagógico, reflexivo y colegiado, relevante para el quehacer docente y la formación de los estudiantes.

La evaluación contextualizada

La evaluación contextualizada es aquella que responde en su diseño, implementación y evaluación a las necesidades internas o propias de las escuelas. Asimismo, derivan del Proyecto Educativo Institucional, específicamente de la Misión y Visión, por lo que sus responsables directos son quienes participan e interactúan diariamente en el contexto educacional, con conocimiento de sus estudiantes, su entorno y su propia cultura profesional. Para ello, es de vital importancia que existan recursos materiales e inmateriales -humanos, pedagógicos, económicos y simbólicos- que permitan que la comunidad docente logre correlacionar de forma efectiva las particularidades de sus estudiantes con los procesos evaluativos, tanto a nivel interno, como externo.

El rol del estudiante es central, ya que en una evaluación contextualizada lo importante es éste y sus necesidades en el proceso de aprender significados previos y nuevos (Santos Guerra, 2003), pero que evite procesos de comparabilidad generados por la opinión pública, puesto que los procesos pedagógicos en la escuela deberían responder primeramente a sus necesidades, considerando que cada escuela es única - particular, con sus propias características, fortalezas, debilidades, cultura escolar y material, entre otros - y, desde ese lugar es posible evaluar con relación a los estándares curriculares y evaluativos nacionales.

Esto, porque cada escuela responde a su Proyecto Educativo Institucional, condicionado por su nivel socio socioeconómico y sociocultural, por ello es que es tan importante fortalecer la

integralidad de los conocimientos, habilidades y actitudes para una formación plena, considerando en primer lugar, el contexto de los y las estudiantes y sus historias de vidas, así como las de sus docentes y la localidad donde se encuentra el establecimiento educacional, generando vínculos significativos entre lo conceptual y lo procedimental, entre la enseñanza y la evaluación, en tanto lo que se evalúe sea efectivamente lo enseñado y sea contextualizado al aprendizaje previo y adquirido en el proceso del estudiante (Ríos y Herrera, 2021; Vallejos y Molina, 2014). Desde esta perspectiva, se plantea que los resultados SIMCE sean útiles en la medida que informa respecto al nivel de logro en relación de la cobertura curricular efectivamente realizada, no respecto de otros establecimientos escolares, con otras características particulares, ya que nuevamente se podría estar transformando al SIMCE en un sistema evaluativo para la competencia.

En ese sentido, una mirada pedagógica del SIMCE implica transformarlo en un insumo que permita elaborar prácticas evaluativas propias en base a información de la realidad escolar en que se mueven e interactúan sus estudiantes. Asimismo, que genere información detallada respecto de las trayectorias escolares de cada estudiante y que asuma la diversidad en el proceso. Para ello, el rol del docente no solo será el de ejecutar la evaluación, sino la de crear a partir de una mirada formadora, crítica y autocrítica de su quehacer y enfocado en promover y fortalecer un rol más activo y auto-reflexivo del estudiante en su formación para la vida (Ríos y Herrera, 2021; Murillo e Hidalgo, 2018).

Dicha comprensión holística de la evaluación aborda características propias del establecimiento educacional, como los indicadores socioeconómicos, de la gestión de los sostenedores, de las políticas de intervención del MINEDUC, de las características regionales y locales, de las trayectorias instruccionales del profesorado, entre otros factores de la cultural inmersa en cada establecimiento escolar y que permita generar evaluaciones contextualizadas, ya que son cruciales para lograr evidencias aprendizajes de una forma amigable y empática con el estudiante y su entorno (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

La Evaluación Formativa

Una evaluación contextualizada implica enfocarse en los procesos formativos por sobre los resultados, es decir, en los procesos que llevan a un resultado. Al respecto, Scriven (1991) hace énfasis en la importancia del proceso para diferenciarla de las evaluaciones sumativas o por resultados, ya que valora el proceso intrínseco y extrínseco del proceso que lleva a un resultado.

Según Brookhart (2009 en Martínez, 2016) la evaluación formativa es aquella que permite recabar información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo utilizada por los profesores para tomar decisiones instruccionales y también es información que recoge el estudiante para mejorar su desempeño.

En ese sentido, la evaluación formativa permite valorar el proceso de aprendizaje, así como su diagnóstico, monitoreo y certificación. Por ello, es versátil instrumentalmente, porque mediante una decisión contextualizada, la evaluación formativa puede ser aplicada durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, para recoger evidencias sobre la marcha de éste con el propósito de hacer los ajustes necesarios para el logro de los objetivos por parte de los estudiantes. Esto, porque la evaluación formativa implica que sus usos, funciones y utilidad fortalezcan los procesos de aprendizajes internos (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Parra y Matus, 2016), que según Toranzos (2014) y Elola y Zanelli, (2010) permite la toma de decisiones para delimitar responsabilidades previas al resultado o antes de certificar un aprendizaje.

Ahora bien, cuando la evaluación formativa se encuentra presente de forma sostenible (Carless y Salter, 2010) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, este fortalece el diálogo, pues implica procesos de retroalimentación entre el docente y sus estudiantes, en que ambos van tomando decisiones y acciones correctivas sobre su desempeño (Wisniewski, Klaus y Hattie, 2020; McMillan y Hearn, 2008; Hattie y Timperley, 2007), lo que según Canabal y Margalef (2017), implica que el docente vaya entregando información cualitativa en forma de comentarios y sugerencias, de modo escrito u oral, sobre el desempeño formativo del estudiante, con el fin de dialogar con éste en todo su proceso de aprendizaje. A su vez, el estudiante dialoga con su propio proceso educativo, desarrollando habilidades de autoevaluación, favoreciendo con ello su reflexión, y monitoreo de los

procesos cognitivos que le permiten aprender.

En el caso de Chile, desde el año 2021 la evaluación formativa ha ido tomando cada vez más protagonismo en los establecimientos escolares, a partir de la aplicación del Decreto Nº 67 relacionado con las Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción (Biblioteca Nacional de Chile, 2018), que tiene por objetivo promover y relevar el proceso de aprendizaje a partir de la evaluación formativa y la retroalimentación oportuna, planteándose un nuevo paradigma respecto del aprendizaje, enfocado en un mayor protagonismo del estudiante en la construcción de éste.

Específicamente este decreto de evaluación, plantea principalmente que la evaluación formativa debe responder y asegurar condiciones base del aprendizaje, como, por ejemplo, comparación del desempeño inicial con el final del estudiante, objetivos claros, monitoreo de los procesos evaluativos, entre otros. Con relación al rol del docente, se espera que recoja información sobre los aprendizajes de sus estudiantes para diagnosticar necesidades y logros. Esto con tal de ir generando procesos de ajuste a la planificación de la enseñanza y el aprendizaje.

En ese sentido, el foco de la evaluación formativa en el Decreto Nº67 es impulsar la evaluación interna realizada por los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para mejorar los procesos de certificación del aprendizaje a partir de la evaluación sumativa, elaborando sistemas de monitoreo con foco en lo pedagógico, un aspecto crítico en el proceso formativo. Además, los procesos formativos elaborados promueven una planificación diversificada, en otras palabras, permite fortalecer y fomentar el acompañamiento individualizado del aprendizaje (Osorio, 2021), mediante estrategias de retroalimentación y técnicas de autoevaluación y coevaluación, sobre todo con respecto al estudiantado en situación de repitencia, en función de analizar la realidad de cada estudiante a partir de las evidencias de sus procesos de aprendizaje y no solo desde los resultados, de acuerdo al Decreto Nº 67.

Entonces, la evaluación formativa se enfoca principalmente en el proceso de aprendizaje del estudiante, lo que para algunos autores (Hattie y Timperley, 2012; Sadler, 2010) es significado de un mayor protagonismo. Es decir, estudiantes adquieren un rol participativo y activo en la construcción del conocimiento y en el proceso de descentralización de la evaluación (Ríos y Herrera, 2021). Esto, a partir del desarrollo de habilidades de autorregulación (Brandmo, Panadero y Hopfenbeck, 2020; Panadero y Algassab, 2019; Hattie y Timperley, 2012), ya que el estudiante va adquiriendo capacidades para ir auto-reflexionando sobre su aprendizaje, así como el docente desarrolla capacidades de evaluación y ajustes de los procesos de enseñanza y aprendizaje con la información que va recogiendo de forma sostenible de los procesos formativos y, mediante procesos de evaluación contextualizados (Carless y Salter, 2010).

Retroalimentación efectiva

Como ya se señaló, toda evaluación formativa y contextualizada considera la opinión de sus agentes educativos principales- estudiantes y docentes- fortaleciendo el trabajo colaborativo entre éstos en la promoción y fomento del diálogo (Hattie y Timperley, 2012; Carless y Salter, 2010; McMillan y Hearn, 2008). Esto en función del foco de toda evaluación formativa, mayor intercambio de sentidos y significados en la interacción del proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos Guerra, 2021; Ríos y Herrera, 2021; Canabal y Margalef, 2017). En otras palabras, no solo el docente es quien evalúa, sino que también el estudiante, promoviendo una formación integral, ya que va adquiriendo habilidades de autorregulación que le permiten monitorear su propio proceso de aprendizaje (Ríos y Herrera, 2020b; Hattie y Timperley, 2007).

Al respecto, Toranzos (2014) y Elola y Zanelli (2010) señalan que toda la información que se produce desde la evaluación permite retroalimentar los aspectos visibilizados y planificados, así como elementos y aspectos ocultos. Esto permite considerar múltiples factores del proceso educativo, lo que explica de forma más clara los resultados que se obtengan, por lo que las decisiones pedagógicas que se tomen serán siempre más complejas y pertinentes al contexto educativo donde se lleva a cabo el proceso evaluativo.

En ese sentido, la retroalimentación como estrategia de evaluación formativa se enmarca

dentro del paradigma del aprendizaje y se entiende como aquel proceso de diálogo que el profesor inicia a partir de los resultados de la aplicación de algún procedimiento o actividad de evaluación, que involucra la entrega de comentarios y sugerencias, con el fin de desarrollar en sus estudiantes habilidades de autoevaluación y monitoreo (Contreras y Zuñiga, 2017; Hattie y Timperley, 2012). Desde esta perspectiva, se, “considera el aprendizaje del estudiante como un proceso complejo y multidimensional que es necesario valorar de diferentes formas” según Murphy (2006, Vallejos y Molina, 2014, p. 14-15).

Por lo tanto, la retroalimentación oportuna se refiere al monitoreo de los procesos evaluativos bajo criterios del contexto donde se aplica la evaluación y las características personales -trayectoria de vida- del estudiantado. Es decir, *que* el contexto del estudiante se encuentre al centro de la evaluación, así como su proceso de aprendizaje por sobre los resultados obtenidos, ya que el proceso explicaría los resultados, en base a evidencias, de acuerdo al Decreto N° 67. Además, tiene como fin promover en el estudiante el desarrollo de habilidades de autorregulación y desempeños que apuntan a la meta-cognición, ya que se enmarca dentro de una perspectiva dialógica del proceso de enseñanza y aprendizaje, dando espacio al error y a las oportunidades (Herrera, 2016) como información útil y necesaria. Además, este tipo de evaluación impacta en aspectos afectivos como lo es la motivación extrínseca e intrínseca del estudiante (Canabal y Margalef, 2017; Hattie y Timperley, 2012).

Por su parte, la retroalimentación es oportuna según el propósito por el cual se realiza (Herrera, 2016). Estos propósitos pueden ser clarificar y reforzar aspectos del trabajo de aprendizaje, centrada en la tarea; orientar al estudiante para seguir adelante con la tarea específica, lo que se denomina de proceso; centrada en los elementos metacognitivos del estudiante, como el monitoreo y evaluación de las estrategias que utiliza, lo que se denomina autorregulación (Hattie y Timperley, 2007).

Entonces, una retroalimentación oportuna dialoga con el contexto del estudiante y sus necesidades (Santos Guerra, 2021; Ríos y Herrera, 2021) Canabal y Margalef, 2017), facilitando el intercambio de significados y promoviendo la autorregulación del aprendizaje, siempre y cuando se considere el nivel sociocognitivo de quien está siendo evaluado. Asimismo, también considera la diversidad en la evaluación y en el análisis de los resultados, pero evitando la comparación entre estudiantes, ya que lo importante es mirar a éste a partir de sus propios procesos educativos, con relación con su entorno escolar y local que lo rodea. Por ello, el rol docente es relevante, en tanto permite un andamiaje y construcción social del conocimiento, siendo el principal responsable en llevar a cabo los procesos de retroalimentación (Herrera, 2016).

Al respecto, la retroalimentación oportuna permite conocer el desempeño del estudiante y sus posibilidades de mejora. Por ello, el Decreto N°67 plantea que este proceso debe ser descriptivo, específico, oportuno, apropiado y claro, promoviéndose la mejora continua de los aprendizajes a partir de un círculo virtuoso (Riquelme, 2019) que sea previo, posterior a los resultados, así como continuo entre un tema o contenido de aprendizaje y otro, evitando parcelas en el conocimiento.

En síntesis, la retroalimentación del aprendizaje es una estrategia comunicacional y dialógica para evaluar formativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje (Riquelme, 2019) permitiendo el fomento de la autorregulación del aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007), mediante procesos metacognitivos de autorreflexión y autocrítica en el intercambio de significados entre estudiantes y éstos con el docente (Ríos y Herrera, 2021; Torres, Strong y Adesope, 2020; Van Der y Adie, 2020; Herrera, 2016;)

Evaluación auténtica

Al respecto de una evaluación contextualizada, formativa y con retroalimentación oportuna, se hace hincapié en la necesidad de desarrollar los procesos educativos en base a las necesidades y diversidad del estudiantado. Para ello existen diferentes formas de evaluar el proceso, siendo una más propicias para rescatar la singularidad de la realidad, la evaluación auténtica, ya que considera aspectos del contexto como principal motor del aprendizaje (Parra y Matus, 2016). Asimismo, porque las evaluaciones auténticas colocan al estudiante en problemas que son reales y cotidianos,

por lo que su resolución implica movilizar habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales de orden superior y necesarias para el bien individual y, sobre todo, para el bien común (Ríos y Herrera, 2020a).

Respecto de una evaluación para el bien común, la evaluación auténtica permite desarrollar prácticas pedagógicas diversas según los niveles educativos y su función es promover aprendizajes para la autoconciencia y la vida social.

Para Ríos y Herrera (2020a), partir de tareas complejas y contextualizadas el docente facilita al estudiante encontrarse, por medio de la evaluación, con problemas de su vida cotidiana, para que éste visualice e interiorice formas de enfrentar la vida, pero contribuyendo y cooperando con ella, en la adquisición de capacidades para identificar las necesidades y encontrar las respuestas adecuadas que sean un aporte para el bien propio y común, es decir, para una convivencia ciudadana, diversa y plural (Bonhomme et al, 2015)

En ese sentido, la evaluación auténtica no espera una respuesta única o centrada en estándares rígidos (Ríos y Herrera, 2020a) ya que se espera que por medio de ella se logren capacidades de autorregulación para la autorreflexión y la crítica, por lo que debe responder a las necesidades de los estudiantes (Riquelme, 2019). Por tanto, la práctica de la retroalimentación oportuna, por medio de técnicas como la coevaluación y autoevaluación, permitirá elaborar procesos evaluativos auténticos, basados en la diversidad y en la promoción de habilidades para la formación ciudadana (Ríos y Herrera, 2021) a partir de la versatilidad instrumental para monitorear el proceso según las necesidades y características del contexto y sus estudiantes.

Versatilidad de instrumentos evaluativos

Un aspecto importante planteado por el Decreto Nº 67 es con relación a la diversificación de la evaluación en función de hacerse cargo de la Ley de Inclusión 20.845 del año 2015 (Osorio, 2021). Para ello, se plantea la necesidad de diversificar los instrumentos evaluativos y, que éstos sean versátiles, auténticos y contextualizados a partir de las necesidades educativas e intereses de los y las estudiantes y sus niveles cognitivos. Ello, con la finalidad de entregar oportunidades de aprendizaje a la heterogeneidad del aula (Riquelme, 2019), y que cada decisión evaluativa que se tome sea relevante, significativa, útil y motivante para los y las estudiantes, en función de su diversidad (Ríos y Herrera, 2021; Riquelme, 2019).

Entre las evaluaciones auténticas enfocadas en el contexto se podría mencionar la elaboración de proyectos, la construcción de relatos, actividades de roles y laboratorio, juegos didácticos, actividades interdisciplinarias, entre otras. Asimismo, se pueden mencionar algunos instrumentos para monitorear el aprendizaje según las características de las actividades, como las rúbricas analíticas y holísticas, las pautas de cotejo, evaluaciones con escala de apreciación, entre otras.

Al respecto, un instrumento destacado de la evaluación auténtica es el portafolio, ya que es una herramienta que permite desarrollar habilidades de autorregulación, ya que tanto docente como estudiante pueden ir dejando registros y/o evidencias de forma intencionada, al respecto de la retroalimentación efectiva para el monitoreo del proceso de aprendizaje (Ashford, Herrington y Brown, 2014).

Además, la información que se genera a partir de una evaluación auténtica es relevante para reconocer y trabajar sobre los errores, logros y otras dimensiones cualitativas que se movilizan en el proceso de evaluación formativo (Bravo y Del Valle, 2000), fomentando el diálogo entre sus agentes (Santos Guerra, 1993), quienes colaboran participando de forma directa en el proceso de aprendizaje, ya que el estudiante igualmente evalúa en la construcción conjunta del conocimiento.

En ese sentido, una evaluación auténtica y versátil, permite una mayor participación de la comunidad educativa, descentralizando la evaluación a partir de una mayor presencia de la participación del estudiante en su aprendizaje, generando espacios que integran diferentes estilos de aprendizaje e intereses (Ríos y Herrera, 2021; Meisels y Steele, 1991, Bravo y Del Valle, 2000). Esto favorece la participación y el desarrollo de habilidades de autorregulación del estudiante, ya que se deben resolver desafíos bajo un rol activo, es decir, que se deben tomar decisiones para resolver situaciones que mejoren la realidad del estudiante y la de las personas que le rodean (Bravo

y Del Valle, 2000; Vallejos y Molina, 2014), en un aprendizaje situado en su contexto, es decir, que valora su historia, por lo que implica compromiso a partir del desarrollo del sentido de pertenencia.

Bajo estos espacios evaluativos, el estudiante no solo aprende conocimientos, sino que habilidades actitudinales y valóricos para la formación y desarrollo de la ciudadanía (Herrera, 2016) Asimismo, se contribuye a la descentralización de la evaluación, en tanto fomenta lógicas de participación, colaboración, autorreflexión en la evaluación (Ríos y Herrera, 2021).

Evaluación descentralizada: autoevaluación, coevaluación y evaluación de pares

En una evaluación descentralizada se redefinen los roles tradicionales del estudiante y el docente con el fin de construir aprendizajes en forma democrática y participativa, en tanto es un espacio de negociación de significados, conocimientos y de fomento al diálogo y a la discusión de los procesos formativos (Ríos y Herrera, 2021).

Para ello existen estrategias como la autoevaluación y la coevaluación que permiten, desde un escenario más ético-democrático, evaluar el aprendizaje desde una perspectiva integral que releva actitudes y valores como la autocrítica, la crítica, el trabajo en equipo, la responsabilidad, el compromiso, la honestidad, entre otros (Ríos y Herrera, 2020a).

Específicamente la autoevaluación es una acción evaluativa de autocrítica del desempeño, lo cual puede realizar tanto el docente como el estudiante. Mientras que la coevaluación es una valoración conjunta *entre los sujetos* respecto de su desempeño en el marco de una actividad común, por lo que puede ser entre estudiantes o entre docente y estudiantes y viceversa.

En ese sentido, la relevancia de la autoevaluación es que permite que el estudiante, por medio de la autorreflexión de sus acciones, adquiera habilidades autorregulativas de su aprendizaje asociadas al desempeño, con vista a adquirir un mayor nivel de autonomía, aprendizaje necesario para enfrentarse al mundo desde una mirada más dialogante, a partir de sí mismo (Oliveira y Ríos, 2019).

La coevaluación se considera relevante como aprendizaje para la ciudadanía, ya que fomenta y promueve el diálogo (Santos Guerra, 1993), siempre y cuando sea desde la crítica reflexiva y respetuosa, promoviendo y contribuyendo a la construcción de un aprendizaje comunitario (Ríos y Herrera, 2021; Allal, 2020; Panadero y Alqassab, 2017).

Por otra parte, la evaluación entre pares favorece la empatía y la responsabilidad de las propias acciones respecto a los *otros*. Asimismo, como señalan (Ríos y Herrera, 2021), durante un proceso educativo de evaluación entre pares el monitoreo del aprendizaje implica compromiso de sus agentes, ya que son los estudiantes quienes van recogiendo y evaluando evidencias recogidas a partir de las acciones o desempeños de los que observan, por lo que es una oportunidad para practicar valores y actitudes como la responsabilidad, honestidad y justicia, entre otras, en relación a sus pares.

Hacia una nueva práctica evaluativa escolar

Se plantea una nueva práctica evaluativa al interior de los establecimientos escolares basada en una serie de características que pueden contribuir a una evaluación al servicio de los aprendizajes del estudiantado y con una connotación claramente formativa, en el sentido de promover una formación permanente en valores, actitudes y principios para la formación y desarrollo de la ciudadanía.

Esto implica una mayor atención al contexto y participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, para generar el escenario propicio en el desarrollo de habilidades para la autorregulación y autorreflexión del aprendizaje. Para ello será necesario elaborar estrategias que fomenten la evaluación formativa, por medio de técnicas que promuevan una mayor participación del estudiante en su proceso de aprendizaje (Ríos y Herrera, 2020b), como, por ejemplo, la autoevaluación, coevaluación y evaluación entre pares, acompañado de retroalimentación oportuna, lo cual es basal para la elaboración de actividades que sean auténticas en la formación

educativa.

Dicho de otro modo, es necesario avanzar hacia formas democráticas de construir el conocimiento a partir de una evaluación descentralizada (Ríos y Herrera, 2021). Para ello, los procesos evaluativos deben promover la crítica hacia el yo y hacia la sociedad, con tal de fortalecer procesos de metacognición grupales e individuales, ya que el estudiante no solo desarrolla respuestas o soluciones respecto de lo que sabe, sino que desarrolla el sentido común respecto de la mirada de otras personas y el contexto que lo envuelve, de ahí la relevancia de que las actividades evaluativas sean auténticas, diversas y contextualizadas.

La participación estudiantil en los procesos educativos es un recurso importante para la descentralización de la evaluación, la que comúnmente depende del profesorado, contribuyendo a una mirada compartida de la evaluación, desde el papel de sus implicados. Todo lo anterior pensando en que la participación de la población estudiantil contribuye a la formación y desarrollo de la ciudadanía (Bonhomme et al., 2015), ya que promueve y fortalece los espacios de diálogo y participación respecto de los procesos de evaluación y construcción de los aprendizajes (Ríos y Herrera, 2020b).

Conclusiones

El actual SIMCE es una prueba estandarizada chilena que se realiza anualmente –por efecto de la pandemia del covid-19 no se aplicó en 2020 y 2021- para informar a las escuelas y a los diferentes agentes educativos sobre los resultados de aprendizajes. Se orienta a la toma de decisiones para la mejora y da cuenta de la calidad de la educación, en relación a los niveles en que se aplica y a las disciplinas que se evalúan.

La mediatización pública de los resultados ha afectado el prestigio de las escuelas respecto a su quehacer educativo, por ello, es que en la actualidad dicha información se entrega de forma específica a cada agente educativo para evitar su desvalorización pública. La información que se obtiene a partir del SIMCE es utilizada por las familias para elegir el establecimiento escolar de los estudiantes, lo que ha significado la migración constante de estos, desde el sistema municipal a las escuelas particulares subvencionadas, financiadas por el estado chileno.

Para mejorar dicha situación, el MINEDUC ha desarrollado diversas reformas al currículum escolar y al SIMCE, en función de mejorar las prácticas pedagógicas para una obtención más transparente y equitativa de los logros de aprendizaje. Sin embargo, el propósito inicial del SIMCE, que es la de informar para tomar decisiones y dar cuenta de la calidad educativa de cada establecimiento según el puntaje que obtiene no ha cambiado, por lo que una gran cantidad de escuelas en la actualidad siguen en la tarea de enfocarse en los resultados para así lograr mantener y captar nuevos estudiantes.

Esto a pesar de los esfuerzos del MINEDUC (2015) por orientar y apoyar el uso de datos de la prueba SIMCE para fortalecer el trabajo pedagógico de los docentes, en particular sus prácticas evaluativas, y de iniciativas que buscan conocer el tipo de uso de estos datos por parte del profesorado y de los directivos escolares (Contreras y Silva, 2019), en pos de la mejora de los procesos y resultados educativos.

Por lo anterior, se plantea la necesidad de desarrollar una nueva perspectiva de *responsabilización sustentable* desde la comunidad docente sobre cómo mejorar e innovar las prácticas pedagógicas a partir de las necesidades internas de cada escuela, es decir, que recoja la diversidad de características e intereses de sus estudiantes como principal motor de la evaluación, mientras que los resultados académicos del SIMCE se utilicen como un insumo, entre otros, para así evitar un mayor impacto de esta prueba estandarizada en escuela.

Para ello se proponen diversas prácticas evaluativas que sean democráticas, fomentando una mayor participación y compromiso del estudiante en los procesos evaluativos (Ríos y Herrera, 2020b). Asimismo, con intencionalidad formativa y bajo formatos que sean contextualizados y auténticos, es decir, con foco en el proceso más que en los resultados y que fortalezca los espacios y tiempos de diálogo, así como la colaboración entre los actores educativos, con tal de promover una formación que permita adquirir conocimientos, habilidades y actitudes, desde la perspectiva

de una mayor autorregulación del aprendizaje que favorezca la autonomía del estudiante y su integración a la sociedad para su mejora y bien común.

Desde esta perspectiva, queda abierta la pregunta si la escuela, con su carga material y simbólica, será capaz de avanzar hacia una cultura de *responsabilización sustentable*, más allá del peso mediático que han generado los resultados de la prueba SIMCE y sus efectos en su quehacer formativo y en sus actores principales, que supere o diluya el enfoque de la *rendición de cuentas*. A partir de este planteamiento también es plausible interrogarse si ambos enfoques son contradictorios o complementarios.

Referencias

ACUÑA, Felipe, MENDOZA Manuela, ROZAS, Tamara. El hechizo del SIMCE. **Revista Chilena de Pedagogía**, 1(1), 54-70, 2019. Disponible en: <https://revistadepedagogia.uchile.cl/index.php/RCHP/article/view/55633>. Acceso el 20 de enero de 2022.

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN **Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. La evaluación al servicio de los aprendizajes**. 2018 Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf. Acceso el 2 de enero de 2022

ALLAL, Linda- Assessment and the co-regulation of learning in the classroom, **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 27:4, 332-349, 2020. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594X.2019.1609411?journalCode=caie20>. Acceso el 30 de diciembre de 2021

ARREDONDO Emanuel. El significado del SIMCE para los estudiantes: entre la diferenciación y la responsabilidad por los resultados. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, (21), p. 62-87, jun. 2019. Disponible en: <http://revistas.academia.cl/.php/pfr/article/view/1178>. Acceso el 4 de noviembre de 2021

ARREDONDO, Emanuel; UGARTE, Matías; Muñoz, Matías. Tensiones y debates para desmercantilizar la educación en Chile. **Revista Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-18, mar. 2021. Disponible en: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17368> Acceso el 12 de noviembre de 2021

ANGULO, Félix. **Evaluación y Currículum para la Inclusión. Propuestas para Políticas Inclusivas. Sobre/Contra el SIMCE**. Centro de Investigación Inclusiva. 2017. Disponible en: http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/05/Policy-Brief_Contra-Simce_Angulo_14-0520-1.pdf . Acceso el 22 de diciembre de 2021

ASHFORD-ROWE, Kevin, HERRINGTON, Janice., & BROWN, Christine. Establishing the critical elements that determine authentic assessment. **Journal Assessment & Evaluation in Higher Education**, 39 (2), p. 205-222, 2014. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2013.819566> Acceso el 28 de diciembre de 2021

BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE **Decreto 67 Exento. aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001**. Santiago, 2018. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>. Acceso el 30 de diciembre de 2021

BRAVO, Amaia & DEL VALLE, Jorge. La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. **Revista Psicothema**, Asturias, Vol. 12, Nº. 2, 2000, p. 95-99. 12, 2000. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/524.pdf> Acceso el 27 de noviembre de 2021

BONHOMME, Macarena., COX, Cristián., THAM, Maximiliano y LIRA, Robinson. La educación ciudadana escolar de Chile 'en acto': Prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes, p. 373-428. **Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados.** Cristián Cox y Juan Carlos Castillo. Santiago: Colección Estudios en Educación, 2015. p. 373-428.

BRANDMO, Christian., PANADERO, Ernesto. & HOPFENBECK, Therese. Bridging classroom assessment and self-regulated learning. **Journal Assessment in Education. Principles, Policies & Practices**, 27(4), p. 319-331. 2020. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2020.1803589> Acceso el 02 de enero de 2022

BELLEI, Cristián, VALENZUELA, Juan, VANNI, Xavier. & CONTRERAS, Dante (Eds.). **Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?** 2ª edición. Santiago de Chile: LOM, 2014

CABALIN, Cristián; MONTERO, Loreto; CÁRDENAS, Camila. Discursos mediáticos sobre la educación: el caso de las pruebas estandarizadas en Chile. **Revista Cuadernos.info Comunicación y medios en iberoamerica**, n. 44, p. 135–154, 2020. DOI: 10.7764/cdi.44.1429. Disponible en: <http://ojs.uc.cl/index.php/cdi/article/view/18387> Acceso el 3 febrero de 2022.

CAMPOS-MARTÍNEZ, Javier. y GUERRERO, Patricia. Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. **Revista Caderno CEDES**, 36(100): p. 355-374. 2016. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/GVPDJVMdWhkC7Csfr77644L/?lang=es#> Acceso el 26 de diciembre de 2021

CANABAL, Cristina. MARGALEF, Leonor. La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, vol. 21, núm. pp. 149-170, 2017. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009> Acceso el 29 de diciembre de 2021

CARLESS, David, SALTER, Diane, YANG, Min, LAM, Joy. Developing sustainable feedback practices. **Journal Studies in Higher Education**, p. 1-13, 2010. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.707.6071&rep=rep1&type=pdf> Acceso el 13 de diciembre de 2021

CONTRERAS, Johana y SILVA, Lucas **¿Qué uso dan directivos y sostenedores a las mediciones escolares de aprendizajes?: el caso de SEPA**, Santiago, 2019. Disponible en: <https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2019/12/MIDevidencias-N20.pdf>. Acceso el 2 de febrero de 2022

CONTRERAS, Gloria y ZÚÑIGA, Carmen. Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, 9 (19), p. 69-90, 2017. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18612> Acceso el 23 de diciembre de 2021.

DÍAZ-BARRIGA, Frida. La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En: **Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.** Cap.5, pp. 125-169. México: McGraw Hill, 2006

ELOLA, Nidia, ZANELLI, Norma, OLIVA, Ana y TORANZOS, Lilia. **La Evaluación Educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas.** Buenos Aires: Editorial Aique Grupo Editor, 2010.

FLÓREZ, María y OYARZÚN, Gonzalo. **Resultados SIMCE y Plan de Evaluaciones 2016-2020: Nudos críticos y perspectivas de cambio.** Cuadernos de Educación. N°73, junio de 2016. Disponible en: https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_73/documentos/Art%C3%ADculo_73.pdf Acceso el 28 de noviembre de 2021

GARCÍA CABRERO, Benilde. Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o blandas: aproximaciones a su evaluación. **Revista Digital Universitaria**, vol. 19, n. 6, noviembre-diciembre, 2018. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/442180474/v19-n6-a5-Las-habilidades-socioemocionales-no-cognitivas> Acceso el 16 de noviembre de 2021

GIANNELLI, Gianna y RAPALLINI, Chiara. **Immigrant Student Performance in Math: Does it Matter Where You Come from?**. *Economics of Education Review*. 52. 10.2139/ssrn.2604382, 2016. Disponible en: <https://docs.iza.org/dp9019.pdf> Acceso el 22 de noviembre de 2021

HATTIE, John. y TIMPERLEY, Helen. The power of feedback, **Review of Educational Research**,;77(1):81-112, 2007doi:10.3102/003465430298487

HERRERA, David. **La retroalimentación docente como estrategia evaluativa para la mejora de los aprendizajes en Historia, Geografía y Ciencias Sociales**. Tesis (Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación, Departamento de Educación, Usach, Santiago, 2016

MARTÍNEZ, Catalina. **Evaluación de Programas e Instituciones**. Algunos enfoques. 2016. Disponible en <http://www.salgadoanoni.cl/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/EVALUACION-DE-PROGRAMAS-E-INSTITUCIONESjsa15.pdf> Acceso el 22 de diciembre de 2021

MINEDUC. **Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile**. Santiago, 2015. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf> Acceso el 29 de diciembre de 2021

MINEDUC. **Propuesta de plan de evaluaciones nacionales e internacionales 2016-2020**. Santiago, 2016. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34980_recurso_1.pdf Acceso el 11 de enero de 2022

MINEDUC. **Sistema de Admisión Escolar Online**, 2019. Disponible en: <https://www.sistemadeadmisionescolar.cl/> Acceso 12 de enero de 2022

MUÑOZ, Solange.; MENDOZA, Michelle. Caracterización de los estudiantes migrantes y su relación con el rendimiento académico. **Revista Conhecimento Online**, [S. l.], v. 3, p. 150–173, 2021. DOI: 10.25112/rco.v3.2710. Disponible en: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2710>. Acceso el 2 de febrero de 2022.

MURILLO, Javier e HIDALGO, Nina. Concepciones de los docentes sobre la evaluación socialmente justa. **Revista Aula Abierta**, 47(4), p. 441-448, 2018. Disponible en: <file:///C:/Users/Usach/Downloads/Dialnet-ConcepcionesDeLosDocentesSobreLaEvaluacionSocialme-6725494.pdf> Acceso el 27 de diciembre de 2021

OCDE. **Revisión de políticas nacionales de educación: Chile**. Paris: OCDE, 2004.

OLIVEIRA, Ariane. y RÍOS, Daniel. Autoevaluación para el aprendizaje autónomo en alumnos 6ºs años. Id on line **Revista Multidisciplinar e Psicología**, v.13, n. 46, p. 835-855, 2019. Disponible en [file:///C:/Users/Usach/Downloads/1936-7535-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usach/Downloads/1936-7535-1-PB%20(1).pdf) Acceso el 18 de enero de 2022

OSORIO, Oscar. **Concepciones y prácticas evaluativas declaradas en jefes técnicos y docentes de formación general y técnico profesional en el contexto de la implementación del Decreto 67 de evaluación**. Tesis (Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación, Departamento de Educación, Usach, Santiago, 2021

ORTIZ, Iván. En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. **Revista Estudios pedagógicos** (Valdivia). 38. 355-373, 2012 Disponible en: <https://www.scielo.org>

cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200022&lng=en&nrm=iso&tlng=en
Acceso el 30 de diciembre de 2021

PANADERO, Ernesto y ALQASSAB, Maryam. **An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading.** *Journal Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253-1278, 2019. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2019.1600186?scroll=top&needAccess=true> Acceso el 14 de enero de 2022.

PARRA, Victoria. y MATUS, Gladys. Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. **Revista Calidad en la educación [online]** n.45, pp.207-250, 2016. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652016000200007&script=sci_abstract Acceso el 30 de enero de 2022

RÍOS, Daniel y HERRERA, David. Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática e integral del estudiante. **Revista Electrónica Educare**, Vol. 25(3) setiembre-diciembre, 2021: 1-15 Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/12615/22811> Acceso el 10 de enero de 2022

RÍOS, Daniel y HERRERA, David. La descentralización evaluativa: transformación de la práctica evaluativa orientada al autoaprendizaje. **Revista Educação e Pesquisa**, n. 46, 2020a. Disponible en <https://www.scielo.br/jj/ep/a/gNDTVg6cFXsc8VQxxspGP9n/?lang=es> Acceso el 10 de enero de 2022

RÍOS, Daniel y HERRERA, David. La evaluación como estrategia formativa y transformadora del aprendizaje del estudiante. En BEZERRA DE CARVALHO, A., BROCANELLI, C., DE SOUZA SANTOS, G. (Org.). **Pensamento latino-americano e educação. Por uma ética situada.** Marília: Unesp, 2020b. Disponible en: http://www.educacion.usach.cl/images/Pensamento_latinoamericano_e_educacao_por_uma_etica_situada_Edit2.pdf. Acceso en 27 de enero de 2022

RIQUELME, Katherine. **Procesos de Retroalimentación para evaluar formativamente en el aula y mejorar los aprendizajes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.** Tesis (Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación, Departamento de Educación, Usach, Santiago, 2019

SADLER, Royce. Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. **Journal Assessment & Evaluation in Higher Education**, vol. 35, Issue 5, august 2010 , pages 535-550. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602930903541015> Acceso el 1 de febrero de 2022

SANTOS GUERRA, Miguel Á. Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. **Revista Enfoques Educativos**, 5 (1), p. 69-80, 2003. Disponible en: https://www.academia.edu/20395541/Dime_c%C3%B3mo_evaluas_y_te_dir%C3%A9_qu%C3%A9_tipo_de_profesional_y_de_persona_eres Acceso el 16 de noviembre de 2021

SANTOS GUERRA, Miguel Á. **La evaluación:** un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la escuela*, n° 20, p. 23–35, 1993. Disponible en <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59547/La%20evaluaci%C3%B3n%20un%20proceso%20de%20di%C3%A1logo%20comprens%C3%B3n%20y%20mejora.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acceso el 16 de noviembre de 2021

SANTOS GUERRA, Miguel Á. Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. **Revista Investigación en la Escuela**, [S. l.], n. 30, p. 5–13, 2021. DOI: 10.12795/IE.1996.i30.01. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8059>. Acceso em: 3 feb. 2022.

SCRIVEN, Michael. **Evaluation Thesaurus** Fourth Edition, California: SAGE, 1991

TORANZOS, Lilia. Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. **Revista Propuesta Educativa**, núm. 41, p. 9-19 junio, 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041712003.pdf> Acceso el 27 de enero de 2022

TORRES, Joao, STRONG, Zoe y ADESOPE, Olusola. Reflection through assessment: A systematic narrative review of teacher feedback and student self-perception. **Studies in Educational Evaluation**, volume 64, 2020, 100814. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100814> Acceso el 2 de febrero de 2022

VALLEJO, Mónica y MOLINA, Jesús. La evaluación auténtica de los procesos educativos. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 64, p. 11-25, 1 ene. 2014.

VAN DER KLEIJ, Fabienne y ADIE, Lenore. Towards effective feedback: An investigation of teachers' and students' perceptions of oral feedback in classroom practice. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 27(3), 252-270, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1748871> Acceso el 29 de enero de 2022

VENEGAS, Cristián. Priorización curricular en un contexto pandémico: oportunidad para un nuevo plan de estudios escolar en Chile. **Revista Foro Educativo**, N° 37, p. 69-100, 2021. Disponible en: <http://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducativo/article/view/2855>. Acceso el 3 de febrero de 2022

WISNIEWSKI, Benedikt., ZIERER, Klaus. y HATTIE, John. The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. **Frontiers in Psychology**, 2020. Disponible en : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>. Acceso el 30 de enero de 2022

Recebido em 07 de fevereiro de 2022.

Aceito em 14 de fevereiro de 2022