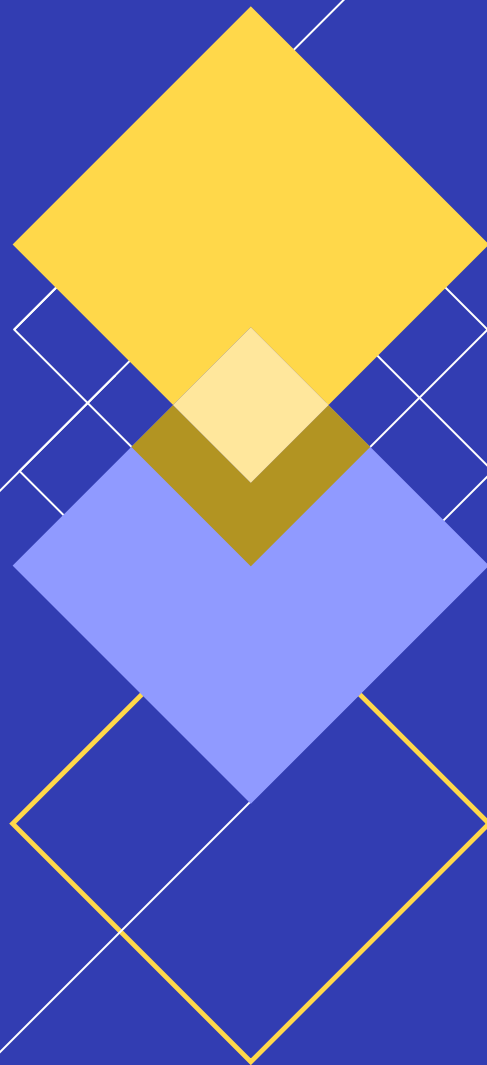


Agencia de  
Calidad de la  
Educación

---



Evaluación de la  
implementación de la marcha blanca del  
**Subsistema de Evaluación Progresiva**  
**2017**



# **Evaluación de la implementación de la marcha blanca del subsistema de evaluación progresiva**

Evaluación de la implementación de la marcha blanca  
del subistema de evaluación progresiva  
Agencia de Calidad de la Educación  
[contacto@agenciaeducacion.cl](mailto:contacto@agenciaeducacion.cl)  
[www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)  
Morandé 360, piso 9  
Santiago de Chile  
Noviembre, 2017





## Contenido

<b>1. Introducción</b>	8
<b>2. Marco Teórico</b>	9
2.1 Evaluación	9
2.2 Evaluación en el Contexto Escolar	10
2.3 Evaluación Progresiva	11
<b>3. Marco metodológico</b>	12
3.1 Fase Cualitativa	13
3.2 Fase Cuantitativa	14
<b>4. Resultados</b>	15
<b>5. Conclusiones</b>	46
<b>6. Recomendaciones</b>	47

## 1. Introducción

El nuevo marco normativo que rige a la educación escolar del país –Ley General de Educación (Ley N.º 20370) y la Ley que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (Ley N.º 20529)–, introduce una nueva institucionalidad que aborda el problema de la calidad educativa desde una perspectiva sistémica, y que busca un equilibrio entre la autonomía de los sostenedores, la entrega de orientación y apoyo, y la responsabilización de los establecimientos educacionales. Este marco legal crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, el cual contempla un conjunto de políticas, evaluaciones, mecanismos de apoyo y fiscalización, sistemas de información, y estándares para mejorar continuamente los aprendizajes y fomentar las capacidades de los establecimientos educacionales del país.

En este contexto, la Agencia de Calidad de la Educación se encuentra trabajando en un marco de referencia del Sistema de Evaluación de Aprendizajes, el cual incluye al Subsistema de Evaluación Progresiva, que consiste en una herramienta para monitorear la trayectoria de los aprendizajes a lo largo del año escolar.

Durante el año 2016 se realizó la primera implementación del Programa de Evaluación Progresiva (en adelante, EP), el que tiene como principal propósito, la entrega de información valiosa a los diferentes actores del sistema educativo para tomar decisiones basadas en evidencia, y de este modo, mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Este tipo de evaluación se caracteriza por ser externa pero de uso interno y además, por reportar resultados de aprendizajes y/o habilidades a cada profesor y establecimiento.

De manera concreta, la ejecución del programa consistió en poner a disposición de las escuelas dos pruebas<sup>1</sup> –a través de papel o digitalizadas– para evaluar las habilidades de comprensión lectora de estudiantes de segundo año básico. Además, se les dio acceso a una plataforma web<sup>2</sup> que genera reportes de resultados y orientaciones pedagógicas de forma inmediata, tras el ingreso de datos después de cada aplicación.

Esta primera implementación tuvo un carácter de marcha blanca, en el cual se invitó a todos los establecimientos del país, de los cuales se inscribieron 4.803 escuelas de manera voluntaria. Dichas escuelas tuvieron la posibilidad de escoger la modalidad de aplicación de la prueba (papel o digital), y además, fueron invitadas a las jornadas de presentación del programa.

Con esto, en el corto y mediano plazo, se espera que el docente pueda intervenir a tiempo las brechas de aprendizaje entre los estudiantes; mientras que a largo plazo, se espera que favorezca el desarrollo de comunidades de aprendizaje como instancias naturales de reflexión, en las que se analicen los resultados de las distintas evaluaciones con el fin de adaptar las prácticas pedagógicas en pos de la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

El presente estudio realiza una evaluación de la implementación de la marcha blanca del programa en su primer año, con el objetivo de describir y analizar las percepciones, opiniones y actitudes de los distintos actores del sistema educativo sobre el Programa de Evaluación Progresiva implementado por la Agencia de Calidad de la Educación, y de este modo, de identificar de qué manera se podría mejorar una futura implementación.

---

<sup>1</sup> El diseño del programa consideraba la aplicación de tres pruebas. Sin embargo, por contratiempos en la ejecución de la marcha blanca, solo fue posible implementar dos.

<sup>2</sup> <http://www.agenciaeducacion.cl/EvaluacionProgresiva>



## 2. Marco teórico

### 2.1 Evaluación

La evaluación ha sido un ámbito de estudio donde han abundado precisiones y modelos como también, autores e instituciones interesados en el tema (Rossi, Lipsay, & Freeman, 1993). Para algunos autores (Briones, 2006; Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004) la gran diversidad de conceptos vigentes se explica por el hecho de que la evaluación es una actividad interdisciplinaria, sin un objeto de estudio único, y que adopta marcos teóricos y metodológicos propios de disciplinas como la psicología, sociología, educación, economía, entre otras, para cumplir con su propósito y finalidad.

Dentro del espectro de definiciones, Scriven definió a la evaluación como el proceso que permite determinar el valor o mérito de un objeto evaluado (Scriven, 1967). Esta definición coincide con Contreras (2003), quien señala que dada esta etimología, originalmente la evaluación de aprendizajes se entendió como un proceso de emisión de un juicio a base de ciertos parámetros. Más específicamente, referiría a la identificación, clarificación y aplicación de criterios justificados y consensuados para determinar el valor o mérito de un objeto evaluado en función de dichos criterios (Scriven, 1967).

La idea de criterios compartidos es central en esta definición, pues si no existe consenso frente al objetivo evaluativo, diversas personas llegarán a diferentes conclusiones respecto a este (Scriven, 1967). Esencialmente, mediante la evaluación se espera emitir juicios que permitan formular recomendaciones para optimizar aquello que es evaluado en relación a los objetivos que persigue, o ayudar a los involucrados a determinar si el objeto evaluado debe ser adaptado, continuado o expandido (Scriven, 1967).

En este sentido, cabe mencionar una importante distinción, la diferencia entre *assessment* y *evaluation*, dado que en español se conoce indistintamente como “evaluación”, y en inglés apunta a dos conceptos distintos. *Evaluation* refiere a los juicios hechos sobre la efectividad de un programa u organización (OECD & CERI, 2008); y por otro lado, *assessment* refiere a un proceso planificado para recopilar y sintetizar información pertinente. Dicho proceso tiene como fin descubrir y documentar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, la planificación y la mejora de la instrucción según las necesidades de aprendizaje del estudiante, o hacer recomendaciones relacionadas con sus metas educativas (Cizek, 2010).

Taras (2010) también refiere a esta distinción, haciendo una diferencia por países. El autor plantea que quienes hablan lenguas con origen latino, privilegian el concepto de “evaluación”, mientras que los anglófonos utilizan *assessment*, refiriéndose a experiencias a nivel micro. Es decir, con dicho concepto aluden a una tarea o la evaluación de unidades pequeñas del trabajo estudiantil, mientras que *evaluation* cubriría el espectro macro, tales como cursos completos, universidades, programas, entre otros. En el presente estudio, “evaluación” referirá a su equivalente *assessment*, es decir, se relaciona a los niveles micro, vinculados a la enseñanza y aprendizaje en las escuelas.

## 2.2 Evaluación en el contexto escolar

En el ámbito escolar, la evaluación se entiende como aquella que ocurre en el aula y en relación a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, independientemente si es aplicada de manera interna o por actores externos. Por tanto, es el proceso mediante el cual se recolecta información que permite construir un juicio informado respecto a los procesos o resultados educativos, de tal forma que permita acreditar, calificar, promover y fomentar el aprendizaje tanto de los estudiantes como de la institución escolar.

Desde esta perspectiva, Himmel & Zabalza (1999) concluyen que el proceso evaluativo consiste en el “desarrollo sucesivo de un conjunto sistemático de fases, etapas o instancias evaluativas, cuya finalidad consiste en comprobar durante cierto periodo de tiempo, el grado de avance, progreso y perfeccionamiento en relación a los objetivos o metas señaladas para un alumno, un programa, proyecto o institución” (p. 158).

En esta línea, el proceso de evaluación educativa corresponde a un procedimiento de orientación y ayuda, y por ende, una parte integrante de la actividad educativa (Castillo y Cabrerizo, 2010) concebida como componente fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, esta se caracteriza por ser un proceso dinámico, abierto, y contextualizado, y también por tener una estructura definida compuesta por: a) obtención de información, b) formulación de juicios y c) toma de decisiones (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Dentro de tal proceso, es posible identificar distintos objetivos, los que se relacionan con diversos aspectos y aplicaciones de la misma evaluación. Aquella diversidad permite identificar una gama de tipologías de evaluaciones en base a su función, dentro de las cuales se encuentra la evaluación sumativa, formativa y progresiva.

Las **evaluaciones sumativas** corresponden a las que son utilizadas al fin de un periodo, curso o programa con el propósito de clasificar, certificar, evaluar un progreso o investigar la efectividad de un currículo, asignatura o plan educativo. Esta se caracteriza por realizar juicios sobre estudiantes, profesores o currículo, sin enfatizar en la enseñanza o aprendizaje ya que se lleva a cabo cuando ambos procesos ya han tenido lugar (Bloom et al., 1971 citado en Cizek, 2010).

La **evaluación formativa** corresponde a una evaluación sistemática que se lleva a cabo durante el proceso de la construcción de currículo, enseñanza y aprendizaje con la finalidad de mejorar cualquiera de estos tres procesos. (Bloom et al., 1971 citado en Cizek, 2010). Esta se encuentra orientada a evaluar el progreso del aprendizaje durante el propio proceso, y se caracteriza por ser una evaluación frecuente e interactiva para identificar las necesidades de aprendizaje y ajustar apropiadamente las enseñanzas (OECD & CERI, 2008). Su valor más importante radica en la inclusión de la valoración del proceso en que los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, a partir de la comunicación de metas claras y específicas de los resultados educativos.

Desde una propuesta más reciente y menos explorada en la literatura, aparece la **evaluación progresiva** (o evaluación intermedia), que se caracteriza por tomar algunos elementos o cualidades de la evaluación sumativa, y otras de la formativa. Por un lado, se asemeja a una evaluación sumativa porque tiene su misma finalidad, y por el otro lado, es similar a la evaluación formativa puesto que evalúa en el proceso de aprendizaje mismo.

La evaluación progresiva es definida como la “evaluación administrada durante el proceso de enseñanza para evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes respecto a un conjunto de metas académicas...” (Perie, Marion & Gong, 2009, p.6). Esta permite detectar y acortar brechas en el aprendizaje durante el año o periodo escolar en cuanto se aplica con una periodicidad conocida, sin tener que esperar al término de una unidad o el cierre de un proceso.

### 2.3 Evaluación Progresiva

La evaluación progresiva tiene como objetivo evaluar las competencias de los estudiantes en diferentes momentos del año escolar y están diseñadas para confirmar inferencias sobre el progreso académico individual de los alumnos (William, Kingsbury & Wise, 2013). La evaluación progresiva pretende activar ciclos de reflexión pedagógica dentro de las escuelas, que conduzcan a la planificación de acciones para la mejora de los aprendizajes.

Perie et al, (2009) define a la evaluación progresiva de la siguiente manera:

*“Evaluación administrada durante el proceso de enseñanza para evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes respecto a un conjunto específico de metas académicas, esto para informar las decisiones de la política pública, del profesor a nivel de aula, escuela o distrito. Los diseños específicos de evaluación intermedia/progresiva dependen de la intención en cuanto a propósitos y usos, aunque deben ser reportados de tal forma que puedan agregarse entre estudiantes, ocasiones o conceptos.” (Perie et al, 2009, p. 6).*

La evaluación progresiva se caracteriza por ser de escala y temporalidad intermedia a las modalidades sumativas y formativas. Esta es administrada por la escuela o agencias externas (distrito, municipio, entre otros) varias veces al año. Si bien los resultados se entregan a profesores y estudiantes como información respecto a la enseñanza y aprendizaje en el aula, también pueden agregarse y reportarse a nivel de la escuela o local (distrito, municipio, etc.), (Perie et al, 2009). La teoría que subyace a la implementación de este subsistema de evaluación es que la educación escolar esencialmente implica disminuir las brechas entre el conocimiento actual y lo esperado de los estudiantes. La evaluación mide estas brechas y provee de la retroalimentación crítica necesaria (Konstantopoulos, Miller, Li, & Traynor, n/r).

La evaluación progresiva puede emplearse para diversos fines, los cuales se pueden agrupar en: diagnóstico y retroalimentación con foco en los estudiantes; información y prácticas pedagógicas con foco en profesores; y uso a nivel intra y extraorganizacional con foco en el establecimiento educativo (Perie et al, 2009 y Marshall, 2008).

### Factores críticos en la implementación de la evaluación progresiva

Una etapa relevante del presente estudio consistió en el análisis de siete casos internacionales (Uruguay, Colombia, Estados Unidos –Filadelfia y Ohio–, Canadá –British Columbia–, Inglaterra y Australia). Gracias a este, se identificaron los principales factores y dimensiones a considerar en la evaluación de programas de evaluación progresiva, los que corresponden a los siguientes:

1. *Rol activo de los actores involucrados*: si bien todos los actores deben empoderarse en sus roles y trabajar en las estrategias, es de alta relevancia el papel que tienen los docentes, los estudiantes y el compromiso de los padres.
2. *Alianzas estratégicas*: otro factor de éxito tiene relación con el trabajo en conjunto con otros organismos, principalmente el Estado, aunque también entidades privadas que puedan aportar fortalezas diversas a los responsables de la evaluación propiamente tal.
3. *Accesibilidad y soporte*: en los sistemas basados en evaluación en línea, es importante contar con un portal único de acceso para todos los usuarios. Lo anterior debe estar apoyado en un sistema de soporte que contemple diversas vías de comunicación.
4. *Calidad del instrumento de evaluación*: el instrumento debe tener en consideración los siguientes aspectos: a) evaluación como instancia de aprendizaje; b) flexibilidad en la administración; c) variedad de habilidades evaluadas; d) variedad de ítems.
5. *Mejora continua*: el uso de los resultados orientados a la mejora del sistema educativo y enfocado en los aprendizajes de los estudiantes es una condición fundamental en este tipo de evaluaciones.
6. *Implementación progresiva*: es altamente importante desarrollar instancias piloto que permitan probar los instrumentos y las funcionalidades de la plataforma.

## 3.Marco metodológico

Los objetivos propuestos en el estudio correspondieron a los siguientes:

Objetivo general

Describir, analizar y comparar las dinámicas escolares en relación a la implementación de las evaluaciones intermedias, a partir de las cuales se puedan desarrollar estrategias de mejora para sus posteriores ejecuciones.

Objetivos específicos

- a) Describir y analizar elementos predominantes en las dinámicas escolares que intervienen en la implementación.
- b) Describir y analizar elementos emergentes en las dinámicas escolares que intervienen en la implementación.

c) Identificar y analizar los usos que las escuelas le dan a la información entregada por la herramienta, tanto como los incentivados por el programa como los usos no deseados.

d) Comparar los diferentes casos en relación a la mayor o menor apropiación que hacen las comunidades escolares de las evaluaciones intermedias.

e) Levantar los elementos facilitadores y obstructores en la implementación de las evaluaciones intermedias.

f) Levantar buenas prácticas en las evaluaciones intermedias presentes en las dinámicas escolares observadas.

g) Describir la evaluación que hacen los usuarios de la herramienta en términos de su utilidad, facilidad de uso y el aporte que realiza a las escuelas.

h) Desarrollar recomendaciones de mejora para las próximas ejecuciones de las evaluaciones intermedias.

Para cumplir con los objetivos recién mencionados, se realizó un estudio descriptivo y explicativo de carácter mixto, compuesto por una fase cualitativa y una fase cuantitativa. Gracias a la combinación de ambas metodologías fue posible conocer y analizar las percepciones, opiniones y actitudes de los distintos actores del sistema educativo respecto del programa.

### **3.1 Fase cualitativa**

La fase cualitativa tuvo por objetivo evaluar el programa por medio del acompañamiento a los establecimientos a medida que aplicaron y utilizaron los resultados de las pruebas puestas a disposición. Para ello, se consideraron treinta y cuatro establecimientos ubicados en cinco regiones del país (Tarapacá, Atacama, Metropolitana, Biobío y Los Lagos).

La muestra es no probabilística por cuotas a partir de la segmentación de un conjunto de criterios relevantes para estudiar diferencias entre los establecimientos en lo referido a su forma de enfrentar la implementación del programa<sup>3</sup>.

Dentro de cada establecimiento se consideraron a los distintos actores que lo componen, los que corresponden a: sostenedor, director, jefe UTP, docente de Lenguaje 2° básico y docentes de otras asignaturas/niveles que hayan utilizado el programa durante el año.

Para efectos del levantamiento de información, se aplicaron entrevistas semiestructuradas (individuales y grupales), observaciones no participantes de clases y observación de la aplicación de la prueba. Las herramientas fueron construidas a partir de la bibliografía y las experiencias de implementación, y la evaluación de estrategias de evaluación progresiva o similares, tanto en Chile como en el extranjero. Se utilizó una matriz única a partir de la cual se construyeron las pautas de levantamiento de información.

---

<sup>3</sup> Los criterios de selección de la muestra fueron: macrozonas (oficinas territoriales de la Agencia de la Calidad de la Educación en: Tarapacá, Región Metropolitana, Biobío, Los Lagos y Magallanes), zona geográfica (urbanos-rural), grupo socioeconómico de los estudiantes, dependencia y desempeño

El trabajo de campo tuvo una duración de cinco meses, en los que se distribuyeron la aplicación de las diferentes herramientas y de los distintos actores. Se realizaron 186 entrevistas, 36 observaciones de aula, 54 observaciones de aplicación de la prueba y 18 entrevistas grupales.

Herramienta	Actor	Cantidad
Entrevista	Sostenedor	1
Entrevista	Director	1
Entrevista	Jefe de UTP	3
Entrevista	Docente de Lenguaje 2º básico	3
Observación Aplicación Ep	Lenguaje 2º básico	2
Observación de clases	Lenguaje 2º básico	2
Entrevista grupal	Docente Lenguaje 2º básico y jefe de UTP y jefe UTP, o solo docente Lenguaje 2º básico.	1

### 3.2 Fase cuantitativa

La fase cuantitativa tuvo por objetivo sistematizar los resultados preliminares de la fase cualitativa. Para ello, se levantó información en una muestra de 180 establecimientos<sup>4</sup> ubicados en siete regiones del país (Arica y Parinacota, Tarapacá, Valparaíso, Metropolitana, Biobío, Los Lagos y Magallanes) que aplicaron el programa.

Se utilizó un muestreo estratificado en base a la segmentación de los establecimientos de acuerdo a criterios de relevancia para el objeto de estudio<sup>5</sup> y la selección de los establecimientos en la última etapa del diseño muestral se realizó de manera aleatoria en cada uno de los estratos.

<sup>4</sup> Además se consideró un sobremuestreo de un 15%.

<sup>5</sup> Las variables que se consideraron para la estratificación correspondieron a: grupo socioeconómico de los estudiantes, categoría de desempeño y dependencia de los establecimientos.

Dentro de cada establecimiento educativo se encuestó al sostenedor, director, jefe UTP, docente de Lenguaje 2º básico y docentes de otras asignaturas o niveles que hayan utilizado el programa durante el año.

Se aplicó un cuestionario que tuvo cinco versiones adecuadas a cada tipo de actor considerado en la muestra. El cuestionario fue elaborado sobre la base de los resultados de la etapa cualitativa y los antecedentes de las experiencias internacionales.

Finalmente, el trabajo de campo se inició en octubre de 2016 y tuvo una duración de tres meses, tiempo en el cual se aplicó el cuestionario a 784 sujetos del sistema educativo.

Actor	Muestra efectiva	Muestra teórica
Sostenedor	109	175
Director	175	197
Jefe/a de UTP	173	195
Docente de Lenguaje 2º básico I	179	196
Docente de Lenguaje 2º básico II	103	122
Docente de Lenguaje 2º básico III	45	65
Total	784	950 <sup>6</sup>

## 4. Resultados

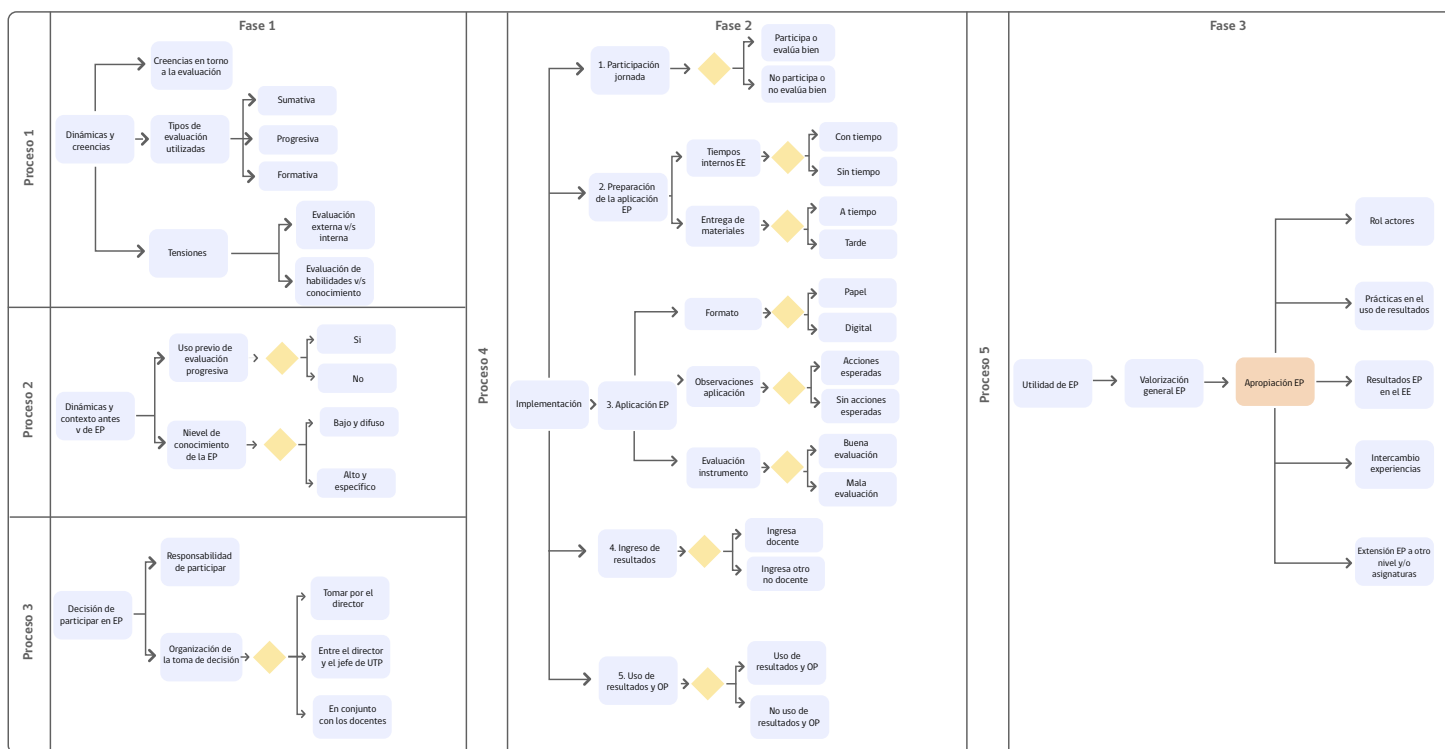
La presentación de los resultados incluye una descripción integrada de la información entregada por los actores en las diferentes técnicas y, junto con ello, los resultados descriptivos recogidos a partir de la aplicación de la encuesta.

Dado que el presente estudio es sobre la implementación del programa, se desglosó según sus distintas etapas y componentes. Para facilitar la lectura, a continuación presenta un diagrama (imagen 1) que permite describir y organizar los resultados en base a los procesos que los actores educativos fueron describiendo a lo largo del levantamiento de información.

Este diagrama indica las distintas fases y procesos dentro de la implementación de EP, el cual es coherente con la estructura y la presentación de los resultados, compuesta por los siguientes apartados:

- Fase 1: a) Creencias del establecimiento en torno a la evaluación; b) Dinámicas y contexto de la evaluación progresiva al interior de los establecimientos; c) Dinámicas en relación a la decisión de participar de la EP.
- Fase 2: d) Implementación de la EP al interior de los establecimientos.

<sup>6</sup> Del total que no respondió la encuesta (166), el 43% fue porque no fue posible contactarlos y el 57% porque rechazaron la realización de la encuesta.



**Imagen 1: Proceso de la Evaluación Progresiva**

### a) Proceso 1: Creencias del establecimiento en torno a la evaluación

El levantamiento de información referente a las dinámicas, creencias y percepciones es relevante debido a que estas inciden en la forma en que se conciben, reciben, apropian y se implementan los programas. En este sentido, constituyen un elemento gravitante para identificar y conocer las dinámicas que ocurren al interior de los establecimientos educativos.

Se entenderán como dinámicas de los establecimientos a aquellas acciones, creencias, organizaciones y estructuras que orientan la práctica pedagógica y construyen la cultura y contexto educativo del establecimiento. En este marco, se considerarán tres aspectos referidos a: (a.1) creencias en torno a la evaluación, (a.2) tipo de evaluaciones más utilizadas y (a.3) tensiones en torno a la evaluación desde los discursos de los actores.

#### a.1) Creencias en torno a la evaluación

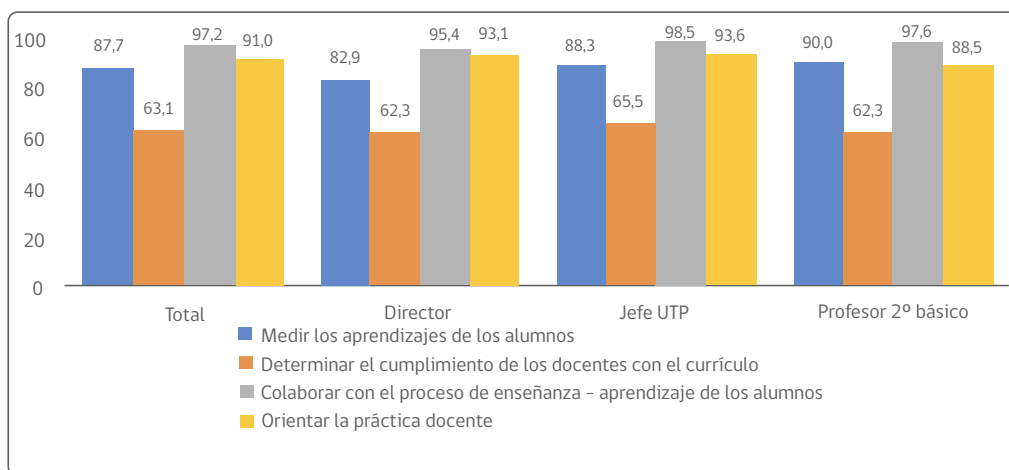
- Objetivo de la evaluación

Como muestra el gráfico 1, el principal objetivo de la evaluación según el total de los actores, corresponde a la colaboración con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (97,2%), seguido por la orientación de la práctica docente (91%) y la medición de los aprendizajes de los estudiantes (87,7%). En menor medida, el 63,1% de los actores señala que la evaluación tiene por objetivo determinar el cumplimiento de los docentes con el currículo.



Al analizar por actores, si bien las respuestas son bastantes similares, los jefes UTP son quienes consideran en mayor medida que la evaluación tiene por objetivo ayudar en el proceso de enseñanza y aprendizaje (98,5%), seguido por los profesores de 2° básico (97,6%) y luego directores (95,4%). De modo similar, son los jefes UTP quienes consideran en mayor medida que las evaluaciones tienen por objetivo determinar el cumplimiento de los docentes con el currículo (65,5%), seguido por profesores de 2° básico y directores, ambos con un 62,3%. Llama la atención que los profesores de 2° básico son los actores que consideran en menor proporción (88,5%) que el objetivo de la evaluación sea orientar la práctica pedagógica, mientras que los jefes de UTP y directores lo creen en un 93,6% y 93,1% respectivamente.

**Gráfico 1. Objetivos de la evaluación según actor encuestado**



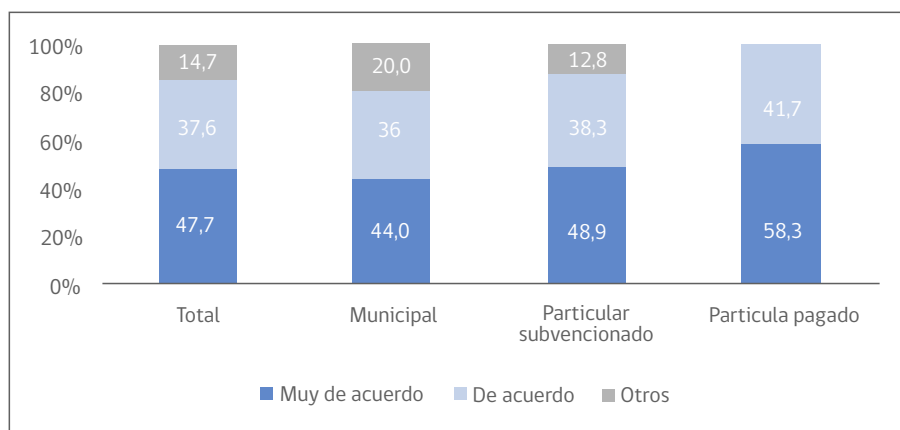
*Total respuesta=675*

Concordante con los datos cuantitativos, el discurso de los actores da cuenta de que la evaluación es entendida principalmente como un instrumento para la enseñanza y aprendizaje y que además, constituye una instancia que permite medir los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, a diferencia de los datos cuantitativos, en los discursos de los actores, el objetivo de la evaluación asociado a la orientación de la práctica docente, se presenta escasa o nulamente.

- Excesiva importancia de la nota

Cabe mencionar que todos los actores consideran que existe una excesiva importancia entregada a la nota, incluyendo a los sostenedores. Como se observa en el gráfico 2, un 85,3% de los últimos mencionados señalan que el sistema educativo en Chile promueve una excesiva importancia a la nota, cifra que incluye al 100% de los sostenedores de establecimientos particular pagados y que llega a un 80% entre los sostenedores municipales.

## Gráfico 2: Distribución porcentual "El sistema educativo en Chile promueve una excesiva importancia a la nota" según tipos de dependencia de los sostenedores



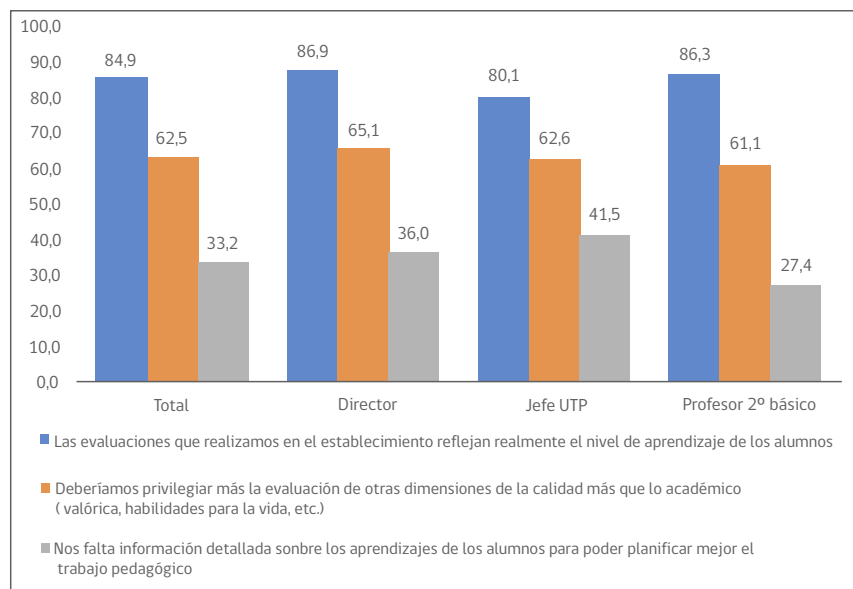
(n=194)

### ▪ Efectividad de la evaluación al interior del establecimiento

Como se observa en el gráfico 3, un 84,9% de los actores sostienen estar muy de acuerdo o de acuerdo con que las evaluaciones que realizan en el establecimiento reflejan realmente el nivel de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, un 62,5% de los encuestados señala que es necesario privilegiar la evaluación de otras dimensiones de la calidad más que los aspectos académicos, y un 33,2% señala que les falta información detallada sobre los aprendizajes de los alumnos para poder planificar mejor el trabajo pedagógico, porcentajes que configuran un cierto nivel de crítica respecto de la forma en que se evalúa en la actualidad.

Los directores son los actores que consideran en mayor medida que las evaluaciones que se realizan dentro de los establecimientos reflejan los aprendizajes de los estudiantes (86,9%), en contraste a los jefes UTP (80,1%). Asimismo, también son los directores quienes consideran en mayor medida que deberían privilegiar otras dimensiones de la calidad más que lo académico (65,1%). Con respecto a la necesidad de tener información más detallada de los aprendizajes de los alumnos para hacer una mejor planificación, los jefes UTP son los que lo creen en mayor medida (41,5%), seguido por los directores (36%) y por último, los docentes de 2º básico (27,4%).

### Gráfico 3: Creencias sobre las evaluaciones internas que realiza el establecimiento (muy de acuerdo y de acuerdo)



Total respuestas=675

- Necesidad de validación de instrumentos

Hay una percepción generalizada de que hace falta una mayor validación de los instrumentos con que se realizan las evaluaciones, siendo una preocupación relevante dentro de las actividades evaluativas, especialmente para los jefes UTP.

*“Primero que todo debe ser con instrumentos de calidad, validados, que sean de procesos y no como el Simce que omite el contexto, debe ser progresiva en el tiempo, con ello entrega un mejor parámetro de lo que están consiguiendo”.*

*(Jefe de UTP, GSE medio, desempeño Bajo)<sup>7</sup>*

La EP se traduce en una práctica concreta de una medición de habilidades que es confiable debido a que: está diseñada por expertos, es moderna y presenta resultados objetivos para medir los aprendizajes y la enseñanza y, por último, la preocupación transversal sobre la validación de los instrumentos incide en la positiva recepción y apropiación que se tiene frente a ella. Esto se debe a que, principalmente, la EP colaboraría precisamente en la línea de la validación de instrumentos.

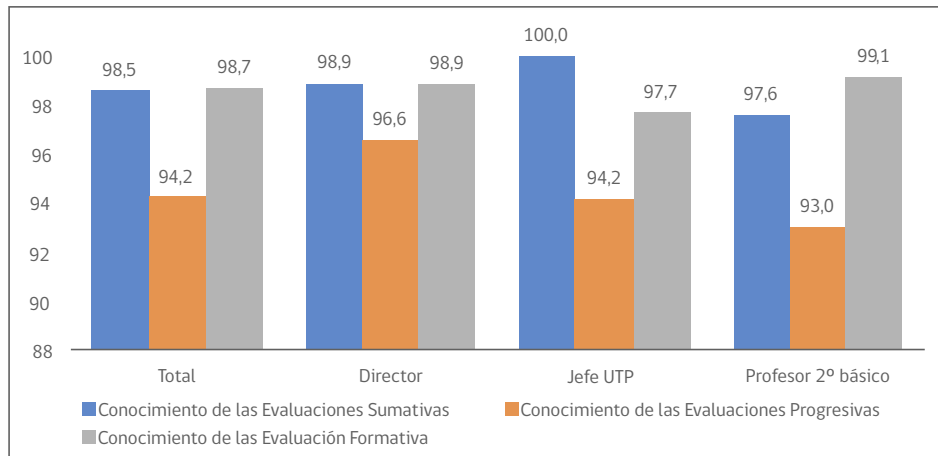
#### a.2) Tipos de evaluaciones utilizadas

De manera transversal, los actores distinguen con claridad tres tipos de evaluaciones: sumativas, formativas y progresivas. Como se observa en el gráfico 4, más de un 90% de los actores señala

<sup>7</sup> Las citas dan cuenta de los criterios de segmentación de la muestra: actor que lo mencionó, GSE de su establecimiento y categoría de desempeño de este.

conocer los tres tipos de evaluaciones indicadas<sup>8</sup>, siendo las sumativas las que más se destacan entre los jefes de UTP (100%), y las formativas entre los docentes 2° básico (99,1%).

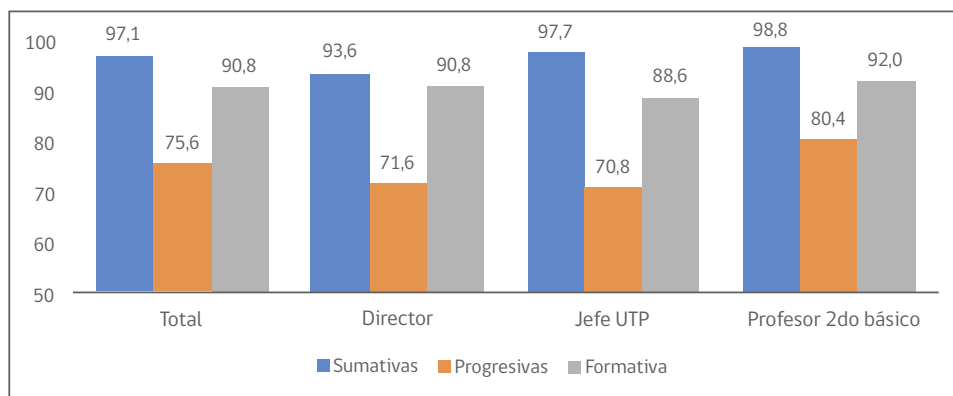
#### Gráfico 4: Distribución del porcentaje de conocimiento de las evaluaciones sumativas, formativas y progresivas según actor



Total respuestas=675

No obstante, al considerar el uso de estos tipos de evaluaciones, el gráfico 5 da cuenta de que el porcentaje de uso de evaluaciones progresivas baja a un 75,6%, llegando a su porcentaje más bajo entre jefes de UTP (70,8%) y más alto entre docentes de 2° básico (80,4%). La brecha entre conocimiento y el uso de evaluaciones progresivas puede deberse a que los actores no identifican iniciativas particulares que puedan reconocerse como tal.

#### Gráfico 5: Distribución del porcentaje de uso de las evaluaciones sumativas, formativas y progresivas según actor



Total respuestas=675

<sup>8</sup> Cabe señalar que la encuesta se realizó cuando ya se estaba implementando el Programa de Evaluación Progresiva. También participaron en el estudio establecimientos que eran parte del Programa de Evaluación Formativa implementado por la Agencia.

Al relacionar lo anterior con los datos cualitativos, se refuerza el conocimiento de los tres tipos de evaluación. Sin embargo, desde el discurso de los actores, se deja en claro que las evaluaciones sumativas son consideradas como las privilegiadas en el sistema educativo actual. A juicio de docentes y jefes UTP, estas permiten tener evidencias más objetivas respecto al aprendizaje y además, es la más reclamada por los apoderados.

### **a.3) Tensión en torno a la evaluación desde los discursos de los actores**

- Evaluaciones externas versus internas

Para los actores existe una distinción entre las evaluaciones aplicadas de manera externa e interna, generando una tensión entre la estandarización y la contextualización.

Las externas corresponden a aquellas que son promovidas y provistas por otra institución, como es el caso del Simce. Este tipo de evaluaciones, según los actores, se destacan por posibilitar más "objetividad" en el proceso evaluativo pues el establecimiento no participa del proceso de implementación y, por tanto, los resultados son concebidos como válidos por definición.

Sin embargo, a juicio de los actores participantes, este tipo de evaluaciones generan al interior del establecimiento una lejanía con el instrumento y con el proceso mismo de desarrollo de la evaluación, identificándola incluso como una evaluación "caja negra" por los docentes. Asimismo, los entrevistados coinciden en señalar que las evaluaciones externas aplicadas a los establecimientos, al ser estandarizadas, no permiten realizar ajustes al contexto de trabajo del mismo, crítica que se hace más fuerte en establecimientos de desempeño bajo.

*"...veíamos al Simce como una cosa súper externa, que venía de afuera y que los resultados los tenías al otro año".*

*(Docente, GSE medio, desempeño Medio)*

*"...instrumentos de calidad, validados, que sean de procesos y no como el Simce que omite el contexto".*

*(Jefe de UTP, GSE medio, desempeño Bajo)*

Por otro lado, las evaluaciones internas son aquellas generadas y promovidas por el mismo establecimiento. Estas estrategias son las que se aplican de manera generalizada en los establecimientos y permiten realizar el seguimiento al aprendizaje. Se destaca que este formato de evaluaciones, a diferencia de las externas, se adapta a la cultura institucional y les permite a los niños un mejor ajuste a los procesos evaluativos.

Cabe destacar que los mismos actores valoran positivamente las evaluaciones externas que son aplicadas e implementadas de manera interna, pues permite adecuarlas al contexto institucional y contar con un recurso adicional que no requiere inversión de parte de los establecimientos.

*[Respecto a la Evaluación Progresiva] "Nos permite tomar una prueba, tener los resultados inmediatamente, unos resultados súper específicos, niña a niña, nivel a nivel, curso a curso y de ahí tomar decisiones para mejorar, pero para mejorar ya, no en un año más cuando las niñas vayan en tercero".*

*(Docente, GSE medio, desempeño Medio)*

En este sentido, la evaluación progresiva es una opción que posibilita que los mismos establecimientos se apropien de los resultados y puedan reconocer los desafíos según los diferentes contextos institucionales.

*"La evaluación tiene que medir habilidades que nos permita después tener resultados para tomar decisiones en beneficio de cómo mejorar en los aprendizajes de nuestros alumnos".*

*(Directora, GSE medio, desempeño Alto)*

- Evaluación orientada a la medición de habilidades versus conocimiento

La segunda tensión corresponde a los contenidos de las evaluaciones, distinguiéndose entre aquellas orientadas a la medición del logro de habilidades, y las que se enfocan en la adquisición de conocimientos.

Para los actores las evaluaciones que miden conocimientos tienen un formato más tradicional y son privilegiadas entre los docentes con mayor edad y menor formación académica. Si bien se consideran imprescindibles para la evaluación del logro de aprendizajes, este tipo de evaluaciones subdivide y distingue los campos del conocimiento dificultando una enseñanza más transversal.

*"Hay profesores creativos, por lo general, son los más jóvenes, que son más didácticos y más prácticos para buscar otra forma de evaluar, para medir los aprendizajes. A los profesores más antiguos les cuesta más transitar desde una evaluación de conocimientos a la evaluación de habilidades. En estos existiría una mayor preocupación por cumplir a cabalidad las demandas del currículum".*

*(Jefe de UTP, GSE alto, desempeño Medio)*

Por otro lado, los actores hacen énfasis a la importancia de incorporar la evaluación de habilidades, lo cual se concibe como un cambio de paradigma para enfrentar el aprendizaje y los logros educativos. Este tipo de evaluación es distinguida como una de las más desafiantes para los docentes y que requieren de mayor apoyo técnico pedagógico en su instalación y más tiempo para su apropiación efectiva.

Ahora bien, para los actores, esta tensión no se resuelve privilegiando una sobre la otra. Por el contrario, el desafío es apropiarse de sus diferencias entendiendo la relevancia de cada una de ellas, pero sobre todo, contando con competencias técnicas para identificar correctamente si una evaluación apunta a la medición de conocimientos y/o de habilidades.

## **b) Proceso 2: Dinámicas y contexto de la evaluación progresiva al interior de los establecimientos**

En este apartado se abordan las dinámicas previas de evaluación progresiva al interior del establecimiento, las cuales se expresan de dos formas: (b.1) el uso previo de la evaluación progresiva o actividades similares; y (b.2) el nivel de conocimiento de la EP en los establecimientos.

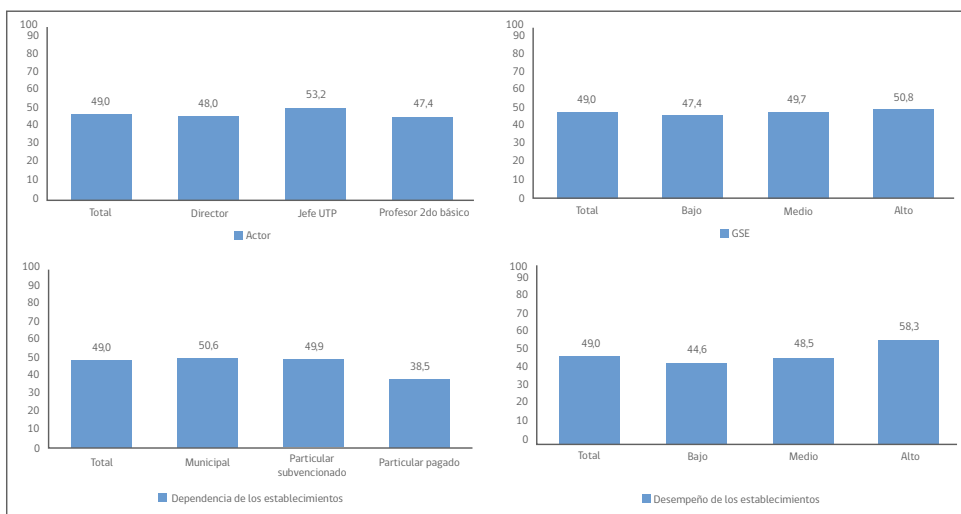
Estas dimensiones son relevantes pues van determinando el tipo de apropiación que tienen los actores en relación a la EP, o bien, van configurando los perfiles de implementación de la EP en los establecimientos estudiados.

### b.1) Uso previo de la Evaluación Progresiva o actividades similares

En los resultados cuantitativos se observa que los actores señalan usar algún tipo de evaluación progresiva en sus establecimientos antes del programa. Como lo muestra el gráfico 6, cerca de un 50% de los encuestados, indica que han utilizado este tipo de actividades previamente a la versión promovida por la Agencia. Lo anterior, es señalado en mayor medida por los jefes de UTP con un 53,2%, seguido de los directores con un 48% y los docentes de 2º básico con un 47,4%.

Ahora, considerando distintos criterios de segmentación para el análisis, es posible observar que existen diferencias muy tenues entre los distintos criterios. No obstante, la utilización de evaluaciones progresivas antes del programa de la Agencia, es declarada principalmente por los actores de establecimientos municipales (50,6%), con desempeño alto (58,3%) y que reciben a una población de GSE alto (50,8%).

**Gráfico 6: Distribución porcentual de la utilización de evaluaciones progresivas previas a la EP según variables de segmentación**



La información cuantitativa se complementa con los discursos de los actores, el cual establece que el tipo de iniciativas desarrolladas anteriormente corresponden a evaluaciones aplicadas por instituciones externas, o bien, diseñadas por el mismo establecimiento.

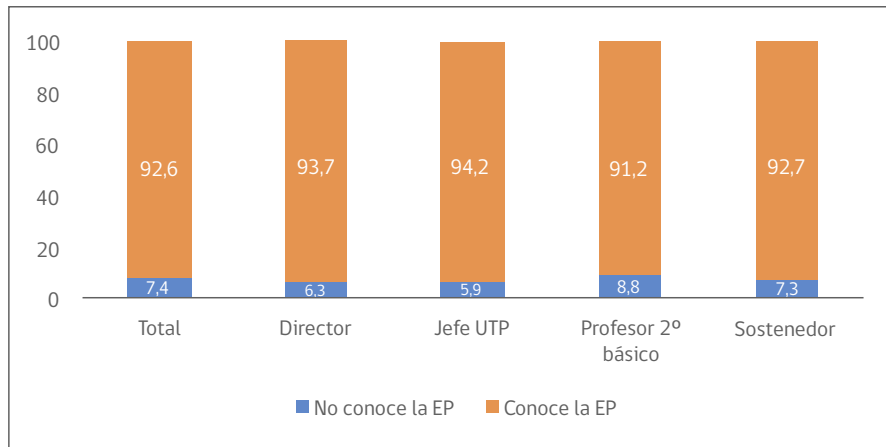
*"En el establecimiento se realizan evaluaciones de cobertura tres veces por año, en un formato digital y realizada por una empresa externa. Hace cuatro o cinco años atrás se realizaban este tipo de pruebas progresivas, de cobertura, que fue desarrollada por mí. Esa evaluación respondía a una necesidad de implementación de evaluaciones en el establecimiento..."*

*(Jefe de UTP, GSE bajo, desempeño Insuficiente)*

## b.2) Nivel de conocimiento de la Evaluación Progresiva

En base a los resultados cuantitativos, el gráfico 7 da cuenta que más de un 92,6% de los actores señalan conocer la EP promovida por la Agencia de Calidad de la Educación. Las diferencias entre los actores son menores, llegando a un 94,2% entre directores y jefes de UTP, un 92,7% entre sostenedores y un 91,2% entre los docentes.

**Gráfico 7: Distribución porcentual del conocimiento de la EP en el establecimiento según actor**



Total respuestas=784

No obstante, el conocimiento casi absoluto observado en los datos cuantitativos es posible matizarlo con los datos cualitativos. Dentro de los discursos, es posible identificar dos tipos de conocimientos: bajo y difuso, y alto y específico, los cuales varían en función de la cantidad de veces que han aplicado EP, y el tipo de actor que corresponde.

### • Nivel de conocimiento bajo y difuso

Según los discursos de los actores, el bajo conocimiento se produce por la poca información que han recibido o que, pese a haber recibido, no han tenido tiempo de revisar. Entre quienes señalan que no han recibido mucha información se plantea que es algo "normal" de la implementación de un programa nuevo y, por tanto, son considerados costos de la marcha blanca.

Los docentes que señalan un bajo o difuso conocimiento lo atribuyen principalmente a la falta de información recibida, o a la escasa formalidad en la transferencia de la información desde el equipo directivo o cuerpo técnico, una vez establecida la decisión de participar del programa.

Por su parte, los jefes UTP que declaran encontrarse en este grupo, lo relacionan principalmente a situaciones personales, tales como la falta de tiempo o relevancia entregada por el establecimiento.

*"Mire es que la última vez que se tomó acá yo estaba con licencia (...) pero a los colegas se les avisa antes (...) y tengo entendido que se tomará tres veces durante el año, pero este año solo se aplicarán dos".*

*(Jefe UTP, GSE bajo, desempeño Medio)*



- Nivel de conocimiento alto y específico

Como es de esperar, el bajo conocimiento cambia durante la segunda aplicación y al recibir los reportes de resultados. Es decir, se logra un conocimiento específico a través de la experiencia de implementar el programa y no de información anterior. Es por ello, que en general son los docentes y jefes UTP los que se ubican en esta categoría.

### c) Proceso 3: Decisión de participar de la EP

Al ser un programa al que los establecimientos fueron convocados voluntariamente, a lo largo del estudio se observó que un aspecto medular en las formas de implementación y apropiación que tendría la EP en las instituciones es la forma y modo en que se promovió, inscribió y socializó la EP. Lo anterior, al menos, por dos motivos.

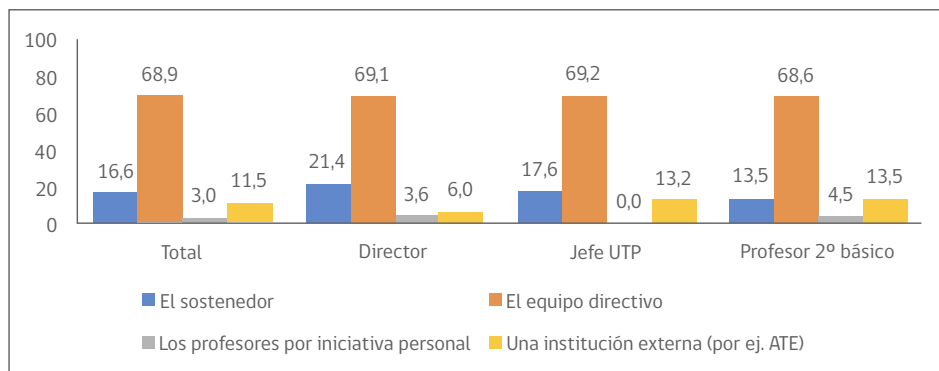
En primer lugar, se debe a que la forma en que se decide participar de la EP en el establecimiento, determina la relación que tiene el cuerpo docente y técnico con el programa. Por ejemplo, entre más vertical sea la decisión, menos identificación existe con la EP.

En segundo lugar, tiene relación con el liderazgo de los establecimientos. El liderazgo directivo tiene un efecto en la relación con el programa de evaluación y el tipo de estrategias pedagógicas que se pueden implementar para desarrollar remediales al interior de los establecimientos.

- Responsable de la promoción y decisión de participar

Como muestra el gráfico 8, un 70% de los actores entrevistados reporta que el equipo directivo es el protagonista de esta promoción. Esta cifra se mantiene a través de los distintos actores, y tipos de establecimiento, independiente del GSE, dependencia o desempeño.

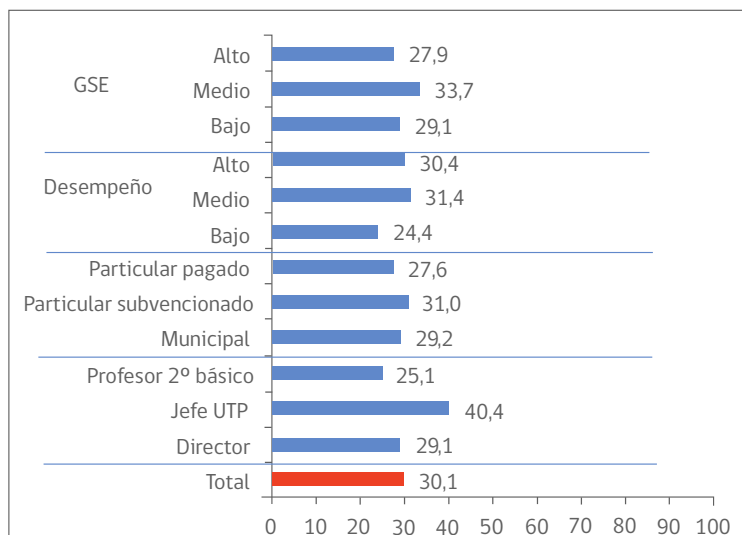
**Gráfico 8: Distribución porcentual del actor que promovió la participación en la EP en el establecimiento según actor**



(n=675)

Asimismo, como muestra el gráfico 9, solo un 30% señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con que la decisión de participar en la EP fue discutida al interior del consejo de profesores o en reuniones técnicas, cifra que alcanza su menor porcentaje entre los docentes de 2º básico (25,1%), establecimientos de GSE alto (27,9%), desempeño bajo (24,4%) y particulares pagados (27,6%) y municipales (29,2%).

**Gráfico 9: Distribución porcentual de muy de acuerdo y de acuerdo con que “la decisión de participar en la EP fue discutida al interior del consejo de profesores o reuniones técnicas”, según variables de segmentación, actor, dependencia, categoría de desempeño y GSE.**



- Efectos o implicancias de la forma de decisión de participar en el programa

Tal como se mencionó anteriormente, la decisión de participación en la EP pasa fundamentalmente por el director, pero aun así, fue posible distinguir tres formas de hacerlo a partir de los discursos:

1. El director toma la decisión de forma unilateral y sin entregar información de ningún tipo.
2. La decisión se toma al interior del equipo directivo.
3. El director toma la decisión consultando a los profesores.

En cada uno de estos tres casos se detectan reacciones al programa muy diversas por parte de los actores educativos del establecimiento, determinando distintos tipos de apropiación del programa. A continuación, se describen los efectos de cada una de estas tres formas de decisión.

*(1) La decisión es tomada de forma individual y exclusiva por el director:* en estos casos, se percibe que los docentes inicialmente tuvieron una recepción negativa sobre el programa pues consideraron que significaría trabajo adicional a su carga laboral y descontextualizada de su planificación anual.

*“La directora me llamó y me dijo que iba a tener que aplicar esta prueba en segundo, pero no me dio más información. Le pregunté cómo podía subir los resultados, y me dijo: “Ah no sé, preguntale a la Teresita”, y la tía Teresita no tenía idea (...) porque en un correo que llegó no había ninguna instrucción sobre cómo llegar a la información”.*

*(Docente, GSE medio, desempeño Insuficiente)*

De manera similar, desde los discursos se levanta que en este tipo de ingreso a la EP, los docentes a cargo de la aplicación tuvieron poco apoyo e información sobre la prueba.

*"Desconozco cualquier uso de ella [...] no he sabido cómo hacerlo, es que no me han entregado la información, solo me dijeron aquí está (la prueba), toma".*

*(Docente,, GSE bajo, desempeño Medio)*

(2) El director toma la decisión en conjunto con el jefe de UTP. En estos establecimientos se reconoce una forma de trabajo más sistematizada de la EP, así como la generación de instancias de reflexión entre los docentes y, del mismo modo, la implementación de un proceso de acompañamiento de su aplicación y análisis de resultados desde la unidad técnica pedagógica.

*"Trabajamos la primera parte y conversamos cómo aplicarla [en referencia al director], conversamos de los casos que eran más complejos (...), hablamos con las profesoras. Tenemos profesoras de lenguaje que generan apoyo lecto-escritor a partir de esas dificultades particulares".*

*(Jefe de UTP, GSE bajo, desempeño Insuficiente)*

(3) La decisión es tomada en conjunto con los docentes. En este caso se percibe una forma de trabajo horizontal, posibilitando que la opinión de los docentes sea relevante para el proceso de implementación de la prueba pero, además, para incluirla dentro de los espacios reflexivos en torno a la evaluación de los aprendizajes en general.

*"El director nos informó a principio de año que ya no había más Simce a segundo, sino una evaluación. Después me envió el correo que le había llegado a él acerca del nuevo sistema de evaluación, leí que era voluntario, nosotros aceptamos hacerlo porque es un aporte".*

*(Docente, GSE bajo, desempeño Alto)*

A diferencia de las otras experiencias, en esta forma se genera un trabajo sistematizado de la EP, con reuniones y mayor apoyo en su aplicación y análisis de resultados. Asimismo, se evidencia un mayor conocimiento de los objetivos de la Evaluación Progresiva y el contexto nacional en que se incorpora. Luego, se reconoce la naturaleza voluntaria de la EP y es destacada como una actividad administrada internamente.

*"Yo creo que el proyecto de evaluaciones progresivas me entrega una visión del estado de avance, una visión externa de cómo vamos en el aula. Si esos resultados son positivos o negativos los verá inmediatamente el profesor y así podrá saber si sus estrategias son efectivas en la sala de clases. Por lo tanto, es una instancia para reflexionar internamente sobre esas prácticas y ver cuáles deberíamos mejorar según lo que esté descendido en el resultado".*

*(Jefe UTP, GSE bajo, desempeño Bajo,)*

## **Fase 2: Implementación del programa**

### **d) Proceso 4: implementación de la EP al interior de los establecimientos**

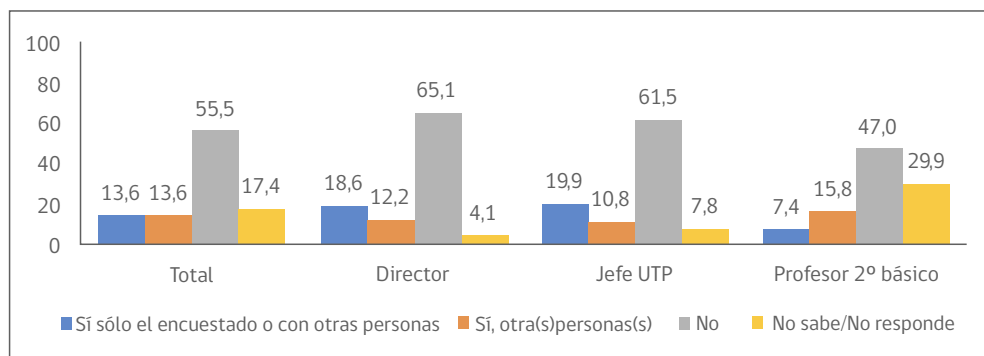
En este apartado se presentan los principales momentos en torno a la implementación de la Evaluación Progresiva al interior de los establecimientos. Dentro de esta, se diferenciarán cinco momentos que conforman el ciclo de implementación: (d.1) participación en la jornada de presentación y lanzamiento; (d.2) preparación de la aplicación de la prueba; (d.3) aplicación de la EP al interior del establecimiento; (d.4) digitación e ingreso de los resultados a la plataforma; (d.5) uso de resultados y visión respecto de las orientaciones pedagógicas.

### d.1) Momento 1: Participación en la jornada de presentación y lanzamiento

Como se observa en el gráfico 10, mayoritariamente, las personas declaran no haber participado en las jornadas de presentación, o bien no lo recuerdan, llegando a que alrededor de un 70% de los entrevistados, se encuentre en una de ambas categorías.

Por otra parte, menos de un 30% de los entrevistados señalan que ellos o alguien de su establecimiento, participaron de la jornada de presentación. La mayor tasa de participación está entre los jefes de UTP (19,9%), seguida de los directores (18,6%), en tanto que entre los docentes alcanza solo un 7,4%.

**Gráfico 10: Distribución porcentual de la participación en las jornadas de presentación de la EP según actor**



(n=675)

Desde el discurso, las razones por las cuales no participaron son: desconocimiento de la realización de las jornadas, porque no fueron convocados, la falta de tiempo para asistir, o por no tener con quien dejar a cargo sus cursos.

Según la tabla 3, entre quienes participaron de la jornada de lanzamiento se observa que es evaluada con un 6,3. Específicamente, los aspectos mejor evaluados son: (1) la claridad general de la información presentada y (2) el dominio de los temas por parte de los expertos, ambos con un promedio de 6,4 sobre 7. Por el contrario, el aspecto peor evaluado de la jornada corresponde a las actividades utilizadas en la jornada (6,0).

Para los directores el aspecto peor evaluado corresponde a la duración de la jornada con un 5,8 y para los sostenedores el dominio de los temas por parte de los expositores con un 6,3. Tanto para los jefes UTP y docentes, el aspecto peor evaluado corresponde a las actividades utilizadas en la jornada, donde ambos actores lo evalúan con un 6,0.

**Tabla 3: Evaluación de diferentes aspectos de la jornada de presentación según actor (media)**

	Total	Sostenedor	Director	Jefe UTP	Docente
Claridad general de la información presentada	6,4	6,7	6,2	6,4	6,5
Utilidad de la información	6,3	6,4	6,2	6,4	6,3
La duración de la jornada	6,2	6,5	5,8	6,3	6,3
El dominio de los temas por partes de los expositores	6,4	6,3	6,2	6,5	6,6
Las actividades utilizadas en la jornada	6,0	*	6,0	6,0	6,0
El material entregado	6,2	*	5,9	6,4	6,2

*n= 104*

Esta información se complementa con los datos cualitativos, donde los actores que participaron de las jornadas, destacan la claridad y coherencia para exponer los aspectos de la EP. Asimismo, subrayan la relevancia de la información entregada para el análisis de los resultados de la evaluación y los insumos que recibirán los establecimientos para la implementación de la evaluación.

*“Estuvo muy buena, muy bien planteada, sobre todo la parte de análisis de resultados. Lo que sí —que es algo que pasa en todas las charlas o capacitaciones de la Agencia, del Mineduc o de la provincial— es que la primera parte es todo lo mismo, hablan de la reforma educacional, la educación pública, como que tienen el mismo power point para todo”.*

*(Jefe de UTP, GSE medio, desempeño Bajo)*

## **d.2) Momento 2: Preparación de la aplicación de la prueba**

*La preparación de la aplicación de la prueba se ajustó en torno a tres factores: los tiempos propuestos por la Agencia; la disponibilidad interna de planificación; y la recepción efectiva de los instrumentos evaluativos. A continuación se presentan cada uno de estos factores organizados en función de la primera y segunda aplicación.*

### ▪ Primera aplicación de la prueba

En la mayoría de los casos estudiados el proceso se realizó sin inconvenientes. Sin embargo, se evidenció que algunos establecimientos tuvieron problemas con los plazos de recepción de las pruebas. Esta situación, según los discursos de los actores, tuvo como consecuencia la modificación de la planificación de las actividades de clases de lenguaje. Ello se debe a que tuvieron que cambiar la fecha interna de aplicación en reiteradas ocasiones y contar con un plazo menor para el ingreso de respuestas. En algunos casos, optaron por realizar una impresión interna de la prueba.

*“Nos hubiera gustado que la prueba hubiera llegado a tiempo para tenerla en colores”.*

*(Docente, GSE bajo, desempeño Alto)*

- Segunda aplicación de la prueba

Según exponen los actores en sus discursos, en esta aplicación los problemas referidos a demoras de recepción de la prueba no existieron, o fueron marginales. No obstante, la principal dificultad estuvo centrada en que el periodo de aplicación coincidió con el cierre del año escolar.

*"No definimos estrategias porque estuvimos con esto a final de año, entonces tuvimos todo lo relativo al aniversario, papeleo y otras cosas".*

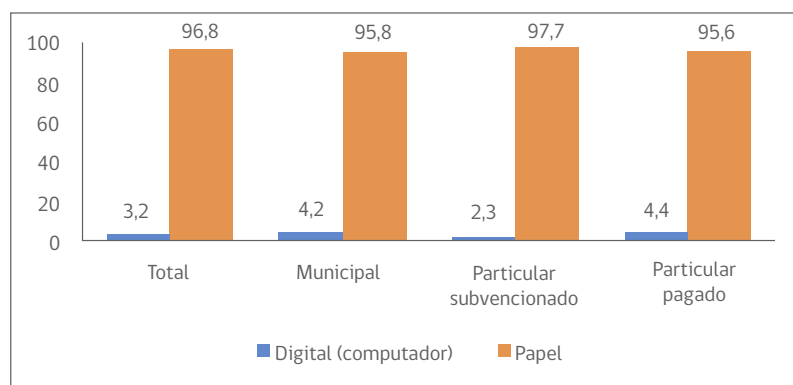
*(Docente, GSE bajo, desempeño Bajo)*

### d.3) Momento 3: Aplicación de la EP al interior de los establecimientos

- Formato: papel versus digital

En general, los establecimientos prefirieron optar por el formato de aplicación de la prueba en lápiz y papel, independiente del tipo de dependencia y actor. El gráfico 11 da cuenta de que el 96,8% de los establecimientos aplicaron en papel en comparación a solo un 3,2% que lo realizó de manera digital.

**Gráfico 11: Distribución porcentual del tipo de formato de aplicación de la EP según dependencia de los actores encuestados**



*Total respuestas=471*

En base a los discursos, se optó por el papel, puesto que los estudiantes están más acostumbrados a ese tipo de pruebas y asimismo, les permite tener contacto concreto con el instrumento, y por ende, tienen la posibilidad de rayar o bien subrayar las ideas principales.

*"No queríamos hacerla online, porque leer de la pantalla no es lo mismo que leer en papel. Los niños trabajan subrayando, rayando la prueba, enumerando párrafos, sacando ideas principales".*

*(Docente, GSE bajo, desempeño Medio)*

Por otro lado, también hubo establecimientos que reconocieron no contar con los recursos necesarios para aplicar la prueba en formato digital.

Con respecto a quienes rindieron en digital, fue posible identificar que los estudiantes tuvieron una motivación especial para rendir la prueba, pero asimismo, declararon un bajo manejo de la interfaz y las habilidades computacionales para aplicar la prueba.

- Aplicación en el aula

Principalmente, la aplicación estuvo a cargo de los docentes, generalmente el profesor jefe del curso<sup>9</sup>. Esta dinámica promovió que la prueba se llevara a cabo en un buen clima de aula, en un ambiente de confianza y en el mismo contexto de cualquier otra evaluación interna del establecimiento. En la misma línea, en la mayoría de los establecimientos el jefe UTP, fue una figura de apoyo durante la aplicación, quien presentó la evaluación y acompañó a los docentes en el inicio de la actividad.

En algunos establecimientos se generó una actividad especial para aplicar la prueba, en la que se “recreaba” el modelo de aplicación Simce, mientras que en otros la aplicación de la prueba fue parte de una clase de lenguaje.

#### Observaciones levantadas durante la aplicación

Durante la aplicación de la prueba, se realizaron observaciones que buscaban medir un indicador de aplicación, el cual está relacionado con las acciones esperadas de los profesores para acompañar una correcta aplicación de la EP. Dentro de los puntos a evaluar en el indicador se encuentra: “El docente presenta los objetivos de la prueba al momento de iniciar”, “el docente se acerca a los estudiantes para observar si no tienen inconvenientes en desarrollar la prueba”, “el docente cierra la aplicación de la prueba entregando información sobre qué se hará con los resultados”, entre otros.

Como muestra la tabla 4, los establecimientos con matrícula de estudiantes pertenecientes al GSE medio son los que obtuvieron una mayor proporción de indicadores de correcta aplicación (79,7%). En contraste, los pertenecientes al GSE bajo son el grupo más descendido (72,9%). Y en términos de diferencia porcentual, los establecimientos educacionales con matrícula de estudiantes de GSE alto, son los que obtuvieron un mayor aumento entre una prueba y otra (1,5%), a diferencia de la disminución en 2,2 puntos porcentuales que experimentaron los colegios de GSE bajo (tabla 3).

**Tabla 4. Porcentaje de ocurrencia de indicadores durante la aplicación de la EP según GSE**

GSE	Porcentaje Total	Porcentaje aplicación 1	Porcentaje aplicación 2	Diferencia
Alto	77,6%	76,8%	78,3%	1,5%
Medio	79,7%	78,6%	80,7%	2,2%
Bajo	72,9%	74,0%	71,8%	-2,2%

Por otro lado, en lo referido al porcentaje según dependencia, en la tabla 5 se señala que los establecimientos particulares son los que tienen una mayor cantidad de criterios cumplidos en relación a la lista de chequeo de la aplicación de la EP (79,9%). De manera contraria, los colegios municipales fueron los que tuvieron la menor proporción de criterios cumplidos (72,8%). En relación a la diferencia porcentual entre ambas aplicaciones, los colegios que obtuvieron una menor variación fueron los particulares subvencionados (0,5%). (Ver tabla 4).

<sup>9</sup> De los 34 establecimientos observados solo uno optó porque la prueba fuera aplicada por otros docentes con la finalidad de mantener un proceso de transparencia y objetividad.

**Tabla 5. Porcentaje de ocurrencia de indicadores durante la aplicación de la EP según Dependencia**

Dependencia	Porcentaje total	Porcentaje aplicación 1	Porcentaje aplicación 2	Diferencia
Particular	79,9%	78,6%	81,1%	2,6%
P.Subvencionado	76,5%	76,8%	76,3%	-0,5%
Municipal	72,8%	73,8%	71,9%	-1,9%

Con respecto al porcentaje de ocurrencia de los indicadores según desempeño, según la tabla 6 es posible determinar que los establecimientos educacionales de desempeño Alto son los que cumplieron mayor cantidad de criterios en la lista de chequeo (81,8%) en contraste a los insuficientes, los cuales lograron menos criterios. No obstante los EE de desempeño medio son los únicos que aumentaron las ocurrencias desde la prueba uno a la dos (2,5%). Por el contrario, los establecimientos de desempeño insuficiente presentaron una baja en la ocurrencia de los indicadores entre ambas mediciones (-7,7%) (Ver tabla 5).

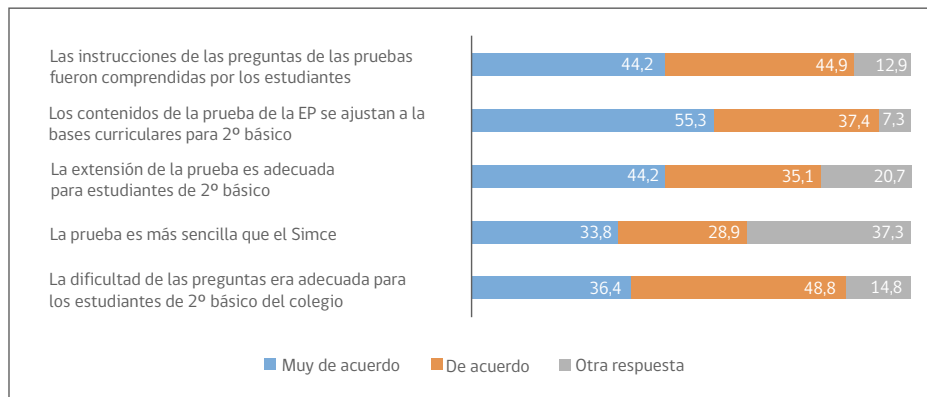
**Tabla 6. Promedio de ocurrencia de indicadores durante la aplicación de la EP según Desempeño**

Desempeño	Porcentaje total	Porcentaje aplicación 1	Porcentaje aplicación 2	Diferencia
Alto	81,8%	84,3%	79,3%	-5,0%
Medio	76,9%	75,7%	78,2%	2,5%
Insuficiente	64,0%	67,9%	60,2%	-7,7%

▪ Evaluación instrumento Evaluación Progresiva

Con respecto al contenido de los instrumentos de la EP, como muestra el gráfico 12, el 92,7% de los docentes encuestados declaran que se ajustan a las bases curriculares para 2° básico, seguido de un 89,1% que sostiene que las instrucciones de la prueba fueron comprendidas por los estudiantes y un 85,2% señaló que la dificultad de las preguntas eran adecuadas para estudiantes de segundo básico. En menor medida, se observa que los docentes manifiestan estar muy de acuerdo con que la prueba es más sencilla que el Simce (62,7%).





Total respuestas=307

En términos cualitativos, la positiva valoración se asocia principalmente al diseño del instrumento, considerándolo adecuado para las habilidades que los estudiantes de segundo básico deben manejar y que, si bien es una prueba desafiante, incrementa su dificultad en cada aplicación (la primera debe ser más fácil, la segunda más difícil y la tercera aún más compleja).

A juicio de los docentes, la Evaluación Progresiva es “amigable” para los estudiantes porque no lleva nota, pero también porque es “bonita” y fácil de manejar.

*“Se tiene una mirada de input y output, es decir, vamos a tomar una prueba de entrada y tú dices que en noviembre viene otra para ver si las remediales han sido efectivas... ‘vamos bien orientados’.*

*(Directora, GSE medio, desempeño Alto)*

En términos más específicos, a partir de los discursos, los aspectos positivos y negativos del instrumento en sí, corresponden a lo señalado en la tabla 7:

**Tabla 7. Elementos positivos y negativos del instrumento de Evaluación Progresiva según discurso de los actores**

	Positivos	Negativo
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Extensión de los textos</li> <li>-Inclusión de diferentes tipos de textos</li> <li>- El set de preguntas para medir las diferentes habilidades</li> <li>-Inclusión de mayores dificultades entre la primera y segunda prueba</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Algunos textos que están divididos en cara y contra cara de una misma página</li> <li>-Lenguaje lejano a los contextos de los estudiantes (“plomero” o “bandurria”)</li> </ul>
Gráfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tamaño de la letra de los textos</li> <li>-Colores de la prueba</li> <li>-Existencia de imágenes asociadas a cada uno de los cuerpos de los textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Falta de espacio para contestar las preguntas abiertas</li> <li>-Poca claridad de las imágenes</li> </ul>

Adicionalmente, es posible observar que algunos actores sostienen que sería relevante incorporar otro tipo de instrumentos, destacándose la complementariedad con actividades de carácter formativo. Entre estas destacan:

- *Trabajo grupales.*
- *Disertaciones orales sobre algunos textos.*
- *Interrogaciones directas sobre algunas habilidades.*
- *Desarrollo de textos empleando algunas habilidades.*

*"Las evaluaciones no debiesen ser solo pruebas. Perfectamente se puede evaluar mediante guías de actividades durante clase, trabajos grupales, pruebas cortas, interrogaciones, lo que es útil en función de monitorear los errores y avances de los estudiantes. El objetivo general de la evaluación es que los estudiantes sepan qué es lo que saben y qué es lo que no saben; que sean conscientes de cuánto saben, y que sepan que podrían haberlo hecho mejor".*

*(Docente, GSE alto, desempeño Medio)*

#### **d.4) Digitación e ingreso de los resultados a la plataforma**

Dentro del procedimiento abordado por los establecimientos para subir la información se reconocen dos tipos.

El primero es aquel donde los profesores son los encargados de subir dicha información a la plataforma de manera autónoma. En este caso, varios docentes reportaron dificultades, acusando falta de orientación al respecto. Se percibe que los docentes que no tuvieron dificultades con la plataforma, son aquellos que ya tenían experiencia previa con este tipo de formato. El Plan Apoyo Compartido (PAC), fue nombrado de forma transversal por los actores entrevistados como un sistema similar a la EP pues implica evaluaciones periódicas cuyos resultados son accesibles a través de una plataforma online.

*"Tienes que tener tiempo para subir la información a la plataforma, sobre todo si no te son muy amigable y te cuesta un poco más. Tendrás que invertir más tiempo".*

*(Director, GSE bajo, desempeño Medio)*

*"La encuentro parecida al PAC. No es novedad, llevamos cuatro años trabajando con ella".*

*(Docente, GSE bajo, desempeño Medio)*

El segundo tiene relación con que el equipo directivo designó a otra persona para subir los resultados de la EP. Quienes fueron designados para esta labor fueron generalmente, los jefes de UTP y los encargados del área de informática del establecimiento.

*"Yo no entré a la plataforma, eso lo hizo la jefa de UTP en conjunto con el encargado de informática. Ellos pasaron los resultados y me dieron luego a mí, el reporte final".*

*(Docente, GSE bajo, desempeño Medio)*

En general, la evaluación del proceso es positiva en ambas formas de ingresar los resultados. Sin embargo, que los docentes no tengan que utilizar la plataforma trae consecuencias que se describirán más adelante.

Por otra parte, también se releva de los discursos la necesidad de una plataforma de uso simple, de una inducción frente al uso de ella y, además, la necesidad de corregir la dificultad para eliminar niños de la lista.

##### ▪ *Evaluación de la página web y plataforma de ingreso de resultados*

En términos generales, la valoración de la web es positiva ya que es considerada amigable y clara. Se menciona que entrega información ordenada -que la hace expedita para ser usada- e información útil. Además, se señala que aporta con herramientas para el contexto y uso de la EP.

*"Es expedita, amigable; se parece mucho a la plataforma pasada, así que no hubo problema. Pensé que iba a ser mucho más complicada (...) está bien, abarca todo lo que yo necesito saber".*

*(Docente, GSE bajo, desempeño Alto)*

Sin perjuicio de lo anterior, también se observa una valoración negativa de la web/plataforma relacionado a los siguientes aspectos:

- Solo se disponía de una clave y no una para cada actor.
- Algunos actores mencionan la pérdida de datos en el ingreso a la plataforma.
- Faltaba claridad sobre las fechas en que la plataforma estaba habilitada para el ingreso de datos.

De manera menos recurrente, pero como un aspecto relevante, los jefes de UTP sostuvieron que, a excepción del ingreso de los resultados, la web no se hace necesaria para aplicar la EP.

En el caso de los docentes, se observa un bajo acercamiento a la web de las evaluaciones progresivas debido a dos razones. La primera, es el desconocimiento de su existencia, lo que deja en evidencia la poca información que fue entregada a los docentes en los establecimientos. Y por el otro lado, tiene relación con que –en muchos casos– el ingreso de resultados no los realizó el docente. Por ello, provocó que los docentes no tuvieran que utilizar la página.

#### **d.5) Momento 5: Uso de resultados y visión sobre las orientaciones pedagógicas**

En relación al momento 5, a continuación se analiza por un lado el reporte de resultados, y por el otro, las orientaciones pedagógicas.

- Reportes de resultados

Respecto a los reportes de resultados se destaca que la información les posibilita un real acercamiento a los logros de aprendizaje y, sobre todo, a un seguimiento concreto de los avances conseguidos. En palabras de los docentes, les permite realizar un cotejo entre sus estimaciones de aprendizaje y lo efectivamente logrado por sus alumnos. Específicamente, se observan los siguientes aspectos destacados.

Los establecimientos valoran positivamente que los resultados sean generados de forma inmediata. Dicha valoración está asociada a los procesos de retroalimentación que permite la inmediatez, y también la definición de remediales que pueden adoptar los docentes, para lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

*"... permite ver dónde están las falencias de los estudiantes y poder retroalimentar o hacer un plan remedial de trabajo para que el niño avance en sus debilidades. Lo veo como positivo, porque eso faltaba..."*

*(Director, GSE bajo, desempeño Insuficiente)*

Del mismo modo y de forma transversal los actores educativos valoran que el informe entregue resultados no solo a nivel del curso, sino que además a nivel individual de cada estudiante. Esto les permite identificar quiénes son los estudiantes que han obtenido bajos resultados en comparación con el curso y, así poder focalizar el reforzamiento en estos educandos con el propósito de nivelar el curso.

*"Puedes ir viendo con un análisis mucho más comprensivo de cómo nuestros chicos aprenden y avanzan [...] es un análisis más específico".*

*(Director, GSE bajo, desempeño Insuficiente)*

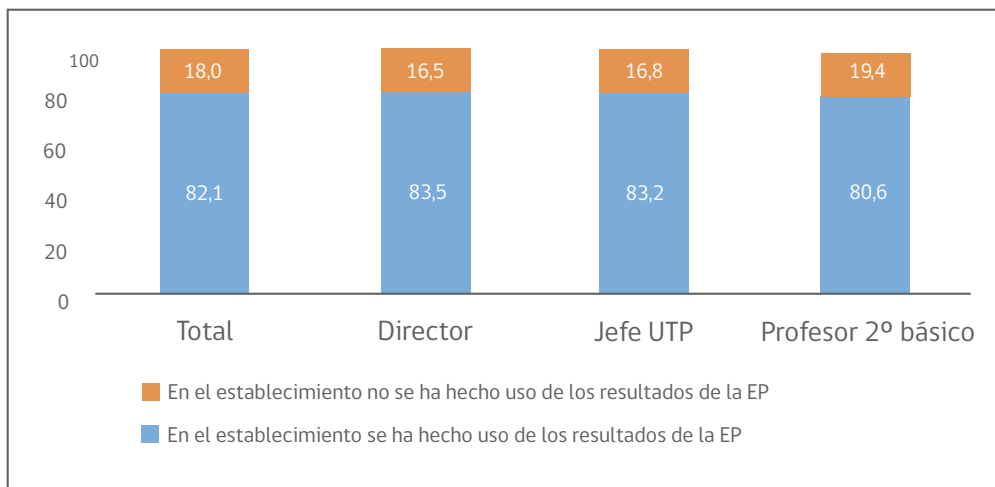
Se valoran los datos estadísticos y gráficos pero se esperaría que el reporte de resultado, entregue estrategias que los docentes podrían adoptar para mejorar los aprendizajes de los estudiantes que obtuvieron bajos resultados. Como se desarrollará más adelante, las orientaciones colaboran en esta línea, pero aun así se señala la necesidad de más instancias para potenciar prácticas y estrategias pedagógicas.

*"Los resultados están todos en porcentajes estadísticos. Ese es el reporte que yo vi, pero me falta alguna sugerencia más concreta, algún apoyo específico [...] las estadísticas me sirven para tener un panorama, pero también me servirían sugerencias".*

*(Docente, GSE bajo, desempeño Medio)*

Como muestra el gráfico 13, un 82% de los participantes del estudio declaran haber hecho uso de los resultados, y aunque no hay grandes diferencias entre los distintos actores, son los profesores de 2º básico (80,6%) quienes manifiestan un uso en menor medida y los directores (83,5%) en mayor medida.

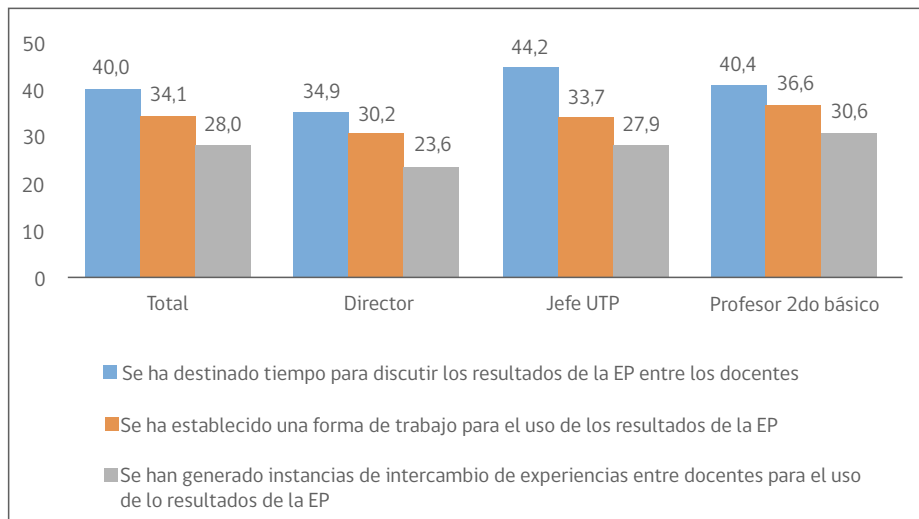
### Gráfico 13. Distribución porcentual del uso de los resultados según actor



Total respuestas=675

En dicha línea, como se observa en el gráfico 14, el modo de utilizar los resultados ha sido principalmente, destinar tiempo entre los docentes para discutir los resultados de la EP entre ellos, afirmación que es destacada por un 44,2% de los jefes de UTP, mientras que es señalada por un 34,9% de los directores. A esta le sigue, que se ha definido una forma de trabajo para el uso de los resultados de la EP (34,1%) y, por debajo de las anteriores, que se hayan generado instancias de intercambio entre docentes para el uso de los resultados (28,0%).

**Gráfico 14. Distribución porcentual de la usabilidad de los resultados según actor (“Muy de acuerdo”)**



*Total respuestas=675*

▪ Orientaciones pedagógicas

Las orientaciones pedagógicas se consideran como un instrumento importante y claro, pero su conocimiento y uso es declarado de manera menos recurrente entre los actores.

*“Yo creo que el bajo uso de las orientaciones pedagógicas no es porque la información no sea clara. Solo algunos términos que en teoría uno no maneja, pero las orientaciones son claras”.*

*(Jefe de UTP, GSE medio, desempeño Bajo)*

En relación al desconocimiento de las orientaciones, también se puede considerar que los docentes –al no tener la obligación de ingresar a la plataforma– no tenían la posibilidad de encontrarlas en la página.

De los que conocen las orientaciones, se espera que tengan información más específica y que presenten prácticas y/o técnicas más concretas que permitan un seguimiento y mejora de la enseñanza de habilidades. En este contexto, nuevamente, se nombra al PAC<sup>10</sup> como ejemplo de lo deseable.

Se sostiene además, que en los colegios bilingües y en el trabajo con niños con necesidades educativas especiales existen algunos casos en donde hay una menor incidencia o utilidad.

<sup>10</sup> El PAC corresponde a un plan de acción para apoyar a escuelas con bajo desempeño académico (menos de 250 puntos), mediante el cual se entregan metodologías y recursos pedagógicos para el desarrollo de buenas prácticas en el establecimiento. Este programa tiene como desafío: fortalecer los aprendizajes en lenguaje y matemática de pre-kinder a 4º básico en las escuelas de más bajo desempeño a través de la generación de buenas prácticas.

Finalmente, se señala la importancia que pueda ir acompañado de capacitaciones, tanto para docentes como jefes de UTP, con respecto a tres materias: la enseñanza de habilidades en comprensión de lectura; el diseño de evaluaciones de habilidades en comprensión de lectura y el diseño de informes de resultados e indicadores de medición de logros en evaluaciones de habilidades en comprensión de lectura.

*"Encuentro que han innovado poco. Veo estas orientaciones desde hace unos diez años: "Júntense, vean cuál fue la fortaleza, cuál fue la debilidad, levanten estrategias". Yo creo que falta otro tipo de recursos, que sean más técnicos: cómo se desarrolla la habilidad de comprensión lectora, qué metodología podría funcionar, qué hacer con los niños específicamente más descendidos, cómo hacer una intervención pedagógica eficiente en el aula, cuáles son las habilidades que hay que potenciar o cuál es la progresión de las habilidades que uno debería potenciar, porque no es lo mismo potenciar una habilidad inferencial de otra que es explícita, ese tipo de herramientas técnicas yo no las veo..."*

*(Jefe de UTP, GSE alto, desempeño Alto)*

### FASE 3: Proceso de apropiación

#### e) Utilidades y aportes de la EP a los establecimientos y sus actores

En términos generales, cabe mencionar que los discursos de los actores señalan que la utilidad del programa se encuentra principalmente en la mejora de la educación en los colegios y, en casos excepcionales, se le considera como un entrenamiento para rendir mejor en el Simce.

En base al análisis de los discursos de los actores, fue posible identificar los aportes y beneficios que son percibidos y declarados por ellos en torno a la Evaluación Progresiva, los cuales se sitúan en cuatro perspectivas: desde los estudiantes, profesores, institución y unidad técnica pedagógica, presentados a continuación (tabla 8).

**Tabla 8: Aporte y beneficios de la Evaluación Progresiva en distintos niveles**

Estudiantes	Docentes	Cultura institucional	Organización técnica pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contar con el seguimiento de su progreso</li> <li>-Diversificar los tipos de textos que conocen</li> <li>-Socializar entre el estudiantado la relevancia de otro tipo de evaluaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Monitorear permanentemente el proceso de aprendizaje</li> <li>-Re- direccionar la práctica pedagógica</li> <li>-Diseñar nuevas acciones por medio de las entrega de resultados individualizados</li> <li>-Comparar los resultados esperados versus los obtenidos, y evaluar su desempeño en la enseñanza de habilidades</li> <li>-Diseñar evaluaciones que miden habilidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Validar otros procesos similares realizados por el establecimiento</li> <li>-Conocer los avances en el aprendizaje</li> <li>-identificar donde diseñar remediales</li> <li>-Promover la reflexión entre actores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Información para establecer planes de mejoramiento del aprendizaje</li> <li>-Evidencia para el establecimiento de metas para el seguimiento en cada una de las mediciones que se realicen durante el año.</li> <li>-Mejorar la práctica docente por medio de nuevas herramientas y evidencias a tiempo.</li> </ul>

## **f) Apropriación de la evaluación progresiva en los establecimientos**

Por apropiación del programa se entiende a los aspectos referidos a la identificación con la Evaluación Progresiva como parte de la cultura institucional y los mecanismos y/o adaptaciones del programa a su contexto interno.

Como se ha revisado a lo largo del informe, los distintos elementos que conforman el proceso de la aplicación del Programa de Evaluación Progresiva van determinando el nivel de apropiación de este. Es decir, el tipo de creencias existentes entre los actores, el conocimiento y uso previo de la evaluación progresiva, la forma en que se toma la decisión de participar y los cinco momentos identificados que componen la implementación.

De manera paralela, la apropiación del programa –según la literatura y la experiencia internacional– se compone de dos dimensiones. Por un lado, la valorización que tienen los actores sobre el mismo, y por el otro, están las dimensiones relevantes en el proceso de apropiación que, en el caso de EP, corresponden a: rol de los actores; prácticas para el uso de los resultados; identificación de los resultados de la EP en el establecimiento; intercambio de experiencias intra o entre establecimientos y la visión sobre la extensión de la EP a otros niveles o asignaturas.

*A continuación se describen estas dos dimensiones para luego, presentar los elementos del proceso de la EP que propician una mayor o menor apropiación del programa.*

### **f.1) Valorización general de la EP**

#### ▪ Significado de la EP para los actores

De manera transversal para los actores, la EP es un programa nuevo de evaluación de habilidades de comprensión lectora que se reconoce o asocia, de manera transversal, a una complementariedad o reemplazo del Simce.

En esta línea, principalmente para los establecimientos de Alto Desempeño y GSE, la EP es significada como una instancia que se suma a algunos esfuerzos anteriores de experiencias similares en el establecimiento. En cambio, para las instituciones de bajo desempeño o GSE, es considerada como una nueva herramienta que se instala al interior de ellas.

#### ▪ Valorización de la aplicación del programa

El uso interno de la EP es valorado positivamente y se sustenta en dos razones principales. La más importante para los actores educativos, se relaciona con la facilidad de aplicación y en particular el hecho de que no tenga tantos protocolos para su aplicación.

*"Esta me parece mucho más adecuada, porque es sin grandes bombos ni platillos; es algo interno de cada colegio".*

*(Docente, GSE alto, desempeño Alto)*

En segundo lugar, se valora que la prueba se rinde en un ambiente más relajado y cercano a su propia realidad. Para los estudiantes es positivo porque es aplicado por personas de mayor confianza y genera menor presión que otras pruebas como el Simce. Los docentes la perciben beneficiosa dado que pueden participar de ella y comprender sus objetivos.

*"El Simce nos complica y tenemos que pararnos como paco afuera porque estos niños, nuestros niños, le hacen caso solamente al profesor jefe, al que está todo el día con ellos y sienten que es el único que los puede retar, felicitar [...] porque si es otra persona no le hacen caso, lo tratan mal".*

*(Director, GSE bajo, desempeño Medio)*

• Aportes metodológicos de la EP

Es de reconocimiento general, que esta versión de la Evaluación Progresiva ayuda a mejorar la medición del aprendizaje de los estudiantes y les sirve a los docentes para incluir herramientas pedagógicas.

Respecto a la medición de aprendizaje, se destaca que la EP al tener un diseño progresivo permite el seguimiento de los niños y niñas. Esto es un pilar fundamental ya que observa el proceso de aprendizaje como la construcción de trayectorias educativas en el tiempo y no de situaciones puntuales.

*"Que aprendan las habilidades que no están logradas, cómo de alguna manera poder mejorarlas con algún plan de acción. Entonces, sí, efectivamente lo veo positivo, que los niños aprendan más de aquí a fin de año".*

*(Directora, GSE medio, desempeño Alto)*

En relación a la inclusión de herramientas pedagógicas para los docentes se destacan dos aspectos. Por un lado, que la prueba en sí misma es una herramienta que les entrega "modelos" para el diseño de evaluaciones de habilidades. Y por otro, los reportes de resultados les otorgan información para una enseñanza más focalizada y específica según las necesidades de los niños. Además de lo anterior, al recibir un reporte de resultados por establecimiento, "obliga" a generar instancias de intercambio y/o reflexión de docentes y equipos técnicos, posibilitando una revisión interna de la situación de los estudiantes y del trabajo de enseñanza que se está promoviendo.

*"Lo que más me gustó es la entrega de reportes. Porque pone a cada niño catalogado en niveles (...) esto aparece detallado en la plataforma de ustedes, (...) eso facilita la parte teórica porque está lista, y después se lo entrego a los apoderados y se sabe lo que hay que mejorar".*

*(Docente, GSE bajo, desempeño Insuficiente)*

## f.2) Dimensiones relevantes en el proceso de apropiación

• Rol de los actores en la implementación de la EP

En la tabla 9 presentada a continuación, se indican las principales funciones que cumplieron los distintos actores según su propio discurso.

### Tabla 9. Principales funciones por actor

Actor					
	Sostenedores	Directores	Jefes de UTP	Docente 2º básico	Apoderados
Principales funciones	Rol distante, reducido a observar y transferir información. En general, se desconoce el rol que debe tener.	Promover y tomar decisión de participar en la EP. Presentar el proyecto y ser puente con la Agencia.	Encargado de gestionar técnicamente los apoyos necesarios para la ejecución, manejar las tensiones y desarrollar la puesta en escena de la evaluación.	Actores que aplican la prueba y trabajan en el diseño de remediales frente a resultados obtenidos. Transmitir a los estudiantes el contexto de la prueba y la relevancia que tiene para su proceso.	Participación en las acciones remediales en la bases de los resultados.



Teóricamente, desde la literatura y experiencia internacional, el rol que deberían asumir los actores educativos para una implementación exitosa del programa se basa en el entendimiento del objetivo de la implementación de la Evaluación Progresiva, es decir, tener conocimiento de cuáles son sus usos, aportes y utilidad para el establecimiento en pos de la mejora educativa.

En específico, el sostenedor debe mantener una comunicación fluida con los directores y coordinar redes de trabajo entre establecimientos respecto a la implementación del programa. El director debiese liderar el proceso de ejecución, explicar al cuerpo docente las ventajas del programa, y comprometer desde el convencimiento. El jefe UTP debe acompañar y asesorar técnica y pedagógicamente y además, propiciar instancias de reflexión. Finalmente el profesor es el actor más relevante ya que debe ser el encargado de ejecutar el programa, en particular, tomar decisiones de mejora en base a los resultados de la prueba y adaptar su práctica a las necesidades educativas de sus alumnos.

Considerando lo observado, es posible dar cuenta de la variación existente entre lo esperado y lo desempeñado por los actores, y es este desajuste lo que dificulta el proceso de apropiación del programa y su ejecución.

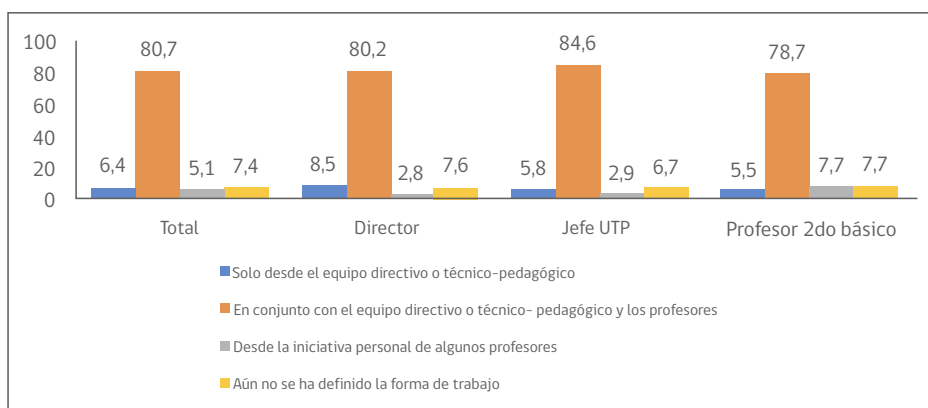
• Modelos y prácticas implementadas en el uso de resultados

A partir del discurso de los actores, se distinguen tres modelos de trabajo de los resultados.

En primer lugar, el trabajo conjunto entre docentes de ciclo con 2º básico para planificar acciones frente a los resultados. Luego, el trabajo entre UTP y docentes en que interpretan los resultados, y luego la definición de las líneas de acción en conjunto, el cual es socializado con el resto del establecimiento, informándole al director del proceso que se está llevando a cabo. Este modelo es el más recurrente entre los discursos de los actores. Y finalmente, el trabajo autónomo de los docentes, en el cual ellos mismos diseñan cambios en sus planificaciones y/o trabaja con su asistente. En este modelo de trabajo se observa una mayor orientación a la inclusión de cambios en la planificación que a un análisis de profundidad o al diseño de acciones de mejoras.

Complementando los resultados con los datos cuantitativos, se mantiene la tendencia. Se identifica que en el uso de los resultados, predomina la realización de una acción en conjunto con el equipo directivo, técnico pedagógico y los profesores. En el gráfico 15 se observa que en torno a un 80,7% de los actores señala ejecutar ese modelo de trabajo, siendo la tendencia más marcada entre todos los actores.

**Gráfico 15: distribución porcentual del tipo de modelo de trabajo que se ha implementado para el uso de los resultados.**



Total respuestas=675

- Resultados de la EP en el establecimiento

Desde la perspectiva de los actores, es posible identificar un grupo que considera que la implementación de la EP no ha traído cambios positivos a los establecimientos, y otro grupo que supone que efectivamente los ha habido.

Con respecto a los que consideran que no ha habido grandes resultados, se fundamenta que el programa viene a consolidar lo que ya se realizaba, o bien, los cambios se verán a largo plazo.

*“Para mí no es novedad [...] como modelo no hay nada nuevo. Lo bonito es que va haber una plataforma”.*

*(Director, GSE medio, desempeño Insuficiente)*

Los que creen que sí hay cambios al interior del establecimiento, lo relacionan con cambios en dos dimensiones. Por un lado, la actividad docente, y por el otro, el trabajo técnico.

Respecto de la primera dimensión se especifica que la EP tiene un efecto en los docentes más antiguos a quienes les permite integrar nuevas formas de evaluar, sobre todo, en lo referido a habilidades. Asimismo, favorece condiciones para el trabajo colaborativo y en el uso de resultados como herramientas para la acción.

En relación al trabajo técnico, se observa que la prueba en sí misma es una mejora del sistema de evaluación que emplean los establecimientos, pues permite conocer tempranamente áreas débiles del aprendizaje y le entrega a los directores y jefes de UTP información sobre lo que ocurre al interior del aula.

*“Yo creo que la prueba va a mejorar en el tipo de preguntas que se hacen, en la cantidad de textos que aparecen (...) estas van a ser más completas (...) cuando nosotros [profesores] revisemos la prueba veremos de qué adolecen y qué debemos potenciar”.*

*(Docente, GSE alto, desempeño Medio)*

En esta línea, es que los jefes de UTP sostienen que la EP también permite ampliar el significado del proceso de enseñanza y aprendizaje: se da a entender que este no finaliza con la evaluación, sino que conlleva un proceso de retroalimentación y de ajuste de prácticas pedagógicas por parte de los docentes con la finalidad de que todos los estudiantes puedan acceder a los conocimientos entregados.

*“Si los estudiantes tienen un bajo rendimiento, yo debo reformular las estrategias que estoy utilizando”.*

*(Docente, GSE bajo, desempeño Alto)*

- Intercambio de experiencias intra o entre establecimientos

En los discursos de los actores, mayoritariamente, no se observan dichos intercambios. Los motivos asociados a ello corresponden, principalmente a falta de tiempo y a la existencia de poca planificación para realizar la retroalimentación. Además, para el intercambio con otros establecimientos, se señala la poca identificación existente con ellos.

En los casos que sí se realizó, se asocia a reuniones de UTP de las corporaciones municipales o redes de colegios, en los que el sostenedor promovió la inscripción en la EP.

- Extensión de la EP a otros niveles y/o asignaturas

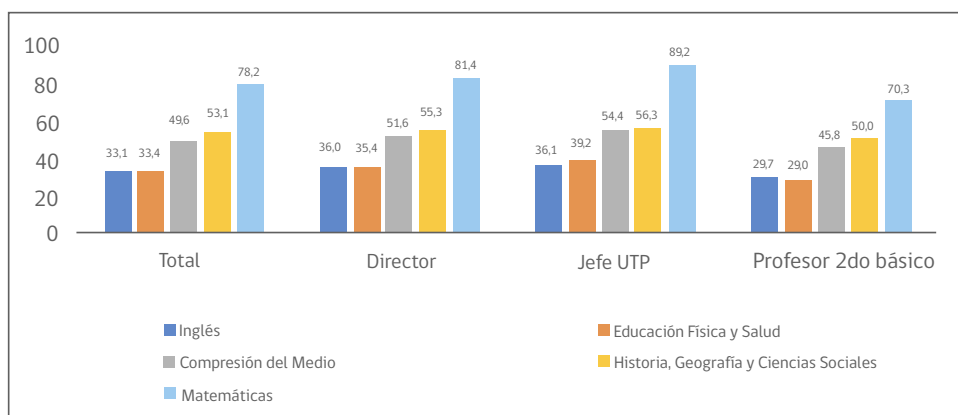
Desde los datos cuantitativos se desprende que más de un 93% de los encuestados sostiene que sería relevante realizar la Evaluación Progresiva en otras asignaturas o sectores. Esta información se complementa con la información cualitativa, en la cual los discursos de los actores son enfáticos en valorar positivamente la extensión de este programa a otras asignaturas, siendo destacada la asignatura de Matemática.

*"Todas están relacionadas entre sí (...) como base podría ser Matemática y me parece muy bien la manera en que actualmente funciona la EP"*

*(Jefe UTP, GSE bajo, desempeño Alto)*

Como se observa en el gráfico 16, otras asignaturas en la que se destaca la relevancia de la extensión de la EP son Historia, Geografía y Ciencias sociales (53,1%), seguida de Comprensión del Medio (49,6%). Asimismo, la extensión a Inglés y Educación Física y Salud bordean el 33%. Se destaca además que son los jefes de UTP los que manifiestan más extensamente la relevancia de la extensión de la EP a otras asignaturas en contraste a los profesores de 2º básico.

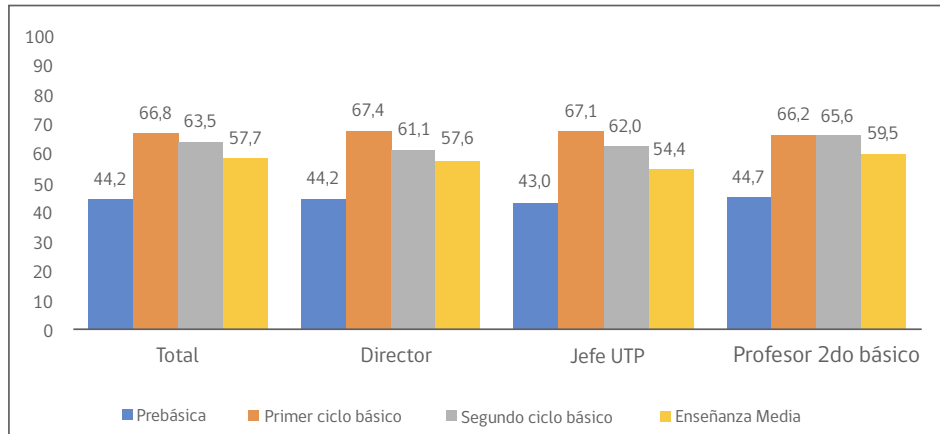
**Gráfico 16. Distribución porcentual de las asignaturas en que es muy relevante la extensión de la EP según actor**



*(n= 605)*

Respecto a los niveles en que se considera relevante la extensión de la EP, según el gráfico 17, los actores destacan la cobertura al primer ciclo básico (66,8%), seguido de segundo ciclo básico (63,5%) y enseñanza media (57,7%). De acuerdo al gráfico 17, no existen diferencias importantes entre los actores respecto a este tema.

## Gráfico 17. Distribución porcentual de los niveles en que es muy relevante la extensión de la EP según actor

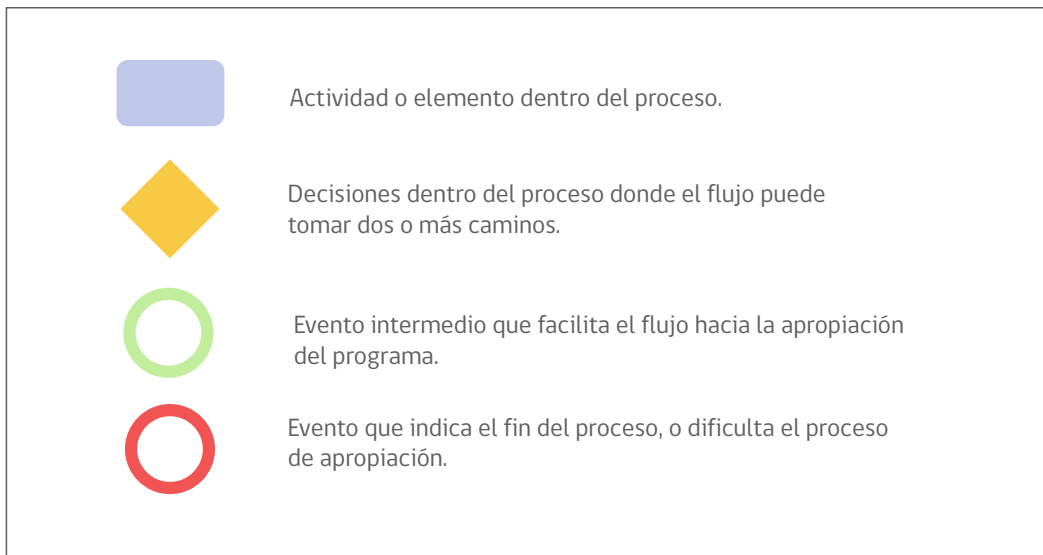


(n=641)

### f.3) Elementos del proceso de EP y apropiación del programa

La imagen 2 corresponde al diagrama que muestra el proceso de implementación de la Evaluación Progresiva, identificando los facilitadores y obstaculizadores para su apropiación.

Las figuras presentadas en el diagrama de flujo corresponden a las siguientes:



Como muestra la imagen 2, en la fase previa a la implementación del programa (fase 1), los elementos que facilitan la apropiación en el proceso 1 (dinámicas y creencias de los actores), corresponden a las creencias en torno a la evaluación, específicamente, la creencia de la excesiva relevancia de la nota; que las evaluaciones tienen por objetivo mejorar el aprendizaje de los estudiantes; la tensión de las evaluaciones externas versus las internas y la preocupación por la validez de las evaluaciones. Ello se debe en gran medida a que la EP constituye un sistema de evaluación que entrega indicadores de avance (o desempeño) sin estar asociado a una calificación y, por tanto, está al servicio de la mejora pedagógica. Y, además, porque la EP constituye una evaluación externa de uso interno, diseñada por expertos, lo que asegura que la medición de habilidades efectivamente se logre a través del instrumento aplicado a los estudiantes.

Luego, en la misma fase, el proceso de las dinámicas y contexto previo a EP (proceso 2), uno de los facilitadores corresponde al uso previo de evaluación progresiva, dado que permite cercanía con este tipo de evaluaciones y su implementación. Otro facilitador es el nivel de conocimiento alto y específico de EP. Este nivel de conocimiento permite una buena recepción de la EP, que los actores conozcan los objetivos del programa y que por tanto, puedan identificarse con la relevancia que tiene dentro del sistema de evaluación nacional y el aporte que les entrega a nivel interno.

En el último proceso de la fase 1 -la toma de decisión de participar en EP (proceso 3)-, el facilitador corresponde a la toma de decisión en conjunto con los docentes. Un liderazgo más horizontal y la inclusión del equipo técnico y pedagógico en la decisión de participar en la EP, posibilita una identificación con el programa desde el comienzo y, sobre todo, la disponibilidad de los actores a incluirla dentro de sus planificaciones anuales. Por el contrario, la toma de decisión solo por el director corresponde a uno de los obstaculizadores principales. Esto genera que los docentes y cuerpo técnico perciban el programa como una obligación externa y no como un aporte a su práctica pedagógica, lo cual incide negativamente en la apropiación de la EP.

En la fase 2, es decir la implementación, los facilitadores para una mayor apropiación corresponden a: la participación en la jornada de inicio y una buena evaluación de esta; contar con tiempo al interior del establecimiento para aplicar el programa; recibir los materiales a tiempo por parte de la Agencia; considerar que el instrumento es adecuado y útil para los niños de 2º básico; que hagan uso de los resultados y las orientaciones pedagógicas al interior del establecimiento. Al contrario, los obstaculizadores para la apropiación corresponden a: no contar con tiempo al interior del establecimiento para aplicar el programa; no recibir los materiales a tiempo por parte de la Agencia, y no hacer uso de los resultados y las orientaciones pedagógicas al interior de los establecimientos.

Finalmente, la fase 3 corresponde al proceso de apropiación del programa. Los facilitadores y obstaculizadores recién mencionados, determinan en gran medida la valorización de este, lo cual constituye el nivel de apropiación. A su vez, el nivel de apropiación se ve reflejado en: los roles que cumplen los actores, las prácticas de uso de resultado, los resultados percibidos en el establecimiento de EP, el intercambio de experiencias intra y entre establecimientos, y la extensión a otros niveles y asignaturas.

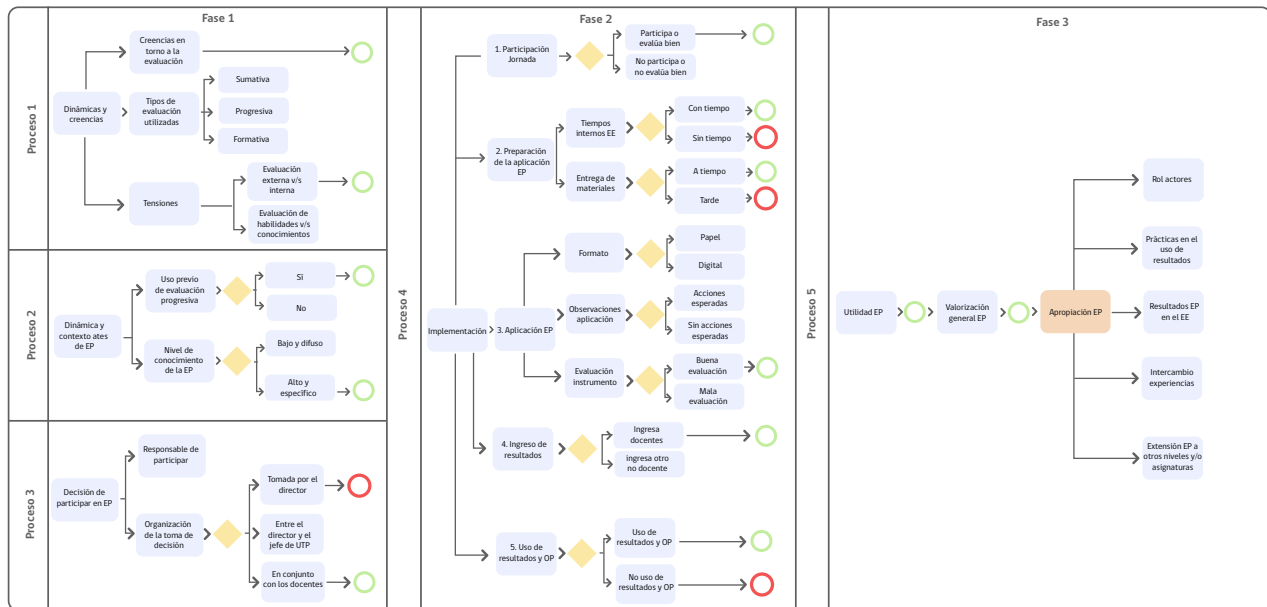


Imagen 2: Diagrama de flujo Programa Evaluación

## 5. Conclusiones

A partir del discurso y percepción de los actores del sistema escolar, el estudio realizado da cuenta de una **valoración positiva** del Programa de Evaluación Progresiva, con **un alto reconocimiento de su potencialidad como una herramienta válida para la evaluación de habilidades** de comprensión lectora de estudiantes de segundo básico y, sobre todo, para **la medición de progresiones en el aprendizaje de las mismas**. Asimismo, se le reconoce su alta capacidad para ser extendido a otras asignaturas y niveles.

El eje principal de esta evaluación positiva se asocia con dos ámbitos. Por un lado, con la **utilidad percibida** del programa, que se vincula con el apoyo para la mejora en la educación en los establecimientos, entendida como el seguimiento del aprendizaje y la identificación de sus avances. Y por el otro lado, guarda relación con las características propias del instrumento y el programa, donde la adaptabilidad que tiene a los contextos educativos de los establecimientos, permite generar ambientes amigables de aplicación y, junto con ello, propiciar espacios de reflexión entre los cuerpos docentes, técnicos y directivos.

Asimismo, el estudio da cuenta de que el programa ha generado **cambios en los establecimientos**, específicamente en las **prácticas pedagógicas** y en el **trabajo técnico**. En relación a las primeras, el programa ha favorecido el trabajo colaborativo y el uso de resultados como herramienta para la acción. En cuanto a la segunda dimensión, ha impulsado la mejora del sistema de evaluación por medio de la construcción de instrumentos y la utilización de esta como herramienta de detección temprana de carencias en los aprendizajes, permitiendo una remediación oportuna.

Por lo tanto, el estudio dio cuenta de que **el programa tiene un alto potencial para transformar** los sistemas evaluativos dentro de los establecimientos y por ende, aportar en la mejora del aprendizaje.

En términos más sistémicos, el estudio identificó que el Programa de Evaluación Progresiva corresponde a un proceso de aplicación comprendido por una serie de fases fundamentales para su aplicación. Estas van desde las creencias de los actores del sistema escolar hasta la apropiación de la EP.

Tal como fue descrito en los resultados, los elementos pueden tomar diferentes formas o desenvolverse de modos muy distintos según el contexto o características de los establecimientos, y es esto, lo que determinaría el curso de la aplicación del programa y por consecuencia, también la apropiación de este.

En dicha línea, a partir de la información levantada, se identificaron elementos que facilitaron la implementación del programa, y que por ende aumentaron el nivel de apropiación de este, como por ejemplo, un liderazgo horizontal y las creencias de los actores. Y por el contrario, también se identificaron elementos que obstaculizaron la implementación del programa, y que por tanto, dificultaron el nivel de apropiación de este, tales como no contar con tiempo o el liderazgo vertical.

En este contexto, el estudio da cuenta que en este primer año de implementación **se alcanzó un buen nivel de apropiación del programa**, donde los actores se hacen parte de este y aún más relevante, realizan cambios tanto en las prácticas como en los establecimientos tras el uso de la EP. Ello implica que, a primera vista, la EP ha permeado en la cultura institucional, generando cambios en pos de la mejora de los aprendizajes. No obstante, para avanzar en próximas implementaciones de la EP, y para una mayor apropiación, los mencionados obstaculizadores deben ser los focos de trabajo para una mayor apropiación.

Si bien hay temas más fáciles de mejorar, tales como los tiempos de las etapas de la implementación y la difusión de información, hay temas más complejos como la clarificación del rol que debe cumplir cada actor, los liderazgos verticales y la carga administrativa y laboral de los docentes. Y son precisamente estos últimos –junto con potenciar a los facilitadores del programa– en los que hay que enfocarse para avanzar hacia una mayor apropiación de los actores educacionales. Tal como se planteó, el programa tiene un alto potencial para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, y al trabajar los elementos recién mencionados, se podría alcanzar los objetivos a corto, mediano y largo plazo de la Evaluación Progresiva.

## 6. Recomendaciones

• *Potenciar la EP como una evaluación nacional que complementa al Simce y subsana sus falencias:* específicamente se sugiere ampliar y potenciar la EP en torno a sus fortalezas, debido a que es bien recibida por los establecimientos, y se la valora como un aporte a la mejora.

• *Propiciar una toma de decisión más compartida de la EP y otros procesos que favorezcan su apropiación:* frente al efecto que tiene el liderazgo directivo, se sugiere generar instancias para asegurar una vinculación más directa del cuerpo docente y técnico con la EP. Para esto se sugiere establecer canales directos de llegada desde la Agencia a través de material publicitario y la entrega de información que no sea mediada por el cuerpo directivo. Asimismo, generar instancias de monitoreo que permitan resguardar la participación y vinculación de los docentes.

• *Resguardar la adaptación de la EP a los contextos institucionales:* esto tiene directa relación con la inclusión de herramientas de evaluación que aborden las culturas educativas y sus proyectos. Se propone que se promueva que las versiones posteriores de la EP mantengan la autonomía de los establecimientos para el desarrollo de su implementación, aclarando siempre su función última.

• *Generar herramientas para adecuar la EP a los estilos de aprendizaje de los estudiantes:* se recomienda avanzar en la adaptación de la prueba para niños con necesidades educativas especiales (NEE) o bien, incluir orientaciones para adaptar las pruebas a este tipo de estudiantes. Estos quedan excluidos de una correcta aplicación y depende estrictamente de los establecimientos generar estrategias para incorporarlos.

• *Desarrollo de instancias para mejorar las capacidades críticas de los docentes en el diseño y desarrollo de evaluaciones:* para una mejor apropiación de la EP se reconoce la necesidad de que los cuerpos docentes sean invitados a instancias de capacitación y/o reflexión en las cuales puedan actualizar sus conocimientos sobre la evaluación progresiva y, a partir de ello, contar con competencias para el diseño de remediales. Se propone enfatizar la generación de instancias que permitan un mejor aprovechamiento de la EP para mejorar los procesos educativos y dentro de ellos, en general, reorientar en particular la práctica docente.

• *Desarrollo de instancias de monitoreo y evaluación del impacto de la EP en los diferentes establecimientos:* la evaluación de todo programa queda incompleta si no se complementa con instancias de monitoreo, seguimiento y evaluación de resultados. En este sentido, es relevante procurar el diseño de evaluaciones de impacto de la EP en los establecimientos en miras de conocer el efecto real que tiene este programa en los diferentes contextos institucionales.

## Referencias bibliográficas

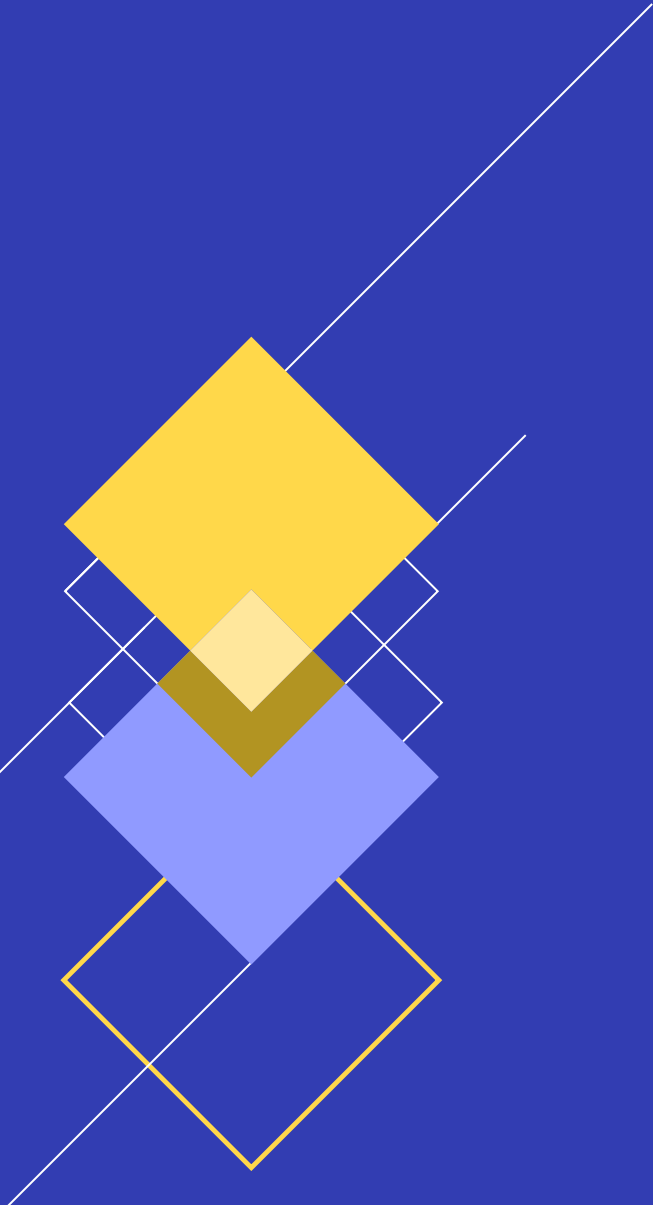
- Briones, G. (2006). Evaluación de programas sociales. México: Trillas.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Facultad de Educación Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España: Pearson Educación.
- Cizek, G. (2010). An Introduction to Formative Assessment. History, Characteristics, and Challenges. In H. Andrade & G. Cizek (Eds.), Handbook of Formative Assessment. USA: Routledge.
- Contreras, G. (2003). Evaluación formativa. Nuevos enfoques. Pensamiento Educativo, 33.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (3rd ed.). New York, NY: Pearson.
- Himmel, E., & Zabalza, M. A. (1999). La evaluación del proceso de aprendizaje Hacia una evaluación educativa: aprender para evaluar y evaluar para aprender. Chile: Ministerio de Educación.
- Konstantopoulos, S., Miller, S., Li, C., & Traynor, A. (n/r). The Impact of Indiana's System of Benchmark Assessments on Mathematics Achievement. n/r.
- Marshall, K. (2008). Interim Assessments: A User's Guide. Phi Delta Kappan, 90 (1).
- OECD, & CERI. (2008). Assessment for learning - the case for formative assessment. Francia: autor.
- Perie, M., Marion, S., & Gong, B. (2009). Moving Toward a Comprehensive Assessment System: A Framework for Considering Interim Assessments. Educational Measurement: Issues and Practice, 28(3), 5-13.
- Rossi, P., Lipsey, M. y Freeman, H. (1993): Evaluation: A Systematic Approach 5. Newbury Park, Londres. New Delhi: SAGE Publications.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, M. Gagné & M. Scriven (Eds.), Perspectives of curriculum evaluation. USA: Rand McNally.
- Taras, M. (2010). Back to basics: definitions and processes of assessments. Práxis Educativa, 5(2), 123-130.
- William, D., Kingsbury, G., & Wise, S. (2013). Connecting the dots: Formative, interim, and summative assessment. In R. W. Lissitz (Ed.), Informing the practice of teaching using formative and interim assessment: A systems approach. USA: Information Age Publishing.











@agenciaeduca  
facebook/Agenciaeducacion  
contacto@agenciaeducacion.cl  
**www.agenciaeducacion.cl**

