



Evaluación Formativa y Juicio Profesional. Comprendiendo su importancia para la investigación de la evaluación educativa.

José Miguel Olave Astorga
jose.olave@pucv.cl

Evaluación del aprendizaje y del desempeño escolar.

I. Estado del problema

En Chile durante las últimas décadas se han promulgado un conjunto de normativas para asegurar la calidad de la educación, en específico para abordar la dificultad de promover aprendizajes que logren acortar brechas educativas presentes en nuestro sistema escolar. Estas políticas incluyen lógicas de discriminación positiva hacia grupos de estudiantes etiquetados como vulnerables en términos socioeconómicos, entregando subvención adicional, al considerar que la educación de estos niños y jóvenes es más costosa en términos de recursos humanos y monetarios (Bellei, 2015; Raczynski, Muñoz, Weinstein y Pascual, 2016; Román y Murillo, 2012). En este contexto, opera la ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529) ante la cual los establecimientos educativos deben mostrar buenos resultados en pruebas Nacionales¹ con objeto de obtener una buena categorización y conseguir mayor financiamiento.

Sobre lo anterior, existe una extensa crítica en la literatura sobre la evaluación externa y de gran escala, entre ellas; el estrechamiento del currículo (Bellei y Morawietz, 2015; Klenowski y Wyatt-Smith, 2012; Koretz, 2008; Lambert y Lines, 2000; Stobart, 2008; White, 2014), acentuar las rutinas evaluativas marcadas por la "enseñanza para el examen" que orientan prácticas de los maestros para obtener resultados en las pruebas de escala nacional (Lambert y Lines, 2000). Discriminación de los alumnos de bajo rendimiento o de los grupos tradicionalmente marginados, afectando a minorías étnicas junto con acentuar brechas de género. Las prácticas discriminatorias incluyen la

¹ En Chile se aplica una prueba de carácter censal a escala nacional llamada Sistema de Medición de la Calidad Educativa, por sus siglas SIMCE.



selección de estudiantes con mayores expectativas de rendimiento académico (Carrasco et al, 2017; Gana, 2012; Stobart y Eggen, 2012), la expulsión de estudiantes de bajo rendimiento (Gana 2012; Heilig y Darling-Hammond, 2008; Klenowski y Wyatt-Smith, 2012; Weinstein et al, 2016); menor atención y esfuerzo a los grupos de bajo rendimiento (Brill et al, 2018; Comisión SIMCE 2003; Falabella y Opazo, 2014; Polesel et al, 2012; Rojas et al, 2016). Además, algunos estudios ilustran situaciones de segregación basadas en agrupaciones de estudiantes dentro de las escuelas (Ehren y Hatch, 2013; Treviño, 2016) y otros estudios evidencian sobre estigmatización y segregación entre escuelas (Comisión SIMCE 2003; Lipman , 2004). A la vez se crítica los distintos usos que poseen los resultados de las pruebas de medición nacional, junto con la tensión sobre el exceso de responsabilización sobre escuelas y la falta de apoyo al desarrollo de capacidades (UNESCO, 2021).

En específico, el informe "Hacia un Sistema Completo y Equilibrado de Evaluación de los Aprendizajes" (MINEDUC, 2015), expone la dificultad de las pruebas externas a gran escala para informar a los docentes sobre los resultados obtenidos del aprendizaje de sus estudiantes. El informe es clarificador sobre la "función formativa de informar cotidianamente las decisiones pedagógicas de los docentes respecto de estudiantes, ésta se cumple principalmente **a través de la evaluación realizada internamente en los establecimientos escolares**" (p.68). De igual modo, el reciente estudio publicado por OREAL/UNESCO (2020) sobre experiencias de evaluación formativa entre comunidades educativas latinoamericanas, nos introduce sobre la creciente valoración de profesoras/es por un cambio en la forma de comprender la evaluación y sus prácticas. Este estudio entrega un panorama general sobre cómo las y los profesores están utilizando en tiempo de emergencia sanitaria, una variedad de estrategias para evaluar formativamente, retroalimentar y favorecer aspectos diagnósticos por sobre los de calificación o promoción.

En este sentido, la elaboración de juicios evaluativos basados en evidencia propias, es un problema clave que tiene diversas implicancias. A nivel de aula y escuelas se observan prácticas evaluativas asimétricas, dada la relevancia de las pruebas externas, **perdiendo importancia la calidad de los juicios profesionales producidos en el quehacer cotidiano del aula**, con ello, se limita la posibilidad para definir desempeños



válidos y confiables sobre el trabajo de las y los estudiantes. A la vez, se observa, una **falta de evidencias** para la toma de decisiones institucionales en las propias comunidades educativas. Este problema repercute en la escasa **información confiable para aplicar políticas** que desarrollen capacidades profesionales a nivel local y nacional.

Con objeto de hacer frente a estos problemas mencionados, se registran experiencias que aplican estrategias formativas de evaluación. Sobre ellas, se sabe que tienen mayor foco en el cambio de enfoque evaluativo -de una evaluación tradicional a una formativa-, dejando postergado la capacidad de informar a sus estudiantes de sus logros y generar con ellos, estrategias de mejora (Anijovich y Cappelletti, 2017). Principalmente su preocupación se centra en la construcción de instrumentos (Puin,2021) y se observa escasa transferencia en el ejercicio profesional (López et al,2020). Bajo este panorama, es posible afirmar que **el problema de la aplicación de un enfoque formativo de aula tiene menos relación con las creencias y más relación con sus prácticas de aula**, coincidiendo entonces con Andersson y Palm (2018) quienes plantean que la "evaluación formativa tiene el potencial de mejorar significativamente el rendimiento de los alumnos, pero se carece de una base de investigación sólida sobre cómo apoyar a los profesores para que apliquen dicha práctica" (p.576).

Promover juicios evaluativos por parte de los y las profesoras viene a ser una tarea fundamental, destacando que "La evaluación de los aprendizajes, en todos sus ámbitos y formas, **es una de las competencias profesionales claves en la docencia**, ya que a través de ella los profesores comunican a los estudiantes lo que esperan de su desempeño y obtienen evidencias sobre las áreas en que su enseñanza ha sido más o menos eficaz". (Mineduc, 2015, p.71).

A partir de lo expuesto, se destacan dos elementos fundamentales para el campo de la investigación en evaluación educativa. Por un lado, la importancia de los juicios evaluativos elaborados por los docentes para informar oportunamente a sus estudiantes de sus logros y necesidades de mejora, y, por otro lado, la estrecha



vinculación de estas prácticas con el desarrollo de capacidades profesionales. (Hoefflin y Allal, 2007; Thornton y Wilson, 2007).

II. Un cambio en el escenario normativo a favor del desarrollo de capacidades

Recientemente en Chile se han aprobado normativas que buscan mejorar las tensiones mencionadas. Ejemplos sustantivos de ello son: la Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016; en adelante, Ley de Carrera Docente) y la Ley Sistema de Educación Pública (Ley 21.040). En cuanto a la ley de Carrera Docente se observa la intención de instalar, por un lado, mecanismos de evaluación y distribución de los docentes en tramos asociados a beneficios económicos individuales; y por otro, mecanismos que promueven su desarrollo profesional situado a partir de garantizar la formación continua en las propias escuelas y liceos, junto con, incentivar el trabajo colaborativo, basado en una lógica de aprendizaje entre pares. Un elemento importante incluido en el desarrollo de la Ley en cuestión alude a la calidad de la formación inicial y continua como elemento *apalancador* del desarrollo profesional docente, pues se plantea que los procesos de formación docente en Chile no han logrado promover los cambios que se requieren para el sistema educativo (Cisternas et al, 2017; Cisternas; 2007; Puga et al, 2015; Contreras y Monereo, 2016).

En relación a lo anterior, para **asegurar el desarrollo de capacidades profesionales** la Ley de Carrera Docente, si bien ha sido considerado como un avance para los y las profesores, su implementación no ha sido suficientemente explorado, observándose una tensión interna "entre profesionalización y tecnificación" (Ruffinelli, 2017). La implementación de la Ley reporta una valoración positiva en el trabajo entre pares, especialmente cuando se validan estrategias de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, se expresa una evidente desprofesionalización en lo que concierne a las consecuencias del mecanismo de evaluación docente (Olave et al, 2021). Sobre esta última y su relación con las prácticas de evaluación en aula, los datos oficiales señalan, que los indicadores



más descendidos en los resultados del proceso de evaluación docente corresponden a la planificación, diseño y reflexión del proceso evaluativo. (CPEIP, 2020²).

En cuanto, a la Ley 21.040, conocida en Chile como Ley de Educación Pública, crea los Servicios Locales de Educación (SLE), que se plantean como objetivo "proveer educación de calidad, que contribuya a la formación integral y a los aprendizajes de sus estudiantes en las distintas etapas de su vida, considerando sus necesidades y características del territorio." (Título II, artículo 7). Dentro de las funciones del director/a de cada SLE, esta la elaboración de un Proyecto Estratégico Local en el cual se considera a los directores de los establecimientos educativos para conformar el Plan de Formación para el Desarrollo Profesional Local. En este sentido, tal como se reconoce en la literatura internacional, se espera que la generación de capacidades profesionales juegue un rol clave, "donde este no se reduzca sólo al diagnóstico, sino más bien, deben configurarse como agentes que modelan e impactan en el desarrollo profesional de los docentes (Robinson et al, 2009). En este mismo sentido, en la investigación realizada por Bellei (2018), se recomienda que "directores o directoras de cada establecimiento educacional orientan el desarrollo profesional de los docentes que están a su cargo. Tomando en consideración tanto el Programas de Mejoramiento Educativo como la información que brinda el Ley 20.093, donde los directores/as propondrán al SLE la elaboración de planes y acciones concretas para potenciar el desarrollo profesional." (p. 134).

En consecuencia, se busca una articulación sistémica entre ambas normativas, teniendo en común que el desarrollo de capacidades profesionales es fundamental en el mejoramiento de los aprendizajes. Dentro de ellas se señala como fundamental, **la**

² Según datos oficiales del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica, institución dependiente del ministerio de Educación y encargada de aplicar la evaluación docente . Presentan que en indicadores referidos a prácticas evaluativas se menciona; *Uso del error* 62% obtienen resultados *Insatisfactorios* y Básicos; *análisis de los resultados de las evaluaciones* 79% obtienen resultados *Insatisfactorios* y Básicos; *Relación entre evaluación y Objetivos* 62%. obtienen resultados *Insatisfactorios* y Básicos; *evaluación y pautas de correcciones utilizadas* 70% obtienen resultados *Insatisfactorios* y Básicos; *análisis y uso de los resultados de la evaluación* 79% obtienen resultados *Insatisfactorios* y Básicos. Ver mas en <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/07/Resultados-Evaluaci%C3%B3n-Docente-2019.pdf>



capacidad de llevar adelante estrategias de evaluación pertinentes a sus estudiantes y que permitan generar juicios evaluativos justos, en favor de tomar decisiones pedagógicas y mejorar los aprendizajes de sus propios estudiantes.

Paralelamente a los puntos antes mencionados, a nivel nacional la evaluación formativa ha tenido un creciente incentivo desde las normativas vigentes. Éstas se levantan sobre dos puntos críticos explicados anteriormente; **el evidente desequilibrio entre la evaluación externa versus la evaluación de aula** (UCE-Mineduc, 2016); y la **falta de articulación a nivel de aula entre evaluación formativa y sumativa** (UCE-Mineduc, 2018). Sobre ello, la normativa vigente ha entregado una señal muy clara para apoyar el uso formativo de la evaluación por medio de la reciente promulgación del Decreto de Promoción, Calificación y Evaluación (Decreto 67, 2018). La nueva normativa promueve distintas estrategias de evaluación formativa, entre ellas; la formulación de criterios, la diversificación de procesos evaluativos en atención a la diversidad del aula y la apertura de espacios institucionales para el análisis de evidencias, a la vez de, buscar resaltar la función comunicativa de la evaluación entre estudiantes, docentes y apoderadas/os, junto con promover espacios pedagógicos para la retroalimentación y toma de decisiones.

Creemos que además de las diversas aristas del problema planteado, se agrega la falta de investigación sobre estrategias de evaluación formativa en el espacio del aula. A pesar de tener incipientes sistematizaciones que dan cuenta de cambios en las estrategias evaluativas³, no se han realizado estudios sobre **aquello que se considera el corazón del cambio evaluativo, el juicio profesional sobre el aprendizaje** (Sadler, 1989). Es decir, es necesario investigar cómo los profesores y profesoras construyen el juicio evaluativo en favor de tomar decisiones pedagógicas que mejoren los aprendizajes de sus estudiantes, en otras palabras, avanzar hacia la comprensión compleja y profunda de su ejercicio profesional a partir de sus juicios evaluativos.

³ Revisar “Propuestas Educación Mesa Social Covid-19(2021); Desarrollo Profesional Docente y Evaluación Formativa en las comunidades educativas de Renca (Olave,2021); Experiencias de Evaluación Formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas (OREAL/Unesco 2020).



En síntesis, reconocemos dos grandes brechas de investigación que podrían contribuir en la comprensión del problema planteado. Por un lado, ante el desafío evidente de promover estrategias de evaluación formativa que ayuden a corregir desequilibrios e incidan en la mejora de las brechas de aprendizaje, se abre una posible línea de investigación en el campo de la de Formación inicial docente. En este ámbito, lo que sabemos a partir de recientes investigaciones, es que la formación en evaluación para los futuros profesores y profesoras *reconoce tener espacios aislados en las mallas de formación y poseer un marcado énfasis en la elaboración de instrumentos*.

Una segunda línea de abordaje tiene como supuesto, que el propio ejercicio profesional desarrolla capacidades evaluativas orientadas al mejoramiento educativo, tal como lo promueve Decreto de Promoción, Calificación y Evaluación (MINEDUC, 2018) y la Ley Sistema de Desarrollo profesional Docente (Ley 20.093, 2016).

III. Abordaje Teórico para enfrentar el problema

El enfoque de evaluación que sostiene esta presentación se relaciona con el concepto de evaluación formativa propuesto por Margaret Heritage (2007), quien plantea que la evaluación formativa es "un proceso sistemático para reunir evidencias sobre el aprendizaje, en el cual participan los estudiantes activamente con sus profesores, compartiendo objetivos de aprendizaje, comprendiendo cómo progresa su aprendizaje, qué pasos deben dar y cómo hacerlo." (p.142). Este planteamiento recoge lo que Sadler (1989) señala en relación a la necesidad de *construir juicios evaluativos* sobre las brechas de aprendizaje como un propósito fundamental de la evaluación formativa, destacando la participación activa de estudiantes y profesores en este proceso. Actualmente, en la literatura especializada se da cuenta de un amplio consenso sobre la importancia de construir un juicio profesional sobre el aprendizaje, con objeto de tomar decisiones pedagógicas pertinentes al proceso general y no meramente sobre resultados aislados. (Black y Willian, 2018; Sadler, 1989). En este sentido entendemos juicio evaluativo como;

"la capacidad de evaluar críticamente una actuación en relación con una norma predefinida pero no necesariamente explícita, lo que implica un complejo proceso de reflexión. Tiene una aplicación interna, en forma de auto evaluación



y una aplicación externa, al tomar decisiones sobre la calidad del trabajo de los demás" (Tai. J, Ajjawi. R, Boud. D, Dawson. P y Panadero. 2018).

Según esta definición se observan dos ejercicios reflexivos que gatillan la acción evaluativa. Por un lado, *la comprensión sobre la calidad del trabajo* y por otro la *valoración del trabajo* que opera como juicio sobre el trabajo propio o ajeno. En particular esta comprensión del juicio evaluativo nos propone situarnos sobre el ejercicio profesional de los y las profesoras, dada la reflexión en la acción (Shön, 1998) que se realiza del proceso pedagógico, la que involucra construir juicios evaluativos. Para entender la composición interna del juicio profesional, recogemos la propuesta de Joughin et al (2017) la cual plantea 2 dimensiones de observación:

A) el **juicio como juicio de logro**, el cual tiene una referencia interna, es decir, se refiere al rendimiento asociado con el contenido y las metas del curso, a menudo definido como objetivos de aprendizaje o resultados de aprendizaje previstos. Con este punto de referencia interno, la responsabilidad de los y las profesores pasa a primer plano.

B) el **juicio como mantenimiento de los estándares profesionales o disciplinarios**, que desplaza el enfoque de la evaluación fuera del curso y lo sitúa en el mundo de la práctica profesional o disciplinaria.

En este aspecto, las implicancias del juicio evaluativo en la toma de decisiones pedagógicas/profesionales nos permitiría considerar cómo se puede utilizar la evaluación para fomentar el aprendizaje en el mundo de la práctica pedagógica más allá del final del curso. Este replanteamiento se centra en la noción de informar el juicio y de juzgar los resultados del aprendizaje con respecto a los referentes curriculares apropiados, regular la práctica pedagógica contextualizadamente y promover una participación activa de los propios estudiantes, en este sentido Boud (2007) plantea que "Los estudiantes deben participar necesariamente en la evaluación, ya que ésta es una influencia clave en su formación como sujetos activos" (p.35).

IV. Aportes para la investigación en evaluación educativa



A partir de la revisión expuesta, se observan una evidente distancia entre la política de rendición de cuentas y evaluación formativa, distancia que genera tensiones y debilidades profesionales. Entre ellas, la imposibilidad que presentan las evaluaciones estandarizadas y externas a las instituciones educativas, para reconocer las trayectorias de aprendizaje de todas y todos los estudiantes, generando espacios de injusticia evaluativa al interior de las aulas . Desde esta asimetría, como parte de los múltiples efectos de estas tensiones, es relevante visibilizar como estas inciden en las capacidades profesionales para elaborar juicios evaluativos válidos sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Una tarea en este sentido para la investigación en evaluación educativa es generar espacios de dialogo entre los saberes pedagógicos de los y las profesoras con los saberes académicos de los y las investigadores, lo cual permita, construir conocimiento colaborativamente.

Como se ha observado, las políticas en evaluación formativa no han podido calar en aquello que la evidencia a nominado como el centro del problema, por ello se propone generar procesos de investigación con profesores y profesoras en ejercicio, para indagar **cómo construyen juicios valorativos sobre el trabajo de sus estudiantes**, profundizando sobre aquello que la investigación especializada define como el corazón proceso de evaluación formativa (Sadler, 1989). Investigar sobre este proceso, pueden impactar en el desarrollo de políticas educativas en favor de la reducción de brechas de aprendizajes, al considerar elementos importantes para la formación inicial y continua docente.

Como tercer elemento no menos importante, considerar cómo los maestros construyen su juicio evaluativo, pueden ayudar a abrir espacios de valoración del conocimiento de los y las docentes, aportando desde su mirada el valor que pone sobre su propio juicio evaluativo y configuración profesional. En este sentido, la valoración del mérito en el aula, es una ventana de oportunidad para profundizar conocimiento sobre cómo en nuestros espacios de socialización el aula y las escuelas, **se construyen y validan criterios de mérito**. Este último aspecto, va en la misma dirección del reciente informe (Unesco, 2022) el cual recomienda que debiera potenciarse la respuesta de los y las estudiantes ante su propia trayectoria de aprendizaje, por medio de evaluaciones de



aprendizaje dinámicas y formativas, por sobre la meritocracia basada en el éxito individual y la competencia entre compañeros de curso.

V. Referencias

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La Evaluación Como Oportunidad*. Madrid: Paidós.
- Andersson, C. y Palm, T. (2018) Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development – a motivation perspective, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25:6, 576-597, DOI: 10.1080/0969594X.2018.1430685
- Bellei, C. (2018). *La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago: Universidad de Chile
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones.
- Bellei, C., & Morawietz, L. (2015). Strong content, weak tools. Twenty-first-century competencies in the Chilean Educational Reform. In F. Reimers & C. Chung (Eds.), *Teaching and learning for the twenty-first century. Educational goals, policies, and curricula from six nations*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Black, P & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (6), 551-575.
- Brill, F., Grayson, H., & Donnell, S. O. (2018). *What impact does accountability have on curriculum, Standards and engagement in education ?. A literature review*. The Mere: National Foundation for Educational Research (NFER). Retrieved from https://www.nfer.ac.uk/media/3032/nfer_accountability_literature_review_2018.pdf. Accessed 14 June 2019.
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning was important. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 14-25) London: Routledge.
- Carrasco, A., Gutiérrez, G., & Flores, C. (2017). Failed regulations and school composition: Selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy*, 32(5), 642-672. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1312549>.
- Cisternas, T., Córdoba, C. y Ruffinelli, A. (2017). *Iniciarse en la docencia: Relatos de once experiencias*. Chile: Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- Cisternas, T. (2007). Consideraciones para el análisis de la investigación sobre formación docente en Chile. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 189-206.



- Contreras, C. y Monereo, C. (2016). Innovaciones en la formación inicial y continua del profesorado: oportunidades y desafíos en el contexto chileno. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(4), 7-9. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500001>
- Comisión SIMCE. (2003). *Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad*. Santiago: MINEDUC.
- CPEIP, 2018. Orientaciones Sobre el Plan de Formación para el Desarrollo profesional en la Escuela. CPEIP-Mineduc. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Orientaciones_marzo2019.pdf
- Falabella, A., & Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y Procesos de Mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa. Informe ejecutivo*. Santiago. Retrieved from <https://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/06/Estudio-Sistema-de-Aseguramiento-de-la-Calidad-Una-mirada-desde-la-Gesti%C3%B3n-Educativa-A.-Falabella-y-C.-Opazo.pdf>. Accessed 4 Nov 2019.
- Gana, Y. (2012). *Key features and impacts of educational accountability systems: Library-based review of international evidence and analysis of Chilean high-stakes school accountability policy*. Bristol: University of Bristol.
- Hoefflin, G. y Allal, L. (2007). Assessment in the Context of Professional Development: The Implementation of 110 a Portfolio Project. En Frankland, S. (2007). *Enhancing Teaching and Learning through Assessment*. Netherlands: Springer.
- Heilig, J. V., & Darling-Hammond, L. (2008). Accountability texas-style: The progress and learning of urban minority students in a high-stakes testing context. *Source: Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 75-110.
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do?. *PDK* 89,2.
- Joughin, G., Dawson, P. and Boud, D. (2017). Improving assessment tasks through addressing our unconscious limits to change, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42, 8, 1221-1232, DOI: 10.1080/02602938.2016.1257689
- Klenowski, V., & Wyatt-Smith, C. (2012). The impact of high stakes testing: the Australian story. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(1), 65-79. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.592972>.
- Koretz, D. (2008). *Measuring up: What educational testing really tells us*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lambert, D., & Lines, D. (2000). *Understanding assessment purposes, perceptions, Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Ley 20.903 . Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. 1 de abril de 2016.



- Lipman, P. (Ed.). (2004). Accountability, social differentiation and racialized social control. *High-stakes education: Inequality, globalization, and urban school reform* (pp. 41-69). New York: RoutledgeFalmer.
- López.V, Molina.M,Pascual.C y Manrriquez.J.C.(2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, (37) 600-627.
- MINEDUC.(2015). Hacia un Sistema Completo y Equilibrado de Evaluación de los Aprendizajes. Informe equipo de Tarea para la revisión del SIMCE. Santiago:MINEDUC.
- UCE-MINEDUC.(2018). Decreto de Promoción, Calificación y Evaluación. MINEDUC:Santiago.
- UCE-MINEDUC (2016). Política de fortalecimiento de evaluación de aula. Santiago: UCE-MINEDUC
- Olave.J.M, Montoya.C y Sierralta. (2021). Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. *Revista CS*, 34, 167-187. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>
- OREAL/UNESCO. (2020). Experiencias de Evaluación Formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas. UNESCO: Santiago.
- Polesel, J., Dulfer, N., & Turnbull, M. (2012). *The experience of education: The impacts of high stakes testing on school students and their families. An educator's perspective*. Rydalmere: University of Western Sydney, Whitlam Institute.
- Puin,J.(2021).Modelo de evaluación formativa para el aprendizaje desde concepciones y practicas evaluativas. *Convergencia Educativa*, 10, 23-43. <http://doi.org/10.29035/rce.10.23>
- Puga. I, Polanco. D y Corvalán. D . (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad en la educación*, 43, 57-102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200003>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. y Pascual, J. (2016). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un Intento por Equilibrar la macro y micro política escolar. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11(2), 165-193. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2902>.
- Román, M. y Murillo, J. (2012). Políticas educativas de apoyo a escuelas de sectores pobres y de bajo logro académico en Chile: 1990-2011. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 46-66.
- Rojas, M., Falabella, A., & Alarcón, P. (2016). Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar. Retrieved from <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Inclusion-social-en-las-escuelas.pdf>. Accessed 14 June 2019.



- Robinson, V, Hohepa .M y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration. University of Auckland and the New Zealand Ministry of Education.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Stobart, G. (2008). *Testing times the uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Stobart, G., & Eggen, T. (2012). High-stakes testing—Value, fairness and consequences. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.639191>.
- Tai, J, Ajjawi . R , Boud, D, Dawson, P y Panadero. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *High Educ* (2018) 76:467–481
- UNESCO (2021). *El uso de los resultados de las pruebas de evaluación de los aprendizajes en el planeamiento de las políticas educativas en Chile*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- UNESCO (2022). Reimaginando la Educación. La Evaluación Internacional basada en ciencias y evidencias . Nueva Delhi: UNESCO MGIEP.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1983, en New York).
- Weinstein, J., Marfan, J., & Munoz, G. (2016). School leadership challenged by double accountability toward schools. In J. Easley II & P.Tulowitzki (Eds.), *Educational accountability. International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (1st edn, pp. 54–72). New York and London: Routledge.
- White, J. (2014). *Who needs examinations?: A story of climbing ladders and dodging snakes*. London: IOE Press.