



**ESTADO  
DE LA EDUCACIÓN**

---

## **Noveno Informe Estado de la Educación (2023)**

---

### **Investigación**

---

Aspectos claves a considerar en el desarrollo de un sistema nacional político de macroevaluación de los aprendizajes de los estudiantes: recomendaciones desde el caso de Chile

**Investigadora:**

María Paz Medeiros Urzúa

San José | 2023



370.7286  
M488a

Medeiros Urzúa, María Paz

Aspectos claves a considerar en el desarrollo de un sistema nacional político de macroevaluación de los aprendizajes de los estudiantes : recomendaciones desde el caso de Chile / María Paz Medeiros Urzúa -- Datos electrónicos (1 archivo : 580 kb). -- San José, C.R. : CONARE - PEN, 2023.

ISBN 978-9930-618-69-1

Formato PDF, 34 páginas.

Investigación para el Noveno Informe Estado de la Educación 2023

1. EDUCACIÓN. 2. ESTUDIANTES. 3. APRENDIZAJE. 4. POLÍTICA EDUCATIVA. 5. EVALUACIÓN EDUCATIVA. 6. SISTEMA EDUCATIVO. 7. CHILE. I. Título.



## **Índice**

|  |    |
|--|----|
| Descargo de responsabilidad .....  | 4  |
| Abstract.....  | 4  |
| Introducción.....  | 4  |
| Contexto del sistema de evaluación los aprendizajes en Costa Rica.....                             | 5  |
| Principales hitos en los procesos de evaluación en Chile .....                                     | 6  |
| Aprendizajes en la creación del Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes en Chile..... | 10 |
| Gobernanza y organización institucional.....   | 10 |
| Propósitos del sistema de evaluación .....   | 13 |
| Construcción de instrumentos de medición que respondan a los propósitos .....                      | 14 |
| Evaluación Sumativa.....   | 14 |
| Evaluación Progresiva y Formativa .....  | 17 |
| Mecanismos de difusión y usos de la información .....  | 18 |
| Financiamiento para cubrir funciones a lo largo del territorio .....                               | 20 |
| Conformación de Equipos Técnicos.....  | 20 |
| Recomendaciones para Costa Rica .....  | 22 |
| Consideraciones finales.....   | 30 |
| Referencias .....  | 30 |
| Anexos.....  | 33 |

## **Descargo de responsabilidad**

Esta Investigación se realizó para el *Noveno Informe Estado de la Educación (2023)*, con financiamiento de la Fundación Yamuni Tabush. El contenido de la ponencia es responsabilidad exclusiva de su autor, y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en el *Noveno Informe Estado de la educación (2023)* en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Formato aplicado por: Karol Arroyo Mora, revisado por: Giselle Rojas Arias.

## **Abstract**

Costa Rica se encuentra actualmente frente a la oportunidad y desafío de construir un Sistema Nacional de Macro-evaluación de aprendizajes, que genere información para apoyar a los docentes y mejorar sus prácticas. Frente a este desafío, y con el fin de identificar aspectos clave a considerar en este proceso, el presente documento hace un análisis de la experiencia de Chile y de los aprendizajes que han acompañado su trayectoria, enfocado principalmente en seis dimensiones: gobernanza y organización institucional; propósitos; instrumentos de medición vigentes; difusión y usos de la información; financiamiento; y conformación de equipos técnicos. Como resultado del análisis, entre las principales recomendaciones que se identifican, se encuentran la importancia de definir un marco de evaluación alineado al currículo nacional, articulado con otros componentes del sistema educativo y que esté liderado bajo una institución con autonomía técnica y política. Junto con lo anterior, se recomienda construir un Plan de Evaluaciones que defina los instrumentos, a quiénes se aplicarán y sus usos en el mediano plazo, para ordenar la agenda. Asimismo, se entregan recomendaciones para conformar un equipo técnico y robusto, una estructura que esté al servicio de los propósitos de la organización, y procesos para resguardar la calidad técnica de las evaluaciones y hacer seguimiento formal y periódico para la mejora permanente del sistema.

## **Introducción**

La bibliografía internacional ha relevado la importancia de que los distintos sistemas educativos cuenten con sistemas de evaluación de aprendizajes de sus estudiantes (Morris, 2011). Si bien Costa Rica ha tenido una larga trayectoria en el desarrollo de procesos de evaluación, los últimos años se ha producido una pausa en este camino. El año 2019 se eliminaron las pruebas nacionales estandarizadas de certificación conocidas como “Pruebas Nacionales de Bachillerato” que se venían aplicando desde 1988. El año 2021 fueron reemplazadas por las pruebas FARO (Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades) las cuales fueron suspendidas el año 2022 por complejidades asociadas a su aplicación.

En este contexto, Costa Rica se encuentra frente a la oportunidad de reconstruir su sistema nacional de macro-evaluación de aprendizajes de los estudiantes, rescatando los aprendizajes de estos años e identificando rutas para su mejoramiento a partir de la evidencia y experiencia de otros países. Este documento busca ser un aporte en este desafío, respondiendo a la pregunta sobre ¿Qué aspectos claves deben considerarse para establecer, en un plazo de 5 años, un Sistema Nacional de Macro-evaluación de Aprendizajes de los estudiantes, robusto, transparente y efectivo, y que genere información de calidad para apoyar a los docentes y mejorar su prácticas y mediación pedagógicas en las aulas y los aprendizajes de los estudiantes?

Específicamente el presente análisis recoge una revisión del sistema de evaluación de aprendizajes de Chile, por la trayectoria que este país ha tenido en este ámbito, identificando los principales aprendizajes, cambios y desafíos que ha enfrentado a lo largo de su proceso de diseño e implementación. El documento primero hace una breve revisión de contexto del sistema de macro-evaluación de los aprendizajes de Costa Rica. Luego, presenta una revisión histórica del sistema de evaluación nacional Chileno. La tercera sección presenta un análisis de las principales lecciones aprendidas en seis dimensiones: 1) gobernanza y organización institucional; 2) definición de propósitos; 3) instrumentos de medición; 4) difusión y usos de la información; 5) financiamiento; y 6) equipos técnicos. Finalmente, a partir de los aprendizajes del caso chileno, se presentan recomendaciones para considerar en el desarrollo de un nuevo sistema de macro-evaluación de aprendizajes para Costa Rica.

## **Contexto del sistema de evaluación los aprendizajes en Costa Rica**

Costa Rica tiene muchos años desarrollando procesos de evaluación, identificando sus primeras referencias el año 1892 con las Pruebas de bachillerato, aplicadas por los Institutos Nacionales de segunda enseñanza y estudios normalistas. Estas pruebas fueron utilizadas por muchos años para seleccionar y certificar estudiantes, con el objetivo de ser admitidos a la segunda enseñanza y posteriormente obtener el título de Bachiller en Ciencias, en Letras y/o de Maestro Normal (Salazar, 2023). A partir del año 1988 se adoptaron diversas medidas que apuntaban en la dirección de desarrollar un sistema de evaluación nacional que sirviera como herramienta clave para el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2017a). Se crea un sistema de información escolar sofisticado, el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SNECE) y el Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense (MECEC) para monitorear la calidad de los procesos educativos, la Dirección de Evaluación y Gestión de Calidad (DEGC) al interior del Ministerio de Educación Pública (MEP) y una evaluación estandarizada a gran escala del aprendizaje del estudiante al final de la educación primaria y del tercer ciclo de educación, llamada “Pruebas Nacionales de Bachillerato”, la cual era aplicada por la DEGC y tenía un carácter de certificación y diagnóstico.

Si bien los avances apuntaban hacia una dirección correcta, el informe del análisis de políticas educativas de Costa Rica realizado por la OCDE (2017) dio a conocer diversas debilidades presentes en el sistema de monitoreo y evaluación vigente. Particularmente destacó que no brindaba información adecuada en ciertos grupos necesarios (los estudiantes de los primeros años y los que alcanzaban menores logros), no permitía un monitoreo de equidad socioeconómica y geográfica, estaba implementada de forma irregular (cada tres o cuatro años) y no brindaba información sobre el desempeño de las escuelas individuales. Junto con lo anterior, la capacidad de usar información de monitoreo y evaluación para

formulación de políticas en el MEP tampoco era la adecuada; sólo el 5% del personal participaba en la gestión y evaluación del sistema educativo y eran escasos los que tenían conocimientos de estadísticas o investigación (OCDE, 2017).

A partir del año 2018 se impulsa una actualización del modelo de macro evaluación que buscaba dar coherencia con los cambios que se generaron con el enfoque de los programas de estudio aprobados desde el 2012 por el Consejo Superior de Educación (Mena, 2015 en Salazar, 2023) así como atender otros cuestionamientos, tales como la consideración de ser pruebas de altas consecuencias para el estudiantado, o bien, fundamentarse en un enfoque con referencia a normas que no permitía interpretaciones asociadas a las oportunidades de mejoramiento pedagógico (González et. al, 2017 en Salazar, 2023). En este contexto, el año 2019 se eliminaron las “Pruebas Nacionales de Bachillerato” y fueron reemplazadas por nuevas pruebas llamadas “FARO” (por sus siglas Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades), en la Educación General Básica y la Educación Diversificada Académica diurna, nocturna y técnica del sistema educativo costarricense. Se concibieron como pruebas estandarizadas, censales y anuales y como requisito para obtener el Certificado de conclusión de la Educación General Básica en I y II Ciclo y el Título de Bachiller en Educación Media. Además, consideraban por primera vez un cuestionario de factores asociados que medía variables de contexto de la comunidad educativa. Las pruebas FARO se realizaron una sola vez, el año 2021, y fueron suspendidas el año 2022 debido a la complejidad en la metodología de aplicación, extensión y contenidos de los cuestionarios de factores asociados (Salazar, 2023). Esta situación deja a Costa Rica sin un sistema de evaluación, en un año que resulta particularmente complejo, dado el interés por diagnosticar el efecto de la pandemia en los aprendizajes de los estudiantes. Esto plantea la oportunidad y el desafío de reconstruir un nuevo sistema de macro-evaluación de aprendizajes.

## **Principales hitos en los procesos de evaluación en Chile**

Chile tiene una larga trayectoria en la creación de un sistema nacional de medición de logros de aprendizaje. Desde 1968, se realizan evaluaciones estandarizadas, externas a los establecimientos, con el objetivo de evaluar el aprendizaje de los estudiantes en distintos niveles y asignaturas. Entre 1968 y 1971 se aplicó anualmente una Prueba Nacional a estudiantes de 8° básico. Luego, el año 1982, se desarrolló la Prueba de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER) a estudiantes de 4° y 8° básico, con el objetivo de proveer información a los padres para la elección de establecimiento escolar de sus hijos y entregar información al Ministerio para supervisar y monitorear los resultados, en el contexto de la descentralización de los establecimientos escolares (Himmel, 1997 en Bravo, 2011; OCDE, 2004; Equipo de Tareas, 2015). El año 1989 se crea el “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación” (SIMCE), que se implementó inicialmente para 4° y 8° básico de todas las escuelas del país. Luego de haber sido administrado por la Universidad Católica, pasó a manos del Ministerio de Educación, quedando alojado en la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE). La UCE gozaba de legitimidad técnica lo que le daba un grado significativo de liderazgo y capacidad de decisión en la política de evaluación nacional (Ferrer & Arregui, 2006).

El SIMCE se consolidó durante 20 años como el principal medio para evaluar los resultados de aprendizajes de los estudiantes en Chile. Un acontecimiento relevante durante estos años fue la Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Comisión SIMCE) convocada el año 2003 por el Ministerio de Educación con el

propósito de elaborar un diagnóstico sobre el sistema y sobre la información que este proporcionaba (Mineduc, 2003). La Comisión estableció que el sistema de evaluación estaba instalado en la tradición del sistema educativo y que gozaba de legitimidad y credibilidad. No obstante, identificó elementos necesarios de considerar para mejorar el sistema, tales como: prevalencia del uso de la información para políticas educacionales (focalizar recursos, instalar incentivos vinculados a los resultados, evaluar el impacto de las políticas, entre otros), por sobre el uso pedagógico y de gestión curricular al interior de los establecimientos; escaso uso y conocimiento por parte de los apoderados y padres de los estudiantes; la comunicación pública de los resultados nacionales se focalizaba en los logros de aprendizaje sin reportar integralmente otros indicadores de la educación (como cobertura o tasas de retención); y, finalmente, la presencia de consecuencias no deseadas, como las prácticas de exclusión y selección de estudiantes con bajo rendimiento como estrategia para mejorar los resultados del SIMCE y la tendencia de los establecimientos a concentrar sus mejores recursos y esfuerzos en las generaciones y asignaturas evaluadas, en desmedro de las demás (Mineduc, 2003).

El año 2004, especialistas de la OCDE también hicieron recomendaciones para el SIMCE, principalmente la importancia de establecer estándares que permitieran conocer la proporción de la población escolar que alcanzaba los aprendizajes esperados (y no sólo un puntaje asociado a la prueba) y que era necesario capacitar a docentes y directivos en la interpretación y uso de la información (OCDE, 2004). Entre los años 2005 y 2010 se acogieron e implementaron en gran medida las recomendaciones surgidas de la Comisión SIMCE y de la revisión de la OCDE. Durante este período se incorporó la Teoría de Respuesta al Ítem como metodología de evaluación, se desarrollaron los reportes de resultados según estándares de aprendizaje o “niveles de logro”, lo que permitió describir lo que sabían y eran capaces de hacer los y las estudiantes que alcanzaban cada uno de estos niveles en la evaluación, junto con la elaboración de informes especiales para cada tipo de audiencia (docentes y directivos, padres y apoderados) (Equipo de Tarea, 2015).

El año 2011 se promulgó la Ley 20.529 que da origen al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC), la cual marcó un nuevo hito importante en la historia del SIMCE y del sistema de evaluación de aprendizajes. Esta ley crea, entre otras cosas, a la Agencia de Calidad de la Educación (en adelante la Agencia), constituyéndose así una nueva institucionalidad de la cual pasó a depender el SIMCE. Esta ley pone en el centro el logro de Estándares de Aprendizaje por parte de los estudiantes y define un nuevo sistema de rendición de cuentas de los establecimientos en el que los resultados en las pruebas nacionales tienen un papel preponderante. Los Estándares de Aprendizaje se constituyen como referentes que describen lo que los estudiantes deberían saber y poder hacer, determinando así lo que tendría que ser evaluado para determinar los niveles de logro de los objetivos de aprendizaje estipulados en el Currículo nacional. Los primeros Estándares se elaboraron entre los años 2010 y 2012<sup>1</sup>. Durante este periodo el Ministerio de Educación, entidad responsable de su desarrollo, realizó un trabajo sistemático de recopilación de antecedentes, consultas y validaciones, con el objetivo de diseñar un procedimiento genérico de elaboración de estándares, transparente, válido y replicable. En el proceso contó con la participación y validación de diversos especialistas y docentes de aula quienes entregaron

---

<sup>1</sup> Los primeros estándares desarrollados fueron los de Matemática, Lectura, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 4° y 8° básico. Estos Estándares fueron aprobados por el CNED y posteriormente instaurados mediante el Decreto Supremo de Educación N° 129/2013.

retroalimentación pertinente para que los estándares cumplieran con el objetivo de ser desafiantes y alcanzables para todos los estudiantes del país (Mineduc, 2018).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad (en adelante SAC) se creó con el propósito de asegurar una educación de calidad para todos los párvulos y estudiantes del país a lo largo de su trayectoria educativa, mediante la evaluación, fiscalización, orientación, apoyo y acompañamiento constante a los establecimientos educacionales. Para hacer esto efectivo, la Ley modificó la estructura educacional del país por medio de la creación de dos nuevas instituciones educativas y un ajuste de funciones de las ya existentes, quedando así conformado el sistema por cuatro instituciones: el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación (CNED), la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación. Cada una de estas instituciones cumple funciones esenciales: El Ministerio de Educación actúa como órgano rector del sistema y tiene como funciones el diseño y la implementación de las políticas educacionales para todo el sistema educativo; el CNED (que antiguamente era el Consejo Superior de Educación), aprueba e informa los instrumentos curriculares y planes de evaluación para la educación escolar presentados por el Ministerio o la Agencia, entre otras; la Superintendencia de Educación, institución nueva, tiene por tarea fiscalizar el uso de recursos y el cumplimiento de la normativa en educación, atender denuncias y reclamos y establecer sanciones, de manera que las escuelas cumplan con las necesidades mínimas que los estudiantes requieren; y la Agencia de Calidad de la Educación, también institución nueva, tiene como función evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) y el desempeño de las escuelas. Además, tiene la labor de entregar orientaciones para el mejoramiento escolar a todo el sistema e informar a la comunidad escolar de estos procesos y los resultados de las evaluaciones (Agencia, 2018b).

En agosto del año 2012 el Ministro de Educación presenta al nuevo secretario ejecutivo de la Agencia y a sus cinco consejeros, otorgándoles la misión de presidir el organismo y trabajar en su consolidación. En los primeros años, se ejecutó el plan de evaluaciones censales que estaba vigente (2011-2015) y se produjo la consolidación de estructura y equipo de la Agencia para cumplir sus funciones de evaluar, informar y orientar a las comunidades educativas. Además, el año 2014 se inició la puesta en marcha de las Categorías de Desempeño para Educación Básica y Educación Media, entrando posteriormente en régimen regular los años 2016 y 2017, respectivamente. El año 2014 el Ministerio de Educación conformó el “Equipo de Tarea para la Revisión del Simce” con el propósito de revisar el SIMCE y sus usos, recoger visiones y propuestas de actores del sistema escolar y generar criterios y propuestas para una política nacional de evaluación de aprendizajes. Esta comisión estuvo compuesta por expertos e investigadores de centros de estudio de diferentes universidades del país, sostenedores públicos y privados de educación y representantes del Colegio de Profesores, del Ministerio de Educación y de la Agencia. A partir de una revisión de documentos, análisis comparado de experiencias internacionales y sesiones de trabajo con expertos y diversos actores del sistema educativo, el Equipo de Tarea hizo recomendaciones en tres niveles: 1) al Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes; 2) al Sistema de Aseguramiento de la Calidad; y 3) al SIMCE. Las principales recomendaciones se resumen en el cuadro 1.



## **Cuadro 1**

### **Recomendaciones del Equipo de Tarea**

---

#### *Recomendaciones al Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes:*

- Diseñar e implementar una política amplia para potenciar la evaluación de aprendizajes que lleven a cabo los profesores y profesoras al interior de los establecimientos escolares.
- Proveer condiciones y fortalecer las competencias de docentes y directivos para la evaluación de aprendizajes y para hacer uso de la información que entregan las mediciones externas.

#### *Recomendaciones al Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación (SAC):*

- Fortalecer las políticas y estrategias de generación de capacidades y de apoyo a los establecimientos escolares, y dar cuenta pública del avance y efectividad de estas acciones.
- Asignar mayor prioridad y recursos a las visitas de evaluación y orientación a los establecimientos que lleva a cabo la Agencia.
- Ajustar el SAC a partir de los resultados de la marcha blanca.
- Reemplazar el cierre automático de las escuelas de bajos resultados sostenidos por una reestructuración.

#### *Recomendaciones al SIMCE:*

- Mantener evaluaciones externas censales.
- Reducir las mediciones censales externas resguardando que su número y frecuencia sean los necesarios para cumplir con propósitos de mejoramiento y responsabilización
- Entregar orientaciones e instrumentos para ser aplicados y analizados por los equipos profesionales de los establecimientos escolares.
- Mantener el acceso público a la información sobre resultados de los establecimientos escolares, evitando que el modo de presentarla induzca a interpretaciones equivocadas y comparaciones injustas entre ellos.
- Complementar las evaluaciones censales con estudios muestrales.
- Desarrollar una estrategia para educar sobre usos esperados de la evaluación y prevenir prácticas indebidas (tales como excluir estudiantes de la medición, premiar a docentes de manera individual por el resultado de un curso en particular, o descuidar la enseñanza de las asignaturas no evaluadas externamente).

---

Fuente: Elaboración propia a partir de Equipo de Tarea, 2015.

Estas recomendaciones fueron acogidas en el Plan de Evaluaciones 2016-2020. El plan disminuyó la cantidad de evaluaciones censales respecto del plan anterior (quedando en 8 a 9 por año) y buscó dar respuesta a la necesidad de ampliar la mirada de calidad, reducir la presión percibida, promover la evaluación como proceso de generación de información para la mejora e incentivar un compromiso responsable por parte de las comunidades educativas, sostenedores y el Estado (Mineduc, 2021b). Durante este período también se puso en marcha blanca el desarrollo e implementación de nuevos instrumentos para medir calidad. Se incorporan los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), así como las evaluaciones progresivas y formativas, que tenían carácter voluntario.

A partir de los resultados de la marcha blanca de los nuevos instrumentos y de las recomendaciones de expertos, contando con consenso político y técnico y después de un trabajo de más de cuatro años, la Agencia presentó el año 2018 el “Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes” con el objetivo de desarrollar un sistema de evaluación más balanceado, que incluyera una variedad de instrumentos y procesos con distintos propósitos (sumativos y formativos) para responder a las necesidades de todos los actores educativos

(Agencia, 2018a). Este nuevo sistema articula tres componentes: Evaluación Sumativa, Evaluación Progresiva y Evaluación Formativa. Sobre la base de este nuevo sistema se diseñó el Plan de Evaluaciones 2021-2026.

El año 2020 y 2021 el Plan de Evaluaciones vigente se vio interrumpido debido a la pandemia causada por el Covid-19. Durante estos años se suspendió la aplicación de las pruebas SIMCE. No obstante, la Agencia desarrolló y puso a disposición de los establecimientos educativos el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) con el fin de que pudieran contar con información de los logros de aprendizaje de sus estudiantes. Este tenía como propósito diagnosticar el bienestar socioemocional de los estudiantes, así como sus aprendizajes en las áreas de Lectura y Matemática al inicio del año escolar, junto con un monitoreo intermedio y una evaluación de cierre. Aun siendo una herramienta evaluativa de uso voluntario, tuvo una alta participación logrando la inscripción del 80% de los establecimientos educativos del país. Además se hizo un estudio exploratorio de evaluación digital, para estudiantes de 8º básico, con una metodología 100% digital y en línea (Agencia de Calidad de la Educación, 2022).

## **Aprendizajes en la creación del Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes en Chile**

En la última década, el sistema nacional de evaluación chileno ha evolucionado, constituyéndose en un sistema que mide la calidad de la educación de manera más integral y a través de diferentes instrumentos. A continuación se profundiza en los principales cambios y en las lecciones aprendidas con el objetivo de identificar los elementos que serían claves para el sistema de educación costarricense, en el camino de construir un nuevo sistema de macro-evaluación de aprendizajes. Si bien, son muchos los componentes que constituyen un sistema de evaluación, el análisis presentado se centra principalmente en seis dimensiones: 1) gobernanza y organización institucional; 2) definición de propósito 3) instrumentos de medición; 4) difusión y usos de la información; 5) financiamiento; y 6) conformación de equipos técnicos.

### **Gobernanza y organización institucional**

El SIMCE fue creado el año 1989, siendo operado dentro del Ministerio de Educación, en la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE). Si bien la administración no era autónoma, tenía legitimidad técnica lo que le daba un grado significativo de liderazgo y capacidad de decisión en la política de evaluación nacional (Ferrer & Arregui, 2006). Con la promulgación de la Ley 20.529 se creó la Agencia, pasando a estar el SIMCE y el sistema de evaluación de aprendizajes bajo su administración. La Ley la creó como un “servicio público funcionalmente descentralizado, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio y que se relaciona con el Presidente de la República por intermedio del Ministerio de Educación” (Ley N° 20529, 2011, art.9). El diseño de esta nueva institución y su funcionamiento estaba en gran medida mandatado por la ley que la creó. El marco legal definía, entre otras cosas, el objetivo, funciones y atribuciones de la Agencia. Asimismo, establecía los lineamientos sobre su organización, particularmente los órganos que la liderarían (el Consejo y el Secretario Ejecutivo) y cuáles serían sus mecanismos de elección y atribuciones. Además, establecía las regulaciones del equipo y personal de la Agencia y cómo estaría constituido su patrimonio.

Los procedimientos y condiciones que deberán considerarse para cumplir las funciones de evaluación también estaban dados por un marco normativo. Por una parte, la Ley General de Educación (Ley N° 20.370) señalaba que el Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación velarán por la evaluación continua y periódica del sistema educativo, a fin de contribuir a la calidad de la educación. Además, que las evaluaciones nacionales e internacionales se desarrollarán de acuerdo con un plan de al menos cinco años, elaborado por el Ministerio de Educación, aprobado previo informe favorable del Consejo Nacional de Educación y el cual debe considerar las áreas curriculares y grados a evaluar, periodicidad, desagregaciones y modo de informar (Ley N° 20370, 2009, art. 37).

Por otra parte, La Ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Ley N°20.529) establece, entre otras cosas, lo siguiente en relación a los planes de evaluación:

- La Agencia de Calidad de la Educación deberá asesorar al Ministerio de Educación respecto al plan, especialmente con relación a su viabilidad y requerimientos de implementación, y deberá contar con instrumentos válidos y confiables para las evaluaciones indicadas en el plan y, con esta información, ordenar los establecimientos educacionales del país (Ley N° 20529, 2011, art. 10).
- La Agencia está a cargo de diseñar, implementar y aplicar las evaluaciones nacionales, en función del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas bases curriculares. Asimismo, deberá diseñar, implementar y aplicar un sistema de medición de los otros indicadores de calidad educativa (Ley N° 20529, 2011, art. 11).
- El Consejo de la Agencia deberá proponer el Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales al Ministerio de Educación (Ley N° 20529, 2011, art. 35).
- El plan debe incluir la evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales (Ley N° 20370, 2009, art. 10), y evaluar en forma censal al menos un nivel de enseñanza básica y uno de enseñanza media (Ley N° 20529, 2011, art. 11).

La creación de la Agencia ha permitido destinar esfuerzos para constituir una institución con mayor especialización técnica, con foco en evaluación, y conformar equipos profesionales formados en el diseño y usos de instrumentos de evaluación. Esta autonomía también le da ciertos beneficios a la hora de evaluar las políticas, programas y planes implementados por el Ministerio de Educación. La separación entre las responsabilidades asociadas al desarrollo de políticas de mejoramiento de la educación del país y las de evaluación de dichas políticas (que antiguamente estaban concentradas en el Ministerio de Educación) le ha dado mayor legitimidad al sistema. Sin embargo, la coordinación entre la Agencia y el Ministerio de Educación no ha estado exenta de dificultades, sobre todo de cara a las comunidades educativas.

La puesta en marcha del SAC, dejó en evidencia que el sistema no estaba avanzando de forma coordinada y que, por lo tanto, estaba viéndose afectado el propósito de asegurar y mejorar la calidad y equidad educativa. Se diagnosticó un desequilibrio entre la expansión del sistema de evaluación y la presión hacia los establecimientos escolares, por una parte, y la debilidad de los mecanismos y políticas para apoyarlos y desarrollar sus capacidades, por otra (Equipo de Tarea, 2015). Entre las manifestaciones de este desequilibrio se encuentran el incremento de los incentivos y las consecuencias asociadas a los resultados del SIMCE. Por una parte, destacan los incentivos salariales colectivos por mejoramiento de resultados mediante el

Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Escolares Subvencionados (SNED)<sup>2</sup>, las metas de los convenios de desempeño de los directores municipales y las consecuencias vinculadas a los resultados en el SIMCE, que van desde la frecuencia de las visitas evaluativas de la Agencia hasta la posible revocación del reconocimiento oficial de los establecimientos escolares (y eventual cierre) si no presentan mejoras en los plazos definidos. Por otra parte, algunos directivos y sostenedores ofrecen premios o actividades recreativas a las y los estudiantes para motivarlos a rendir mejor en las pruebas SIMCE (Florez, 2013) y han utilizado los resultados para asignar incentivos individuales a los docentes, a pesar de que no tiene fundamento técnico (Equipo de Tarea, 2015; Manzi et al., 2014).

Asimismo, se produjo un aumento de la frecuencia de mediciones externas de aprendizaje y la inclusión de más asignaturas en un período corto<sup>3</sup>, no obstante el nivel de desarrollo y fortalecimiento de las unidades ministeriales a cargo de asegurar el apoyo y la asistencia técnica a los establecimientos escolares no presentó el mismo dinamismo. Al respecto, la ley SAC es mucho más específica y vinculante en los aspectos asociados a la responsabilización de los establecimientos escolares que en el diseño del sistema de apoyo para que estas mejoren (Equipo de Tarea, 2015). Por último, las evaluaciones de los programas de apoyo promovidos por el Ministerio de Educación durante las últimas décadas y los programas de asistencia técnica externa (ATE) por parte de los privados mostraron una efectividad moderada, no siendo suficientemente efectivos en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje evaluados por el SIMCE, y el monitoreo de la efectividad y supervisión de las ATE era insuficiente (Equipo de Tarea, 2015).

Junto con lo anterior, la creación de una nueva institucionalidad aumentó los procesos y requerimientos hacia sostenedores, docentes y equipos directivos, generando una sobrecarga en la gestión de los establecimientos educativos, limitando su tiempo para las tareas propiamente pedagógicas. Además, se evidenció que el sistema no funcionaba como un todo articulado y coherente, capaz de brindar apoyo a las escuelas para la mejora de sus procesos educativos, como se lo había propuesto, y que las funciones de la Agencia no estaban conversando adecuadamente con las del apoyo técnico pedagógico del Ministerio de Educación, a través de los Departamentos Provinciales (DEPROV) (Todos al aula, 2015). La OCDE (2017b) también hizo recomendaciones al Ministerio de Educación para que reflexionara más sobre cómo los diferentes elementos del SAC trabajan juntos para proporcionar una retroalimentación coherente con los establecimientos sobre cómo pueden realmente mejorar, y para evitar una sobrecarga de intervenciones externas que requieren tiempo y esfuerzo de personal de los establecimientos.

Las principales acciones que se tomaron en Chile para abordar esta situación fueron, por una parte, la solicitud de una revisión externa para evaluar el proceso de implementación del SAC e identificara los nudos críticos y, por otra parte, la elaboración de un plan de trabajo conjunto y articulado que estableciera acciones concretas para solucionar los problemas identificados con indicadores, metas y responsables asociados. Entre las medidas acordadas se

---

<sup>2</sup> El SNED fue creado por la Ley 19.410 en 1995 y el Decreto N° 66 de 1996 (el 65% de este índice se obtiene a partir de resultados en el SIMCE). Se asigna un bono anual al grupo de docentes de los establecimientos que obtienen una mejora significativa en relación con el grupo de establecimientos similares que equivale a un promedio de un 75% de su salario mensual.

<sup>3</sup> De acuerdo al Equipo de Tarea (2015) en un periodo de cinco años se duplicó el número de niveles evaluados (de tres a seis) y se incrementaron las pruebas censales administradas anualmente de ocho a quince. El incremento del número de pruebas se debió en gran medida a la implementación de políticas de rendición de cuentas y a la necesidad de evitar posibles efectos indeseados de ellas.

encontraron el desarrollo los protocolos para alinear los instrumentos y procesos, la realización de una planificación anual de las reuniones SAC con calendario anual de visitas a los establecimientos, con el objetivo de articular y coordinar el sistema de visitas en las regiones, junto con la generación de mesas integradas por representantes de las distintas instituciones para el seguimiento e implementación del SAC. Asimismo se desarrolló el programa “Escuelas Arriba” para fortalecer el apoyo a los establecimientos que se encontraban en categorías insuficiente y el programa “Todos al Aula” para reducir la sobrecarga administrativa de cara a los establecimientos educacionales, integrando, entre otras cosas, los sistemas de requerimientos y solicitudes de información (Mineduc, 2020).

### **Propósitos del sistema de evaluación**

El propósito de un sistema de evaluación es uno de los elementos centrales ya que a partir de él se desprenden las principales decisiones sobre el diseño de las pruebas, su implementación y el uso que se le dará a la información de sus resultados (Morris, 2011). Según Morris (2011) existen diversos propósitos asociados a pruebas estandarizadas. Los más recurrentes en los países miembros de la OCDE se asocian con: 1) monitorear y evaluar el sistema nacional de educación; 2) controlar y establecer un sistema de rendición de cuentas; 3) proveer de información pública; y 4) como proceso diagnóstico y formativo (Eurydice, 2009).

A lo largo de los años, el propósito del SIMCE y del sistema de evaluación de aprendizajes ha ido evolucionando, identificando objetivos específicos asociados al monitoreo y evaluación del sistema educativo, control y rendición de cuentas de establecimientos, proveer de información pública y como herramienta con fines pedagógicos para mejorar las prácticas al interior de las aulas, entre otros (Flórez y Oyarzún, 2016). Una de las críticas que ha tenido el sistema de evaluación chileno tiene que ver con cuestionamientos en torno a la multiplicidad de los objetivos asignados al SIMCE, los cuales estarían desbalanceados (Mineduc, 2003). Flórez (2013), a partir de análisis de documentos oficiales y entrevistas a miembros del equipo del SIMCE, advierte que al propósito inicial, se han ido aumentando significativamente nuevos propósitos a lo largo de los años, a partir de modificaciones en la prueba, detectando 17 propósitos diferentes. Si bien, estos son posibles de agrupar en dos grandes macro-propósitos (la rendición de cuentas y el apoyo a las prácticas pedagógicas) existiría tensión permanente entre ellos (Flórez, 2013). Según Flórez y Oyarzún (2016), una evaluación destinada al control y la rendición de cuentas debe mantener la confidencialidad de sus materiales, lo que implica que la información que se puede entregar para el apoyo será siempre muy limitada y, por ello, poco útil para los actores de la comunidad escolar. Los autores también sostienen que el SIMCE carece de evidencia que corrobore su aporte a la consecución de su propósito de mejorar la calidad y equidad del sistema educacional. Por el contrario, iría en contra de dichos objetivos, generando consecuencias no deseadas, tales como un empobrecimiento de la experiencia pedagógica de las escuelas y una estigmatización de las escuelas municipales, que no seleccionan y trabajan con los estudiantes de contextos más vulnerables (CIDE, 2012; y Bellei, 2007 en Flórez y Oyarzún, 2016). Frente a estos cuestionamientos, y para responder de mejor manera a sus propósitos, el sistema de evaluación chileno ha incorporado nuevos instrumentos, como las evaluaciones progresivas, las formativas y los IDPS, los cuales buscan ampliar la forma de evaluar la calidad de la educación y entregar información de manera más oportuna a los docentes y establecimientos educacionales.

## **Construcción de instrumentos de medición que respondan a los propósitos**

Hasta hace algunos años, el SIMCE era el único instrumento utilizado para evaluar aprendizajes en Chile. Si bien este sistema de evaluación había sido reconocido por su calidad técnica y porque había permitido entregar a cada escuela información valiosa y confiable de los aprendizajes de sus estudiantes, también se evidenciaba que requería modificaciones por el excesivo énfasis que ponía en la responsabilización de las escuelas (Equipo de Tarea, 2015).

En este contexto, la Agencia comenzó a desarrollar nuevos instrumentos, con el objetivo de conocer el desempeño de los establecimientos escolares en diversos ámbitos. Tomando las recomendaciones de la OCDE<sup>4</sup> sobre la importancia de crear marcos de evaluaciones comprensivos, con diversos enfoques y propósitos evaluativos (OCDE, 2013 en Agencia, 2018a), así como revisando la experiencia de los sistemas educativos que se encontraban desarrollando iniciativas para transitar hacia sistemas de evaluación más balanceados entre lo sumativo y formativo, es que la Agencia comenzó a avanzar en esta dirección. Durante los años 2016 y 2017 se implementó la marcha blanca de dos subsistemas de evaluación (Formativa y Progresiva, respectivamente), los cuales se pusieron a disposición de los establecimientos para que, de manera voluntaria, fueran empleados al interior de la sala de clases y en un proceso pedagógico continuo. La implementación de la marcha blanca de ambos subsistemas fue evaluada como positiva, obteniendo información valiosa sobre cómo pueden llegar a aplicar los docentes este tipo de evaluaciones para favorecer el aprendizaje de sus alumnos (Agencia, 2018c). A partir de esta experiencia, y contando con los consensos políticos y técnicos de distintos actores del sistema educativo, el año 2018 la Agencia presentó un Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes que considera tres componentes: Evaluación Sumativa (compuesta por las pruebas SIMCE, estudios muestrales y pruebas internacionales), Evaluación Progresiva y Evaluación Formativa (Agencia, 2018a).<sup>5</sup> A continuación se describen los principales instrumentos de medición y procesos asociados a estas evaluaciones.

### ***Evaluación Sumativa***

Las pruebas estandarizadas SIMCE siguen siendo una de las piezas centrales del sistema y se constituyen como una evaluación externa de los centros educativos. Las evaluaciones Simce están alineadas al marco curricular y verifican el grado de cumplimiento de los objetivos generales mediante la medición de los Estándares de Aprendizaje. Son diseñadas por la Agencia en coordinación con el Ministerio de Educación mediante un protocolo que asegura el alineamiento curricular. Además, la Agencia cuenta con mecanismos para resguardar la calidad técnica de las evaluaciones y así garantizar la confiabilidad y validez de las pruebas. Entre los aspectos que es necesario resguardar se encuentran: el alineamiento de las pruebas al currículum nacional y sus estándares; la comparabilidad entre las mediciones de distintos años, considerando los cambios o adecuaciones que pueda tener el currículum nacional; y el estudio y mejoramiento constante de la metodología de ordenación y categorías de desempeño. En este contexto, la Agencia ha sometido las pruebas SIMCE a

---

<sup>4</sup> La OCDE, en su publicación *Synergies for better learning* (2013), señala que uno de los desafíos de los sistemas educativos es encontrar un balance entre las evaluaciones sumativas y formativas a través del fortalecimiento de los procesos de evaluación que suceden en las escuelas. Frente a este desafío se recomienda crear marcos de evaluaciones comprensivos, que incluyan una variedad de enfoques y propósitos evaluativos, tanto sumativos como formativos, con el objetivo de entregar información variada que permita tomar decisiones en los distintos niveles del sistema educativo.

<sup>5</sup> Para conocer los componentes de los diferentes instrumentos de evaluación ver Anexo A.

revisiones externas como, por ejemplo, al Australian Council for Educational Research quien hizo un análisis de las pruebas, de los cuestionarios de contexto y de los procedimientos llevados a cabo (ACER, 2013).

Según Flórez y Oyarzún (2016), diversos estudios han cuestionado la calidad técnica de los instrumentos del SIMCE, principalmente por la predominancia de preguntas de selección múltiple, ausencia de ciertas áreas del currículum que se asocian al desarrollo de habilidades de mayor complejidad, problemas en la construcción de sus preguntas, carencia de preguntas innovadoras y predominio de tareas rutinarias (Ortiz, 2012; Flórez, 2013; ACER, 2013). Para enfrentar esto, se ha fortalecido el equipo a cargo del desarrollo de los instrumentos, contando con asesorías de expertos internacionales en el diseño de pruebas de evaluación y estableciendo alianzas con universidades y centros especializados en evaluaciones (como Mide UC). La construcción de las pruebas Simce se lleva a cabo mediante un proceso que dura aproximadamente un año y medio, en el que se resguarda el cumplimiento de estándares internacionales, como los definidos en el documento Standards for Educational and Psychological Testing (AERA, APA y NCME, 2014 en Agencia de la Calidad, 2019). Este proceso considera la definición del Marco de Referencia y las especificaciones técnicas, la elaboración y validación de las preguntas, y culmina con el armado y diagramación de las formas de prueba definitivas que se aplican a los estudiantes en el año respectivo (Agencia de la Calidad, 2019).

El proceso de elaboración de las preguntas es realizado por los profesionales de la Agencia o bien es externalizado a universidad a través de procesos de licitación. Al finalizar el primer proceso, de elaboración de ítems, se realizan paneles de revisión de expertos que, mediante criterios de elaboración, revisan cada uno de ellos y lo clasifican en las categorías de "aprobados", "rechazados" o "modificados". Posteriormente, se realizan talleres de elaboración con profesionales de la Agencia, que tienen como propósito elaborar preguntas para aquellos contenido y/o habilidades necesarios para cubrir la matriz teórica. Luego, los equipos de la UCE revisan estos ítems para validar su alineamiento curricular. Finalmente, los ítems son distribuidos en cuadernillos para su aplicación en pruebas experimentales. Todo este proceso de diseño e implementación de las evaluaciones es detallado y publicado en informes técnicos, desde la medición del 2012, lo que ha sido evaluado como un elemento que le da mayor transparencia a los procesos y decisiones metodológicas adoptadas (Equipo de Tarea, 2015).

En conjunto con la prueba Simce, la Agencia aplica los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación, orientados a conocer en mayor profundidad a la comunidad educativa de cada establecimiento. Estos cuestionarios son aplicados a directores, padres y apoderados, docentes y estudiantes de los distintos niveles educativos. A partir de la información recogida de los cuestionarios, junto con otros datos de los establecimientos aportados por el Ministerio de Educación, se generan cuatro de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS). Los IDPS proporcionan información sobre las distintas áreas del desarrollo de los estudiantes, relevando la importancia de implementar acciones sistemáticas para desarrollar aspectos no académicos que son fundamentales para la formación integral de los estudiantes (Agencia, 2018b). Los cuatro indicadores que son obtenidos a partir de los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación son: Clima de convivencia escolar; Participación y formación ciudadana; Hábitos de vida saludable, y Autoestima y motivación escolar. Los indicadores restantes se obtienen a partir de datos administrativos: Equidad de género, Asistencia escolar, Retención escolar y Tasa de titulación en la modalidad técnico-profesional (este último solo para la educación media).

Desde el año 2016, los IDPS también forman parte de la ordenación de escuelas para definir su Categoría de Desempeño, según lo estipulado en la Ley (Ley N° 20529, 2011, art. 17). La Categoría de Desempeño es una herramienta del SAC para monitorear los resultados educativos y apoyar a los establecimientos que quedan en categoría de “Insuficientes” y que necesiten mejorar. Esta categoría clasifica a los establecimientos a partir de un índice que contempla la distribución de los estudiantes en los Estándares de Aprendizaje, los resultados Simce, los IDPS y otros indicadores de calidad. Este índice es ajustado según las características socioeconómicas de los estudiantes de cada establecimiento, tomando en cuenta, entre otros aspectos, su vulnerabilidad y ruralidad. La incorporación de los IDPS ha sido valorada por las comunidades educativas, considerando altamente relevante los aspectos no académicos para el desarrollo de los estudiantes. No obstante, estudios han revelado que hay una ausencia de prácticas institucionalizadas que promuevan este tipo de elementos dentro de los procesos educativos (Agencia, 2016b).

Además del SIMCE, se han incorporado al sistema de evaluación de resultados estudios muestrales en algunos niveles y asignaturas, con el objetivo de recoger información sobre aspectos que no son abordados en las evaluaciones censales y que son importantes para el desarrollo de los estudiantes (Mineduc, 2021). Los estudios muestrales entregan información de resultados de logros de aprendizaje a nivel nacional y tendencias de resultados por establecimiento, grupo socioeconómico, género y región geográfica. Son aplicados al finalizar el proceso escolar, cada dos, tres o cuatro años. Estos estudios, si son bien diseñados e implementados, entregan información válida y confiable sobre los aprendizajes de los estudiantes, permiten monitorear el funcionamiento general del sistema educativo y obtener información para orientar la política pública (Greaney & Kellaghan, 2008).

Finalmente, también se encuentran las evaluaciones internacionales, donde Chile ha participado desde el año 2000. Estas corresponden a pruebas estandarizadas aplicadas a una muestra representativa del país, con el objetivo de monitorear la tendencia y los cambios en el tiempo de los resultados en diferentes materias y compararlas con las de otros países. Son diseñadas y construidas por organismos internacionales, quienes fijan criterios rigurosos para la participación de los sistemas educativos. Son aplicadas por la Agencia y se realizan cada tres, cuatro o cinco años dependiendo de las definiciones de cada una. Para el período 2021 - 2026, Chile tiene programada la participación en PIRLS, ERCE, ICCS, ICILS, PISA y TIMSS.<sup>6</sup> Los resultados de estas evaluaciones son reportados de forma pública a nivel país. La información que entregan es relevante para la política pública, ya que permiten monitorear la efectividad de las políticas y programas en el sistema educacional en relación a otros países, así como evaluar y diseñar políticas en base a comparación con otros sistemas educativos. Otro aspecto que es valorado por el equipo de la Agencia es que los instrumentos y metodologías empleadas en las evaluaciones internacionales permiten al país estar a la vanguardia en cuanto a diseño, implementación y análisis de instrumentos de evaluación en el sistema escolar (Agencia, 2018a).

---

<sup>6</sup> PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study; ERCE: Estudio Regional Comparativo y Explicativo en Educación; ICCS: International Civic and Citizenship Study; ICILS: International Computer and Information Literacy Study; PISA: Programme for International Student Assessment (Reading, Math, Science); TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study.



### **Evaluación Progresiva y Formativa**

Durante el año 2016 y 2017 se implementó la marcha blanca de dos nuevos subsistemas de evaluación: Evaluación Formativa y Evaluación Progresiva, respectivamente. Estas evaluaciones se pusieron a disposición de los establecimientos para que, de manera voluntaria, fueran empleadas al interior de las salas de clases y en un proceso pedagógico continuo. Ambos procesos tuvieron muy buena recepción por parte de las comunidades educativas, por lo que el año 2018 se formaliza su incorporación como componentes del Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes (Agencia, 2018a).

La Evaluación Progresiva permite observar los avances y necesidades de los estudiantes en distintos momentos del año. Corresponde a una serie de pruebas en línea para evaluar habilidades en ciertas asignaturas y niveles, a las cuales se accede al inicio, mediados y fines del año escolar, y entregan una evaluación estandarizada del proceso de aprendizaje de los alumnos. Los resultados son de uso exclusivo de los docentes y del equipo pedagógico del establecimiento, con el objetivo de que tomen acciones remediales. Los reportes de resultado son entregados de manera inmediata a través de su plataforma y con distinto nivel de detalle (según Estándares de Aprendizaje, según habilidad, a nivel de grupo, a nivel de estudiante, entre otros). Esto posibilita tener información oportuna y desde distintas perspectivas para generar acciones pedagógicas que respondan de mejor manera a las necesidades y características de los estudiantes (Agencia, 2018a). El estudio de implementación de la Evaluación Progresiva evidenció que ha logrado impulsar la mejora del sistema de evaluación por medio de la construcción de instrumentos y la utilización de esta como herramienta de detección temprana, mostrando potencial para transformar los sistemas evaluativos dentro de los establecimientos, y por ende, aportar en la mejora del aprendizaje (Agencia, 2018c). Los docentes que la utilizaron lograron monitorear permanentemente el proceso de aprendizaje, redireccionar y mejorar la práctica pedagógica, y diseñar y validar evaluaciones que miden habilidades. Asimismo, los resultados se han ocupado principalmente para la reflexión pedagógica y para definir formas de trabajo (Agencia, 2018c).

Por su parte, la Evaluación Formativa contempla una serie de actividades, herramientas y estrategias, que son utilizadas por los docentes y estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las metas de aprendizaje de los estudiantes. Estas permiten ir evaluando, por ejemplo, las habilidades lectoras de los niños de 2° básico para que los docentes puedan identificar el avance individual de sus estudiantes y hacer los ajustes metodológicos correspondientes (Agencia, 2018b). El estudio de implementación de la Evaluación Formativa evidenció que, si bien fueron valoradas por las comunidades educativas (por ser concretas, de fácil aplicación y relevante para los docentes), también se observó que fueron principalmente utilizadas para levantar información y no necesariamente para reorientar la práctica pedagógica (Agencia, 2018c). Los principales obstaculizadores para un mejor uso de la evaluación fueron la falta de reuniones reflexivas, la baja articulación con otras formas de evaluación y la primacía de la “nota” en los establecimientos, lo que interfiere con otros tipos de evaluaciones (Agencia, 2016b).

Sumado a lo anterior, y como parte del contexto de la pandemia por COVID, durante el año 2021 la Agencia puso a disposición de los establecimientos educativos el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) con el fin de que pudieran contar con información de los logros de aprendizaje de sus estudiantes. Este tenía como propósito diagnosticar el bienestar

socioemocional de los estudiantes, así como sus aprendizajes en las áreas de Lectura y Matemática al inicio del año escolar. Este fue habilitado a través de una plataforma en línea y podía realizarse de manera online y/o presencial.<sup>7</sup> Se creó como un instrumento flexible, de carácter formativo, para que pudiera ser implementado según la planificación temporal de cada establecimiento. La información que entrega el DIA es para uso interno de los establecimientos y los reportes que genera están acompañados de orientaciones para guiar el buen uso de los resultados obtenidos (Mineduc, 2021).

La decisión de sumar estos distintos mecanismos dentro del sistema de evaluación ha sido bien recibida por los distintos actores del sistema educativo puesto que ha significado un avance hacia una mirada más integral de la calidad de la educación, que apunta al aprendizaje, la formación personal y social de los estudiantes, y a una educación equitativa e inclusiva (Agencia, 2016b).

### **Mecanismos de difusión y usos de la información**

En Chile la difusión de los resultados de las pruebas Simce, de los estudios muestrales y de las evaluaciones internacionales es pública. La Ley Orgánica Constitucional de 1990 estableció el mandato legal de hacer públicos los resultados obtenidos por las escuelas en el SIMCE, empezando a dar cumplimiento a este mandato el año 1995, y la Ley que crea el SAC lo ratificó. Con este mandato, desde sus inicios la Agencia ha definido distintas estrategias de difusión para comunicar y orientar el uso de la información referida al proceso de aplicación de las evaluaciones de aprendizaje, sus resultados y el ejercicio de Ordenación de escuelas. Las estrategias comunicacionales y productos elaborados por la Agencia tienen como principio el carácter público de la información que provee y su acceso es facilitado por distintos medios. Junto con lo anterior, en los últimos años ha procurado que los informes de resultados y los distintos productos comunicacionales que entrega tengan un foco pedagógico y de gestión educativa (Mineduc, 2021b).

El plan de comunicaciones y difusión de la Agencia considera los siguientes medios para entregar la información: página web; sitio web para los supervisores del Ministerio de Educación con datos más atinentes y material de orientación; y material impreso a los distintos actores educativos. Junto con lo anterior, los principales productos comunicacionales que se elaboran para informar los resultados son: Informe de resultados educativos (IRE) para los distintos actores de la comunidad educativa; Reportes de resultados de estudios (muestrales e internacionales); Reporte de una página (reporte resumido con la información más relevante del establecimiento, velando por que sea comprensible por todos quienes accedan a ella, especialmente padres y apoderados); Información y orientaciones de uso para los nuevos actores educativos de los servicios locales y la Dirección de Educación Pública (DEP).

Los principales usos que se le da actualmente a la información de resultados del SIMCE son para: monitorear resultados por escuela (sostenedores, directores, padres y apoderados y público en general); monitorear los resultados del sistema escolar y sus principales desagregados (política pública y público en general); comparar los resultados entre escuelas con características similares (política pública, sostenedores, directores, padres y apoderados, público en general); retroalimentar las prácticas de gestión educativa

---

<sup>7</sup> El DIA se habilitó en la plataforma en línea: <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl>. La plataforma permite imprimir los instrumentos, por lo que los estudiantes que habían retornado a clases podían realizarlo de forma presencial y los que continuaban con clases remotas, podían utilizarlo 100% online.

(sostenedores, directores y docentes); y focalización de recursos y apoyo (política pública y sostenedores) (Agencia, 2018a).

La Agencia ha intencionado el desarrollo de monitoreos y evaluaciones periódicas de la recepción de estos informes y la percepción de los principales actores a quienes están dirigidos, los que han permitido identificar desafíos asociados al uso y comprensión de los resultados con el objetivo de incorporar ajustes necesarios para mejorar los mecanismos y procesos de difusión. Los estudios de 2016, por ejemplo, evidenciaban que las escuelas usaban sus resultados para tomar algunas decisiones de carácter académico, pero no reportaban acciones orientadas a revisar y reorientar la práctica pedagógica (que era uno de los principales propósitos buscados) (Agencia, 2018b). A partir de estos hallazgos, se han hecho modificaciones en la forma y contenido de entregar los resultados. En los últimos años, se ha entregado información con foco en lo pedagógico para que pueda orientar de mejor manera a los docentes (por ejemplo, a través del reporte por eje en algunas asignaturas para que identifiquen dónde se encuentran las fortalezas y debilidades de los estudiantes). Asimismo, se ha puesto a disposición de las escuelas un documento de trabajo con los errores comunes de los estudiantes de 4° básico y II medio en la prueba Simce de Matemática, con el fin de apoyar a los docentes en la identificación de los mismos y en la reflexión respecto de cómo estos errores afectan el logro de los aprendizajes en esta asignatura. También, se han mejorado los Informes de Resultados para facilitar la comprensión y apropiación de la información por parte de las escuelas. Se ha incorporado nueva información y análisis considerando otros elementos involucrados en el aprendizaje, como desagregación por género y ruralidad, para favorecer la reflexión pedagógica. Asimismo, se han desarrollado reportes específicos por actor (directivos, docentes y padres y apoderados) y se han incluido a nuevos y distintos públicos con informes específicos para ellos también, como sostenedores y autoridades regionales.

En línea con lo anterior, en los últimos años, la Agencia ha trabajado por resignificar la evaluación de los aprendizajes, promoviendo que ésta transite desde una visión que ha estado muy ligada a los fines de responsabilización hacia una visión centrada en la orientación y la mejora (Mineduc, 2021b). Al alero de este nuevo enfoque también se han realizado avances importantes en la entrega de resultados, comunicándolos de manera más oportuna a la comunidad educativa, poniendo foco en los indicadores de aprendizaje y en los IDPS, desarrollando talleres (presenciales y online) a las comunidades educativas para apoyar en la comprensión y uso de la información y promoviendo una mayor difusión de la información (seminarios, conferencias, transmisiones vía streaming. Por último, la Agencia se encuentra elaborando y actualizando permanentemente una Guía de Usos de Datos que busca orientar a los equipos directivos y docentes sobre el uso de datos educativos para que estos sean transformados en conocimiento útil para la toma de decisiones. La guía y el consecuente modelo de usos de datos, que describe la interacción de la escuela con los distintos factores, son fundamentales para contextualizar el trabajo de las escuelas con los resultados de sus evaluaciones, y de esa manera resguardar el buen uso de estos.

Dado que las evaluaciones se han construido con el objetivo de comunicar sus resultados a los distintos actores de manera que les permita tomar mejores decisiones basadas en evidencia, es esperable que tengan un impacto positivo en las prácticas educativas y en las acciones pedagógicas dentro de la sala de clases (Ramírez y Valverde, 2019 en Mineduc, 2021b). No obstante, diversos estudios han alertado sobre consecuencias no deseadas asociadas a la implementación de las pruebas. Para hacerse cargo de esto, la Agencia está tomando resguardos que permitan una implementación adecuada, potencien los efectos

positivos que se buscan lograr y que eviten posibles efectos negativos que deriven de las evaluaciones estandarizadas (Mineduc, 2021a). Entre los resguardos que se están tomando se encuentran: 1) Personalizar la información sobre los resultados educativos, según los distintos usuarios, y entregar orientaciones para evitar usos no intencionados; 2) Señalar las acciones para las que los resultados de las evaluaciones no han sido diseñados y guiar a los establecimientos respecto de lo que no se debería hacer con la información entregada; y 3) Actualizar y promocionar la Guía de Uso de Datos con el objetivo de que las escuelas puedan contextualizar los resultados y de esa manera resguardar el buen uso de estos.

### **Financiamiento para cubrir funciones a lo largo del territorio**

La Agencia cuenta con patrimonio propio, según establecido en la Ley 20.529. Este patrimonio está asignado de forma anual por Ley de Presupuesto, y se encuentra dentro de la partida del Ministerio de Educación. La experiencia de estos años muestra que esto no le ha restado independencia a la Agencia en la ejecución del presupuesto. Un elemento que favorece esto es que, entre las atribuciones que tiene el Secretario Ejecutivo se encuentran “ejecutar los actos y celebrar los contratos que sean necesarios o conducentes a la obtención de los objetivos del Servicio, ya sea con personas naturales o jurídicas, nacionales o extranjeras, de derecho público o privado” (Ley 20.529, 2012, art. 41). Así, rigiéndose bajo esto, ha existido libertad en el uso de los recursos disponibles, en la medida que sean consistentes con los objetivos de la institución y del plan de trabajo anual presentado.

El presupuesto anual actual de la Agencia es de aproximadamente 37 millones de dólares (lo que corresponde a un 0,3% del gasto total asignado al Ministerio de Educación). Este se usa mayoritariamente para financiar al equipo (44%), seguido por los gastos asociados directamente a la Evaluación de Logros de Aprendizaje (35%), a la Evaluación de Desempeño de los Establecimientos (8%) y a la Evaluación del Cumplimiento de Estándares de Desempeño Profesional Docente (6%). Asimismo, cuenta un 5% de gasto asociado a Bienes y Servicios de Consumo el que considera, entre otras cosas, gastos asociados a Capacitación y perfeccionamiento del equipo (4%). El 2% restante está asociado a la adquisición de activos, principalmente equipos y programas informáticos.<sup>8</sup> El ítem que más ha crecido los últimos años ha sido el gasto en personas, con un crecimiento de un 65% entre el año 2017 y el 2022. El equipo se ha ampliado, principalmente fortaleciendo las oficinas macro regionales. Esto ha sido clave para poder desplegarse en el país y lograr abarcar todos los establecimientos escolares. Continuar avanzando en los territorios, implementando oficinas regionales, es parte de los desafíos que se ha planteado para los próximos años (Agencia de Calidad de la Educación, 2022).

### **Conformación de Equipos Técnicos**

Uno de los principales desafíos de la Agencia, desde su creación por ley, ha sido construir y poner en marcha una nueva institución, destinando esfuerzos y recursos a la conformación de equipos especializados. Según la cuenta pública del año 2021, la Agencia cuenta con 503 trabajadores desplegados en diversas unidades y territorios a lo largo del país (Agencia de Calidad de la Educación, 2022).

La Agencia está presidida por un Secretario Ejecutivo y un Consejo. El Secretario Ejecutivo es elegido a través de concurso público realizado por el Consejo de Alta Dirección Pública y

---

<sup>8</sup> El detalle de Ley de Presupuesto 2022 asociado a la Agencia de Calidad de la Educación, está disponible en: [http://www.dipres.gob.cl/597/articles-257187\\_doc\\_pdf.pdf](http://www.dipres.gob.cl/597/articles-257187_doc_pdf.pdf)

nominado por el/la Presidente/a de la República. Por su parte, el Consejo está constituido por cinco miembros con experiencia en la actividad educativa, nombrado por el/la Ministro/a de Educación, previa selección conforme al Sistema de Alta Dirección Pública (Ley 20.529, 2012. Art. 32). La Ley establece que en su conformación se velará por garantizar el pluralismo del mismo y que los miembros del Consejo serán nombrados por un período de seis años, pudiendo ser designados por un nuevo período (Ley 20.529). Tomando en cuenta su conformación y el periodo establecido, la figura del Consejo le ha dado legitimidad política y técnica a la Agencia, así como estabilidad principalmente en los periodos de cambios de autoridades de gobierno.

Para el cumplimiento de su misión, la Agencia cuenta actualmente con cinco unidades que entregan soporte, las cuales se han ido sumando en la medida que se ha identificado como necesario en el proceso de crecimiento de la organización: Unidad de Planificación, Departamento Jurídico, Departamento de Auditoría, Unidad de Mejoramiento e Innovación y Unidad de Educación Parvularia. Asimismo, para cumplir las funciones de evaluación, orientación y comunicación, ha conformado un equipo especializado para abordar los distintos objetivos, organizándose internamente en cinco divisiones: Evaluación de Logros de Aprendizajes, Evaluación y Orientación de Desempeño, Administración General, Estudios e Información a la Comunidad. Estas últimas divisiones se crearon una vez que se comenzó a implementar el plan de evaluaciones, para asumir el rol de seguimiento y evaluación del proceso, así como hacerse cargo de la necesidad de mejorar los mecanismos de difusión de resultados para mejorar su uso. Por su parte, para realizar y coordinar las acciones a lo largo de todo el país, se divide territorialmente en cinco macrozonas: Norte, Centro Norte, Centro Sur, Sur y Austral. Las Oficinas Macrozonas Regionales son las responsables de implementar localmente las actividades que realiza la Agencia, con especial énfasis en la evaluación y orientación del desempeño de los establecimientos. Asimismo, tienen la función de gestionar distintas instancias de articulación con las otras instituciones que conforman el SAC en todo el país.

Para conformar el equipo, la Agencia desplegó diversas acciones. Lo primero fue valorar y aprovechar el activo con que se contaba, es decir, con el equipo que conformaba la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación, unidad que estaba a cargo del SIMCE y los procesos de evaluación, que tenía muchos años de experiencia en el desarrollo y diseño de instrumentos y procesos de evaluación, alineados con los diseños curriculares. Luego diseñó un proceso de concurso público y selección riguroso, tomando elementos del proceso de Alta Dirección Pública en Chile, para asegurar que quienes ingresen a la institución cuenten con los requerimientos técnicos para los cargos que se estaban buscando. Además, desarrolló una línea de capacitación continua para fortalecer la construcción de capacidades en todas las áreas, principalmente en las áreas de evaluación para el desarrollo de nuevos instrumentos. Así se ha contado con la participación de expertos nacionales e internacionales quienes han desarrollado talleres formativos con los miembros de las distintas divisiones de la organización. Junto con lo anterior, miembros del equipo han visitado otros países para conocer en profundidad sus sistemas de evaluación, rescatar las mejores prácticas y adaptarlas al contexto nacional cuando sea pertinente.

Como parte del proceso de desarrollo y construcción de capacidades estableció alianzas y convenios de colaboración con diferentes universidades del país, centros especializados en evaluación y organismos internacionales, como UNESCO. Las alianzas con todos ellos le ha permitido contar con asesorías de expertos a lo largo de los años, junto con la construcción de productos, cuando no se cuenta internamente con el conocimiento interno. Otra práctica

ha sido la externalización de servicios, mientras se estaba en construcción del equipo o en los casos en los que no se cuenta con la capacidad técnica y operativa. Un ejemplo de esto es la externalización del desarrollo de bancos de ítems a universidades a través de procesos de licitación. Esto se transformó en una práctica que se ha ido repitiendo ya que tiene mayor factibilidad administrativa (por sobre la contratación de muchas personas) cuando se requiere elaborar pruebas de forma simultánea.

Contar con un buen equipo de profesionales y un equipo directivo comprometido han sido las condiciones esenciales para liderar la transformación del proceso de evaluación, conformar el Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes y sostener la legitimidad técnica del sistema

## **Recomendaciones para Costa Rica**

Con la suspensión de las pruebas FARO, el año 2022, Costa Rica se encuentra actualmente sin un sistema nacional de evaluación que entregue información sobre los aprendizajes de los estudiantes en el país. Se presenta así una oportunidad para sentar las bases de un nuevo sistema público que diagnostique y genere información de calidad para apoyar a los docentes y mejorar su prácticas pedagógicas en las aulas y los aprendizajes de los estudiantes. A partir de los lecciones que se han levantado del proceso chileno, así como la evidencia de cuáles han sido los elementos que han sido relevantes en el proceso de diseño de sistemas de evaluación de otros países, a continuación se identifican siete recomendaciones para avanzar en este proceso en los próximos cinco años.

*Definir un marco de evaluación de aprendizaje integral que sea coherente con el currículum nacional y que esté articulado con los otros actores del sistema educativo*

El primer paso para sentar las bases de un sistema de evaluación de aprendizajes es la definición de un marco de evaluación que tenga un propósito claro, que sea coherente con los objetivos de aprendizaje planteados en el currículum nacional y que se articule con los otros componentes del sistema educativo. Para lograr esto, es necesario que exista consenso entre los distintos actores del sistema educativo respecto a cuál debería ser el propósito del sistema de evaluación de aprendizajes. Siguiendo las recomendaciones de la OCDE (2013), y considerando la experiencia que tiene Costa Rica en el diseño de instrumentos estandarizados y procesos de evaluación y autoevaluación (como los establecidos por el MECEC) de carácter diagnóstico, la sugerencia es establecer desde un principio la intención de desarrollar un sistema de evaluación integral que logre un balance, en el mediano plazo, entre procesos de evaluación formativa (que permitan diagnosticar y entregar información oportuna para mejorar las prácticas de los docentes) y procesos de evaluación sumativa (que permitan monitorear y evaluar el sistema nacional de educación). Si bien una definición de este tipo implica la construcción de un sistema más complejo (por las implicancias en los diseños de instrumentos los cuales deben ser distintos para responder efectivamente a cada propósito), en el largo plazo favorecerá a tener más y mejor información para evaluar y asegurar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, haciendo los ajustes necesarios tanto a nivel de sistema, como a nivel de las salas de clases y centros educativos.

Junto con establecer el propósito, el marco debe definir las bases para que el sistema de evaluación esté alineado con el Currículum Nacional y los objetivos de aprendizaje del sistema educativo costarricense. Para lograr esto, se recomienda que desde el marco de

evaluación se definan los mecanismos y protocolos que deberán existir para asegurar la coherencia en los procesos asociados a la evaluación de resultados. Específicamente, para el diseño de las pruebas que se desarrollarán, es relevante contar con protocolos de alineamiento entre los instrumentos de evaluación, las bases curriculares y los objetivos de aprendizaje.

Otro componente que favorece que el sistema esté alineado es la creación de Estándares de Aprendizaje. Es recomendable que Costa Rica inicie un camino de definición de estándares de aprendizaje, como un insumo relevante para diseñar el sistema de evaluación. Si bien es un proceso largo (en Chile tomó dos años desarrollar el primer grupo de estándares de aprendizajes para educación básica) han sido relevantes para la construcción del sistema de evaluación y de aseguramiento de calidad, constituyéndose como referentes que describen lo que los estudiantes deberían saber y poder hacer y, por lo tanto, lo que tendría que ser evaluado para determinar los niveles de logro de los objetivos de aprendizaje estipulados en el Currículo vigente. Asimismo, han sido considerados como un insumo relevante para orientar otros componentes del sistema educativo, como la formación inicial y continua de los docentes, así como para el desarrollo de estándares de desempeño de los docentes. Se sugiere que su elaboración esté coordinada desde el Ministerio de Educación (por el conocimiento que tienen sobre el currículo, los objetivos de aprendizaje y cómo se implementan en los centros educativos) con el apoyo de expertos nacionales o internacionales, y que cuenten con procesos de consulta por parte de especialistas en las asignaturas respectivas (académicos, investigadores y docentes de aula).

Finalmente, es muy importante que el sistema de evaluación sea concebido como un actor más dentro de un sistema articulado. Para esto, es importante que el marco de evaluación establezca cómo se relacionarán con los otros actores del sistema educativo que tienen un efecto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Por ejemplo, será muy relevante definir cómo se articulará con el SNECE, si se constituirá como un insumo para el MECEC, cuál será la relación que tendrá con el Consejo Superior de Educación, y/o cómo se articulará con los procesos de formación, desarrollo profesional y evaluación docente, entre otros.

#### *Avanzar hacia la creación de una institución de evaluación independiente del Ministerio de Educación*

Junto con la definición del marco de evaluación, se recomienda retomar el debate, ya instalado por diversos autores en Costa Rica, y avanzar hacia la creación de una institución de evaluación, independiente del Ministerio de Educación Pública, que cumpla la función de monitorear y evaluar el sistema educativo (Esquivel et al., 2006; Guzmán et al., 2006). Actualmente la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad (DGEC) del Ministerio de Educación concentra los principales procesos de evaluación del país. Si bien en la región hay otros casos, como Costa Rica, en que en los últimos años las unidades responsables de la evaluación de aprendizajes al interior de los Ministerios de Educación se han fortalecido técnicamente y adquirido mayor inherencia en las decisiones y políticas de evaluación a nivel nacional (como el caso de Perú y Guatemala), existe evidencia que sugiere que las agencias intermedias tienen más ventajas que derivan de su mayor nivel de autonomía. Entre las ventajas que destacan Ferrer & Fiszbein (2015), a partir del análisis que hicieron de sistemas de evaluación en América Latina, se encuentran su tendencia a tomar decisiones de largo plazo sobre los programas o planes de evaluación, ciñéndose a ellos por el tiempo preestablecido o que estimen pertinente, proporcionando así un mayor nivel de protección

contra presiones políticas que las que enfrentan las unidades que responden directamente a las autoridades de los Ministerios de Educación. Además, advierten que las instituciones autónomas tienen capacidad diferencial para crear y desarrollar experiencia técnica sólida y estable. En los países donde la burocracia (por ejemplo, las reglas de contratación) hacen que sea difícil mantener la presencia de personal técnico altamente calificado dentro del Ministerio, la autonomía puede ayudar a crear mejores condiciones para desarrollar capacidades.

Un punto que ha sido advertido por diversos estudios es que la autonomía legal no garantiza necesariamente la autonomía política, pudiendo las presiones políticas debilitar la autodeterminación de órganos autónomos (Ferrer & Fiszbein, 2015) y que en muchos casos es ambiguo hasta qué punto las instituciones de evaluación pueden manejar su autonomía en la dirección prevista ya que las autoridades y administraciones educativas inevitablemente tienen un interés creado en la evaluación del sistema educativo (OECD, 2013). Frente a esto, considerando la experiencia de Chile, es importante establecer ciertos mecanismos que favorezcan la autonomía. Por una parte, es clave que el proceso de creación de esta nueva institución cuente con un marco legal y acuerdos que le otorguen a la dirección de la institución la capacidad y atribuciones para tomar decisiones sobre el diseño de los procesos, la contratación y formación de recursos humanos necesarios, ejecución de presupuesto y los planes de implementación de manera independiente.

Por otra parte, otro elemento que ha sido clave en Chile para reducir presiones políticas en la implementación de los planes de evaluación ha sido la incorporación de un tercer actor en el proceso, el CNED, como responsable de validar y aprobar los planes de evaluación y que, por lo tanto, cualquier cambio o actualización fuera de los plazos preestablecidos, requiere de una presentación y aprobación formal de su parte. Este es un rol que eventualmente podría asumir el Consejo Superior de Educación resguardando, además, que los procesos de evaluación estén alineados con las políticas educativas del país. Es necesario precisar que la creación de una institución autónoma no resuelve, por sí misma, los problemas que puedan tener los sistemas de evaluación en cuanto a su credibilidad y legitimidad. Para esto es recomendable que se establezcan desde un inicio procesos de supervisión técnica adecuados y periódicos que den garantía sobre la validez y confiabilidad de los instrumentos y los resultados que se obtengan.

Junto con la definición del marco legal, es muy relevante que el proceso de creación de una nueva institucionalidad considere, en su diseño, las condiciones, tiempos y mecanismos que se deberán desarrollar para llevar a cabo el traspaso de funciones, expertise, conocimiento adquirido e información que requerirá el nuevo organismo para cumplir con su propósito. Siendo el Ministerio de Educación el actor que concentraba todo esto, en el caso de Chile, se requirió un trabajo coordinado entre la UCE y el nuevo equipo de la Agencia para traspasar los conocimientos y experiencia. Una de las decisiones que se tomó fue que la mayoría de las personas que coordinaba el diseño e implementación de las pruebas en la UCE pasó a formar parte de la Agencia, quedando esta capacidad técnica instalada en la institución. Hubo otras coordinaciones que fueron más complejas como, por ejemplo, el traspaso de información de los estudiantes y establecimientos educacionales, de la cual el Ministerio de Educación tenía la propiedad de los datos. Las bases contenían información sensible y desagregada de los estudiantes y establecimientos de todo el sistema de educación, por lo que se establecieron acuerdos y mecanismos formales a través de los cuales se desarrollaría el traspaso de manera de proteger la confidencialidad y uso de los datos.



### *Construir un Plan de Evaluaciones que oriente el proceso de diseño e implementación para los próximos años*

La construcción de un plan de evaluaciones es un ejercicio que permite priorizar, ordenar, tomar decisiones de corto y mediano plazo y proyectar la construcción de los instrumentos que se necesitarán implementar para cumplir con los propósitos del sistema. Se recomienda que este plan contenga, al menos, los tipos de pruebas que se desarrollarán, las asignaturas que se medirán, los niveles, su periodicidad y los usos que se dará a la información. Asimismo, es aconsejable que los planes de evaluación tengan periodos de tiempo acotados que incorporen ciclos completos asociados a los procesos de evaluación, es decir, que consideren los períodos de diseño de los instrumentos de evaluación (en Chile el diseño de las pruebas SIMCE tiene una duración estimada de 1,5 años), de su implementación, del análisis de la información y resultados, de su difusión y, finalmente, del monitoreo del uso de la información. El periodo debe considerar mecanismos para evaluar su implementación, con el objetivo de hacer ajustes de manera oportuna en la actualización y elaboración del plan de evaluación del siguiente período. En el caso de Chile, los procesos de elaboración y actualización de los planes de evaluación han considerado revisiones de experiencias comparadas, así como los antecedentes que se han levantado en los procesos de monitoreo de la implementación y de las revisiones que se han realizado a partir de expertos.

Las ventajas de contar con planes que definen la agenda de evaluación en el corto y mediano plazo es que permiten ordenar y estructurar todo el sistema de diseño e implementación de los instrumentos nacionales, con el fin de que se pueda cumplir con la ejecución anual. Asimismo, permiten organizar la agenda de evaluaciones nacionales de aprendizajes con otras evaluaciones (como, por ejemplo, las internacionales), con el fin de que no se sobrecargue el sistema, particularmente a las comunidades educativas. Por último, se recomienda que el Plan de Evaluaciones sea aprobado por un actor externo al Ministerio de Educación y a la organización que lidera la evaluación. La experiencia de Chile al respecto da cuenta de que esto le otorga mayor autonomía a la institución encargada de ejecutar el plan (por ejemplo, frente a cambio en las autoridades de gobierno) y mayor legitimidad al proceso completo. Así, cualquier cambio que se quiera hacer al Plan de Evaluación debe estar presentado formalmente y aprobado por este actor.

La construcción del plan de evaluaciones implica necesariamente la definición de qué instrumentos se desarrollarán para cumplir con los propósitos del sistema de evaluación de aprendizajes. La recomendación en esta línea es identificar, primero, cuáles son las necesidades y prioridades en relación a los propósitos que tendrá el sistema de evaluación. Si la prioridad está en evaluar los aprendizajes para entregar información inmediata a los docentes, que los ayude a mejorar sus prácticas durante el año, en la decisión se debiera priorizar el desarrollo de instrumentos que tengan un carácter más diagnóstico o formativo y que sirvan para evaluar el progreso individual de los estudiantes. Si, por el contrario, la prioridad del momento es tener una evaluación del sistema en conjunto, de la efectividad de políticas y programas en educación y/o de los principales logros y desafíos de aprendizaje de los estudiantes, la decisión debiera acercarse más hacia el desarrollo de pruebas estandarizadas de carácter censal o muestral. Independiente de la decisión del tipo de instrumento que se tome, es necesario diseñar procesos y protocolos en la construcción de las pruebas, que resguarden su alineamiento con el currículum nacional y la comparabilidad entre las mediciones de distintos años, considerando los cambios o adecuaciones que pueda tener el currículum nacional. Asimismo, es importante que cuenten con instancias de validación por parte de especialistas en las asignaturas y niveles correspondientes.

Junto con lo anterior, la definición de los usos que se le dará a los resultados y un buen proceso de difusión de ellos es un aspecto que también debería ser considerado en el Plan de Evaluación. Como lo han indicado diversos autores, la difusión y el uso de los resultados están muy relacionados con el propósito y el tipo de instrumentos que se utilicen para evaluar los aprendizajes de los estudiantes (Morris, 2011; Ferrer & Fiszbein, 2015). La decisión de desarrollar evaluación con altas consecuencias directas para personas o instituciones, por ejemplo, determina la regularidad y rigurosidad en la entrega de los resultados, con fechas programadas en los calendarios académicos. Por el contrario, los resultados de instrumentos con baja consecuencia, voluntarios o de carácter más formativo, dependen más de las unidades de evaluación, de las posibilidades técnicas, de reglamentaciones legales o de voluntades políticas (Ferrer & Fiszbein, 2015).

En cuanto a la forma de comunicar los resultados, independiente del tipo de instrumento que se utilice, se recomienda que esta siga la tendencia mundial de mostrar lo que los estudiantes saben y pueden hacer, a través de escalas de logro y niveles de desempeño, siguiendo la Teoría de Respuesta al Ítem. Chile lleva varios años en este camino, presentando los resultados del SIMCE identificando la proporción de estudiantes que, a partir de los estándares de aprendizaje, se encuentran en nivel de aprendizaje adecuado, elemental o insuficiente. Esta información ha sido más útil para las comunidades educativas para identificar y diagnosticar cuáles son las áreas que requieren mejorar, lo que ha facilitado un uso más formativo de los resultados.

Para desarrollar un buen sistema de difusión de resultados que cumpla con el objetivo de que sean usados para apoyar a los docentes y mejorar su prácticas y mediación pedagógicas en las aulas, se recomienda definir bien los públicos objetivos y cuál es la información que será relevante para cada uno de ellos, considerando los propósitos de la evaluación. Luego, a partir de la experiencia de Chile, se sugiere la construcción de reportes ad hoc para cada actor, de manera de proveer evidencia significativa para cada uno de ellos. En esta línea, Chile hoy tiene reportes para padres y apoderados, docentes, directivos de centros escolares, sostenedores y público general. Esto ha sido un aprendizaje de los últimos años, donde se han destinado esfuerzos en esta línea que han tenido un efecto positivo en cuanto al uso que se le ha dado a la información. Asimismo, la incorporación paulatina de otras herramientas de comunicación también ha sido positiva, tales como talleres de orientación sobre interpretación y uso de la información.

Una decisión importante en el diseño de sistemas de evaluación de aprendizajes nacionales es si la información deberá ser pública o no. En el caso de Chile, la Agencia está obligada por Ley a hacer públicos los resultados de las evaluaciones del SIMCE, por lo que no existe actualmente una opción distinta. Si bien contar con la información pública de los resultados ha permitido que en Chile se avance hacia la responsabilización del sistema sobre los aprendizajes de los estudiantes, también ha tenido consecuencias no deseadas que es necesario de atender, tales como la elaboración de *rankings* que han favorecido la competencias entre escuelas (por fugas de matrículas), así como la estigmatización de los establecimientos con puntajes más bajos. Se han desarrollado instancias para mitigar este efecto (priorizando los resultados de logros de aprendizaje por sobre puntajes, poniendo más foco en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, evitando la publicación de listas de resultados que puedan favorecer la elaboración de *rankings*, entre otras), hoy sigue siendo un elemento que genera presión en las escuelas y que hay que seguir atendiendo.

*Diseñar una estructura de la institución que sea funcional al propósito del sistema nacional de evaluación*

La estructura de la organización debe ser funcional al propósito de la institución para que responda de manera eficaz a los desafíos asociados al sistema de evaluación. Para lograrlo se recomienda que la dirección esté compuesta por dos órganos: una Dirección Ejecutiva, que proponga, coordine y ejecute el programa anual, junto con un Consejo Asesor, que apruebe y dé seguimiento al plan estratégico de la institución. Es aconsejable que todos ellos estén seleccionados bajo un concurso público (como el sistema de dirección pública en el caso chileno) que dé garantías de la capacidad técnica que tengan los órganos a cargo de conducir la institución. La figura del Consejo es relevante para favorecer la autonomía de la institución. Por lo mismo, en la selección de quiénes serán los consejeros, se debe considerar, además de que cuenten con las capacidades técnicas, que exista transversalidad en su conformación para que tenga legitimidad política y técnica, dando mayor estabilidad a la institución.

En cuanto a la organización del equipo, a partir de la experiencia de Chile, se recomienda una estructura liviana, que tenga flexibilidad para crecer frente a la incorporación de nuevos procesos o instrumentos, y que considere, cuatro áreas de trabajo: 1) Un área focalizada en la evaluación y logros de aprendizaje que coordine los procesos de diseño de los instrumentos de evaluación de aprendizaje, implementación de los instrumentos de evaluación de aprendizajes en todo el país y validación, procesamiento y análisis de los datos que surjan de los instrumentos de evaluación; 2) Un área de información y difusión a la comunidad que coordine los procesos de desarrollo de informes y/o reportes con los resultados de las evaluaciones para su difusión, diseño y coordine las estrategias de difusión de resultados y genere productos que orienten la comprensión y el uso de los resultados para los distintos actores; 3) Un área de estudios y control de gestión que coordine los procesos de monitoreo de la implementación y seguimiento del plan de trabajo, realización de estudios que evalúen los procesos de implementación y marcha blanca, entre otros, para perfeccionar las evaluaciones y procesos y coordine revisiones externas que evalúen el diseño e implementación de las evaluaciones; y 4) Un área de administración que dé soporte a las otras áreas y que se encargue de la administración financiera, gestión y desarrollo de personas y de los requerimientos técnicos y operativos para lograr el plan de trabajo.

*Conformar un equipo técnico y robusto que considere la experiencia actual y que se desarrolle en alianza con las universidades y centros especializados*

La conformación del equipo es uno de los principales desafíos que hay que enfrentar para desarrollar un sistema de macro-evaluación robusto. A partir de la experiencia de Chile, se sugieren algunas prácticas que han sido exitosas para consolidar un equipo y desarrollar experiencia técnica sólida y estable. Lo primero es rescatar toda la experiencia y expertise que está presente en el sistema relacionada con el diseño, implementación y análisis de datos de instrumentos de evaluación. Costa Rica tiene muchos años de experiencia en el diseño y análisis de instrumentos, por lo que el conocimiento y los aprendizajes adquiridos son necesarios de relevar y poner al servicio de los nuevos propósitos del sistema de evaluación de aprendizajes. En el caso de Chile, por ejemplo, fue muy importante contar con gran parte del equipo que estaba a cargo de la evaluación de aprendizaje de la UCE en la nueva institución, ya que permitió dar continuidad a los procesos que estaban definidos por

los planes de evaluación y rescatar las lecciones de los años anteriores en el nuevo plan de trabajo.

Para ampliar el equipo y sumar a más personas con los conocimientos técnicos asociados al diseño de instrumentos, se sugiere trabajar de la mano de las universidades y sus Facultades de Educación. Estos son los actores que concentran la investigación y el conocimiento técnico sobre el diseño de procesos de evaluación, por lo que sumarlos como aliados en los procesos de búsqueda, formación y especialización del equipo es clave. Junto con lo anterior, es necesario sumar a personas que conozcan muy bien el funcionamiento del sistema educativo, de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan al interior de las salas de clases y de las comunidades educativas. En la experiencia de Chile, la incorporación de docentes de aula y directivos de centros educativos (con experiencia de liderazgo educativo y conocimientos técnico-pedagógicos) al equipo de trabajo fue muy relevante. Su conocimiento es clave para el diseño y validación de los instrumentos, para coordinar los procesos de implementación y para orientar el desarrollo de los reportes de resultados y material de orientación para que efectivamente el uso sea el esperado por los distintos actores del sistema educativo.

Finalmente, es muy importante contar con instancias de formación y especialización del equipo. Las recomendaciones en esta línea apuntan hacia la generación de alianzas con universidades, centros especializados en evaluación u organismos nacionales o internacionales, que permitan contar con expertos e insumos para desarrollar procesos de capacitación o al equipo o bien, para que los miembros del equipo se formen en los programas que tengan (como el caso de los Magíster de Evaluación de las Facultades de Educación). Visitar otros sistemas educativos para conocer sus modelos de evaluación y rescatar las mejores prácticas para adaptarlas a los propósitos y contextos nacionales también es una acción que se recomienda. Por último, la participación activa en las redes de evaluaciones internacionales se puede transformar en una instancia de formación y desarrollo de conocimiento técnico relevante.

#### *Diseñar mecanismos que permitan resguardar la calidad técnica de las evaluaciones y su confiabilidad*

Para que el sistema nacional de evaluación de aprendizajes tenga legitimidad es necesario desarrollar acciones que permitan resguardar la calidad técnica, validez y confiabilidad de los instrumentos. A partir de la experiencia de Chile, se sugieren diversas prácticas. Lo primero, en relación al diseño de instrumentos, es importante incorporar fases en el proceso de construcción que someten los instrumentos a externos y que entregan información para ajustarlos antes de que sean implementados a nivel nacional. En la experiencia de Chile, una vez se cuenta con las preguntas elaboradas por el equipo de la Agencia, se realiza una etapa de validación que cuenta con la participación de especialistas en las asignaturas respectivas (académicos y docentes, principalmente) en sesiones de trabajo de varios días quienes, después de revisar los instrumentos y evaluar los ítems, entregan retroalimentación específica para su ajuste. Luego de que son ajustados, y que el equipo del Ministerio de Educación valida su alineamiento curricular, se construyen cuadernillos que son aplicados en pruebas experimentales.

El desarrollo de pruebas experimentales, que sirvan como base para validar preguntas y rúbricas, es una práctica que también es recomendada. Chile lo tiene incorporado como parte del diseño de los instrumentos del SIMCE. Son pruebas de carácter muestral y su aplicación

se realiza en conjunto con las pruebas censales y demás instrumentos aplicados cada año y en los mismos niveles escolares. Tienen un doble objetivo: en el caso de las preguntas cerradas, tienen como fin la obtención de datos psicométricos que sirvan de insumo para seleccionar los ítems que integrarán las pruebas censales del año siguiente. En el caso de las preguntas abiertas, su corrección permite adicionalmente obtener información para validar las rúbricas y elaborar los manuales de corrección. Así las pruebas experimentales sirven de base para las pruebas censales que se desarrollarán al año siguiente, según el Plan de Evaluación vigente.

Junto con lo anterior, la elaboración y publicación de informes que den cuenta de la metodología y del proceso completo asociado a la evaluación, es otra práctica sugerida. Desde el año 2012, la Agencia elabora informes técnicos anuales del Simce, como parte del esfuerzo por informar a la comunidad técnica y académica de una manera transparente y efectiva. Estos informes describen el proceso de construcción, distribución, envío, aplicación, procesamiento, análisis y comunicación de resultados de las pruebas Simce del año respectivo. Esto ha sido evaluado como un elemento que le da mayor transparencia a los procesos y decisiones metodológicas adoptadas (Equipo de Tarea, 2015).

Finalmente, es también recomendable someter las pruebas a evaluaciones externas, tanto nacionales como internacionales. En el caso de Chile, el diagnóstico y las recomendaciones entregadas por investigadores y las comisiones convocadas por el Ministerio de Educación (como Comisión SIMCE y Equipo de Tarea) han sido relevantes para mejorar los procesos de implementación y ajustar los planes de evaluación. Asimismo, las sugerencias técnicas recibidas por evaluaciones externas, como la realizada el año 2013 por el Australian Council for Educational Research (ACER), fueron importantes para evaluar la validez de las pruebas y hacer ajustes en los instrumentos, en los cuestionarios de contexto y en los procedimientos de implementación.

#### *Institucionalizar procesos de monitoreo y mejora metodológica permanente*

Junto con el diseño de mecanismos que permitan resguardar la calidad técnica de las evaluaciones, es muy importante establecer procesos formales de monitoreo y seguimiento de la implementación de las distintas acciones asociadas a la evaluación de aprendizajes. Considerando las complejidades que ha tenido Costa Rica en la aplicación de instrumentos de evaluación, como el caso de las pruebas FARO (Salazar, 2023), considerar esta práctica es muy recomendable para hacer mejoras metodológicas oportunas.

Tomando como ejemplo las prácticas que se están desarrollando en Chile, se recomienda la formalización de procesos de “marcha blanca” cada vez que se implementen nuevas acciones relacionadas a los procesos de evaluación. Estos períodos de marcha blanca deberán estar acompañados por instancias de seguimiento para evaluar su implementación y su efectividad en el logro de los objetivos propuestos.

Asimismo, se recomienda el desarrollo de estudios que evalúen la implementación y su efecto en la población objetivo. En el caso de Chile, por ejemplo, han sido muy relevantes los estudios de percepción, sobre la recepción y uso de la información de resultados de las evaluaciones, para hacer mejoras a los reportes para que efectivamente sean utilizados con los fines correspondientes y para poner más foco en los elementos pedagógicos y de gestión educativa. Además, los estudios de seguimiento han permitido identificar prácticas y consecuencias no deseadas en los establecimientos como resultado de la implementación

de las pruebas Simce, y su peso en la categorización de desempeño, y así tomar los resguardos necesarios para minimizarlas. Para que esta recomendación sea efectiva, es necesario destinar recursos y un equipo que asuma la responsabilidad de hacer seguimiento, recopile la información para verificar el cumplimiento de los objetivos y coordine el desarrollo de las evaluaciones correspondientes.

## **Consideraciones finales**

El presente documento busca ser un aporte para identificar los aspectos claves que se deben considerar para establecer un Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes de los estudiantes de Costa Rica, que sea robusto técnicamente, transparente y efectivo, y que genere información para apoyar a los docentes y mejorar sus prácticas.

Las recomendaciones que se entregan se basan principalmente en el análisis de la experiencia del caso chileno y de los aprendizajes que han acompañado su trayectoria y consolidación como sistema nacional de evaluación de aprendizajes. Buscan marcar una ruta para sentar las bases de un nuevo sistema, identificando cuáles son los procesos que se deberían de impulsar en el corto y mediano plazo.

Es importante precisar que las medidas propuestas implican procesos largos, que requieren de consensos políticos y técnicos entre los distintos actores del sistema educativo, de recursos y que, para que sean efectivas, es necesario destinarles esfuerzo para desarrollar las capacidades técnicas y operativas que las sostengan. Así, el diseño del marco de evaluación es tan relevante, como las decisiones que se vayan tomando posteriormente para su implementación. Es por esto muy relevante ser realistas con los tiempos que se destina a cada uno de ellos y considerar mecanismos que resguarden la calidad técnica de la evaluación, que hagan seguimiento de sus efectos y que se establezca una cultura orientada a la mejora continua e innovación para ir incorporando ajustes de manera oportuna para que el sistema cumpla con los objetivos que se ha propuesto.

## **Referencias**

HACER. 2013. Evaluación de los procesos y productos relacionados con la producción de instrumentos, operaciones de campo y manejo de datos de las pruebas nacionales SIMCE. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.

Agencia de Calidad de la Educación. 2016a. Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada. Santiago de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4558>

Agencia de Calidad de la Educación. 2016b. Marcha blanca: Estudio de percepciones, opiniones y actitudes de sostenedores, equipos directivos y docentes sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC). Santiago, Chile. URI: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4513>

- Agencia de Calidad de la Educación. 2018a. Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. La evaluación al servicio de los aprendizajes, Santiago, Chile
- Agencia de Calidad de la Educación. 2018b. Informe nacional de la calidad de la educación 2018. Los desafíos de educar para la participación y formación ciudadana. Santiago, Chile. Disponible en:  
[http://archivos.agenciaeducacion.cl/INFORME\\_NACIONAL\\_DE\\_LA\\_CALIDAD\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_2018.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/INFORME_NACIONAL_DE_LA_CALIDAD_DE_LA_EDUCACION_2018.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. 2018c. Hallazgos en Estudios de Calidad de la Educación (2014-2017). Santiago de Chile.  
URI:<https://hdl.handle.net/20.500.12365/4574>
- Agencia de Calidad de la Educación. 2022. Cuenta Pública Participativa 2022: Gestión 2021. Santiago de Chile. Disponible en:  
[https://archivos.agenciaeducacion.cl/Cuenta%20Pu%CC%81blica\\_2022.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/Cuenta%20Pu%CC%81blica_2022.pdf)
- Bravo, J. 2011. SIMCE: SIMCE: Pasado, presente y futuro del Sistema Nacional de Evaluación. *Estudios Públicos*, 123, 189-211.
- Equipo de Tarea. 2015. *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la revisión del SIMCE*. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>
- Esquivel, A., Jara, S., Sosa Jara, D., Hernández Rodríguez, A. C., Corella Espinoza, M., & Fallas Monge, J. 2006. *Evaluación Externa de las Pruebas Nacionales de Bachillerato de la Educación Media*. San Pedro de Montes de Oca: Universidad de Costa Rica.
- Eurydice Network. 2009. National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results.  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/109EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109EN.pdf).
- Ferrer, G. & Arregui, P. 2003. Las pruebas internacionales de aprendizaje en América latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones, Documento No. 26. Santiago de Chile: PREAL.
- Ferrer, G., & Fiszbein, A. 2015. ¿Qué ha sucedido con los sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina?. *Documento de Antecedentes. Comisión para la Educación de Calidad para Todos. El Diálogo Interamericano*.
- Flórez, M. T. 2013. Análisis crítico de la validez del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE). *Reino Unido: Universidad de Oxford*.
- Flórez, M., & Vargas Oyarzún, G. 2016. Resultados Simce y Plan de Evaluaciones 2016-2020: nudos críticos y perspectivas de cambio. URI:  
<http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9686>
- Greaney, V., y Kellaghan, T. (Eds.). 2008. *Assessing national achievement levels in education* (Vol. 1). World Bank Publications.

- Guzmán León, J., Sánchez Molina, V., Francis Salazar, S., Vargas Rodríguez, E., Badilla Calderón, A., & Pereira Esteban, R. (2006). *Evaluación de la macro evaluación y micro evaluación 1994-2004*. San José: CONARE.
- Ley 20.529. 2011. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011.
- Ministerio de Educación de Chile. 2003. Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad: Comisión para el desarrollo y uso del sistema de medición de la calidad de la educación. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación. 2018. Fundamentos actualización de estándares de aprendizaje para 4° Básico: Matemática y Lectura. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile. Disponible en: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-208215\\_estandar.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-208215_estandar.pdf)
- Ministerio de Educación. 2020. Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación 2020-2023. Santiago de Chile. Disponible en: [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/SAC-2020-2023\\_vf.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/SAC-2020-2023_vf.pdf)
- Ministerio de Educación. 2021a. Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales 2021 - 2026. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile. Rescatado en: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-236337\\_archivo\\_01.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-236337_archivo_01.pdf)
- Ministerio de Educación. 2021b. Fundamentos del Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales 2021-2026. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile. URI: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17211>
- Morris, A. 2011. Student standardized testing: Current practices in OECD countries and a literature review. OECD Education Working Paper N°65.
- Munoz-Chereau, B., González, Á., & Meyers, C. V. 2022. How are the 'losers' of the school accountability system constructed in Chile, the USA and England?. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(7), 1125-1144.
- OCDE. 2013. Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment. París: OCDE.
- OCDE. 2004. Revisión de políticas nacionales de educación: Chile. París: OCDE.
- OCDE. 2017a. La educación en Costa Rica. París: OCDE
- OCDE. 2017b. Revisión de recursos escolares: Chile. París: OCDE
- Ortiz, I. 2012. En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 355-373.
- Salazar, S. 2023. Análisis de la gobernanza y el proceso de macro-evaluación en Costa Rica: evolución, alcances y desafíos para promover la mejora del sistema educativo. Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica.
- Superintendencia de Educación. 2018. Informe 4: Requerimientos que las instituciones del SAC generan sobre la comunidad escolar y sus efectos en la gestión y carga administrativa de los establecimientos. Santiago, Chile.



## Anexos

Cuadro A.1  
Resumen de componentes del nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes

|                           | Evaluación Sumativa  |  |  | Evaluación Progresiva   | Evaluación Formativa  |
|---------------------------|--|--|--|---|---|
|                           | SIMCE  | Estudios Muestrales  | Evaluaciones Internacionales   |   |   |
| ¿Qué propósito tiene?     | Evaluar el aprendizaje de los estudiantes en diferentes asignaturas y grados del Currículum Nacional, con el objetivo de contribuir al proceso de la calidad y la equidad de la educación. | Monitorear los logros de aprendizaje de los estudiantes en áreas que se consideran relevantes para la formación de los estudiantes.                          | Monitorear los logros de aprendizaje en comparación con otros países del mundo.  | Evaluar el progreso de los estudiantes en aprendizajes claves para su desarrollo.                     | Orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.   |
| ¿Cuándo se aplica?        | Al finalizar el proceso escolar, anual o bienalmente.  | Al finalizar el proceso escolar, cada dos, tres o cuatro años  | Al finalizar el proceso escolar cada cinco años en PIRLS, ERCE, ICCS, ICILS. Cada tres años en PISA, cada cuatro años en TIMSS <sup>9</sup> .  | Inicio, mitad y final de año.   | Constantemente, clase a clase.  |
| ¿Quién lo aplica?         | Evaluación realizada por la Agencia y en condiciones estandarizadas.   | Evaluación realizada por la Agencia y en condiciones estandarizadas.   | Evaluación realizada por la Agencia y en condiciones estandarizadas.   | Los profesores de cada escuela de manera voluntaria.  | Docentes y estudiantes.   |
| ¿Qué información entrega? | Resultados de logros de aprendizaje a nivel nacional, de escuela, por curso.<br><br>Tendencias de resultados por establecimiento, grupo socioeconómico, género y región geográfica.        | Resultados de logros de aprendizaje a nivel nacional.<br><br>Tendencias de resultados por establecimiento, grupo socioeconómico, género y región geográfica. | Resultados de aprendizaje (tradicionales y no tradicionales) de estudiantes chilenos comparados con otros países del mundo.<br><br>Factores asociados a los resultados de aprendizaje. | Información a nivel de estudiante y de curso. Progresos obtenidos por cada alumno a lo largo del año. | Información respecto al estado actual de los aprendizajes en relación a la meta de aprendizaje. |

<sup>9</sup> PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study; ERCE: Estudio Regional Comparativo y Explicativo en Educación; ICCS: International Civic and Citizenship Study; ICILS: International Computer and Information Literacy Study; PISA: Programme for International Student Assessment (Reading, Math, Science); TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study.

| Evaluación Sumativa           |   |   |  |  |   |
|-------------------------------|---|---|--|--|---|
|                               | SIMCE   | Estudios Muestrales   | Evaluaciones Internacionales   | Evaluación Progresiva  | Evaluación Formativa  |
|                               | Comparaciones de resultados entre escuelas con características similares.   |   |  |  |   |
| ¿Qué usos tiene y para quién? | <p>Monitorear resultados por escuela (sostenedores, directores, padres y apoderados y público en general).</p> <p>Monitorear los resultados del sistema escolar y sus principales desagregados (política pública y público en general).</p> <p>Comparar los resultados entre escuelas con características similares (política pública, sostenedores, directores, padres y apoderados, público en general).</p> <p>Retroalimentar las prácticas de gestión educativa (sostenedores, directores y docentes).</p> <p>Focalización de recursos y apoyo (política pública y sostenedores).</p> | <p>Resultados de logros de aprendizaje a nivel nacional.</p> <p>Tendencias de resultados por establecimiento, grupo socioeconómico, género y región geográfica.</p> | <p>Monitorear la efectividad de las políticas y programas en el sistema educacional en relación a otros países (política pública y público en general). Evaluar y diseñar políticas en base a comparación con otros países (política pública).</p> | <p>Reflexionar para la toma de decisiones de mejora (docentes y directivos).</p> <p>Monitorear estrategias de mejora (docentes y directivos).</p> <p>Identificar grupos que requieren apoyos especiales (docentes y directivos).</p> | <p>Conocer el estado actual y pasos a seguir en el proceso de aprendizaje (docentes y estudiantes).</p> <p>Entregar retroalimentación (docentes y estudiantes).</p> <p>Reflexionar sobre la práctica docente (docentes)</p> |

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2018.