



Artículo original

Transitar hacia la evaluación como aprendizaje

Moving towards evaluation as learning

Caminhando para a avaliação como aprendizado

Nicole Jara Aguilera¹



<https://orcid.org/0000-0001-7639-8041>

Diego Cáceres Cáceres¹



<https://orcid.org/0000-0003-4329-4646>

Valeria León Martínez¹



<https://orcid.org/0000-0001-6258-2403>

Carolina Villagra Bravo¹



<https://orcid.org/0000-0002-5428-2555>

¹ Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.



nicolejaraaguilera@gmail.com;
dcaceresc@miucsh.cl; vleonm@miucsh.cl;
cvillagrab@ucsh.cl

Recibido: 19 de abril 2022.

Aceptado: 19 de julio 2022.

RESUMEN

La presente investigación surgió a partir de la motivación para generar cambios significativos en la educación desde el enfoque de evaluación como aprendizaje considerando las secuelas de las prácticas tradicionales que han desplazado el buen aprendizaje. El objetivo de este estudio es analizar las prácticas evaluativas y las formas de liderazgo docente en el contexto del desarrollo de una propuesta educativa que busca transformar el núcleo pedagógico para propiciar el aprendizaje profundo de niños y niñas de Educación Básica mediante la reflexión crítica de las propias experiencias de formación. A partir de un diseño de casos múltiples y una perspectiva cualitativa se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: la observación participante y la revisión documental, y con este marco se realizó un análisis de contenido. Los principales resultados dan cuenta de una propuesta pedagógica que se basa en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, donde se destaca la importancia de la retroalimentación durante el proceso educativo y de aprender por medio de una tarea globalizante y contextualizada. Una de las conclusiones más importantes es la necesidad de realizar un cambio profundo de la práctica docente, ya que, para transformar el núcleo pedagógico desde el enfoque evaluativo, se deben modificar las formas de aprender y enseñar en la escuela.

Palabras clave: Autoevaluación; autorregulación; evaluación como aprendizaje; evaluación para el aprendizaje; liderazgo docente; núcleo pedagógico; reflexión.

ABSTRACT

The present investigation arose from the motivation to generate significant changes in education from the evaluation as learning approach, considering the consequences of traditional practices that have displaced good learning. The objective of this study is to analyze the evaluative practices and forms of teacher leadership in the context of the development of an educational proposal that seeks to transform the pedagogical core to promote deep learning of boys and girls of Basic Education through critical reflection of the own training experiences. Based on a multiple case design and a qualitative perspective, two data collection techniques were used: participant observation and documentary review, and with this framework a content analysis was carried out. The main results show a pedagogical proposal based on the Project-Based Learning methodology, which highlights the importance of feedback during the educational process and learning through a globalizing and contextualized task. One of the most important conclusions is the need to make a profound change in teaching practice, since, in order to transform the pedagogical core from the evaluative approach, the ways of learning and teaching at school must be modified.

Keywords: Self-assessment; self-regulation; evaluation as learning; assessment for learning; teacher leadership; pedagogical core; reflection.

RESUMO

A presente investigação surgiu da motivação de gerar mudanças significativas na educação a partir da avaliação como abordagem da aprendizagem, considerando as consequências das práticas tradicionais que têm deslocado a boa aprendizagem. O objetivo deste estudo é analisar as práticas avaliativas e as formas de liderança docente no contexto do desenvolvimento de uma proposta educacional que busca transformar

o núcleo pedagógico para promover a aprendizagem profunda de meninos e meninas da Educação Básica por meio da reflexão crítica da própria experiências de treinamento. Com base em um desenho de casos múltiplos e uma perspectiva qualitativa, foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados: observação participante e revisão documental, e com este referencial foi realizada uma análise de conteúdo. Os principais resultados mostram uma proposta pedagógica baseada na metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos, que destaca a importância do feedback durante o processo educativo e a aprendizagem por meio de uma tarefa globalizante e contextualizada. Uma das conclusões mais importantes é a necessidade de fazer uma mudança profunda na prática docente, pois, para transformar o núcleo pedagógico da abordagem avaliativa, as formas de aprender e ensinar na escola devem ser modificadas.

Palavras-chave: Autoavaliação; auto-regulação; avaliação como aprendizagem; avaliação para aprendizagem; liderança docente; núcleo pedagógico; reflexão.

INTRODUCCIÓN

La idiosincrasia y la meritocracia han afectado la evaluación, transformándola en un sinónimo de medición y/o calificación, por lo que ha pasado a ser un tema controversial y complejo para la educación (Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá, 2022; Sanmartí, 2020). Hernández-Nodarse (2017) plantea que, si bien en el ámbito evaluativo ha predominado la medición de contenidos conceptuales sin considerar la diversidad, los intereses y las formas de aprender, también han surgido diferentes tipos de evaluaciones determinadas por ciertas corrientes y tendencias pedagógicas. En tal sentido, se considera necesario transitar hacia un

enfoque de evaluación como aprendizaje para lograr, como docentes, propiciar una poderosa cultura de aprendizaje en la escuela.

La transformación educativa a la cual se aspira, busca reconfigurar el núcleo pedagógico "compuesto por el profesor y el alumno en presencia de los contenidos" (Elmore, 2010, p. 18). De esta manera, el examen riguroso de lo que efectivamente aprenden los estudiantes, es posible de analizar desde la perspectiva evaluativa, pues esta práctica y sus propósitos pueden tener efectos contradictorios en la formación (Ríos-Muñoz y Herrera-Araya, 2021). Asimismo, la habitual vinculación entre evaluación y aplicación de procedimientos e instrumentos, lleva a una comprensión superficial del sentido formativo al cual sirven (Muñoz et al., 2016). Por ello, se considera relevante analizar las prácticas evaluativas y las formas de liderazgo docente mediante un proceso de reflexión crítica de las propias experiencias pedagógicas.

1. La evaluación como aprendizaje

La evaluación como aprendizaje vincula de modo indisoluble los procesos de evaluación y aprendizaje, y se basa en una relación democrática entre el docente y cada estudiante que favorece el aprender a aprender (Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá, 2022; Cabrera y Soto, 2020; Santos Guerra, 2014). Para Sanmartí (2020), la evaluación y el aprendizaje componen un solo proceso, dado que la evaluación orienta al aprendiz y al maestro sobre las dificultades que se presentan en el proceso educativo con el fin de encontrar soluciones fundadas en la autoevaluación para la autorregulación. Desde este enfoque evaluativo, la evaluación es una oportunidad más de aprendizaje y, por lo mismo, no se lleva a cabo en momentos específicos del proceso educativo, sino que se desarrolla de forma natural cuando se aprende.

Desde una visión del aprendizaje como una práctica humana, Elmore (2019) plantea que el futuro de la evaluación no puede desvincularse del futuro del aprendizaje, asimismo, expone el desafío de desarrollar evaluaciones que se centren en la retroalimentación y en el fortalecimiento de la capacidad de agencia del aprendiz por sobre la medición del logro. En esta misma línea, Hernández-Nodarse (2017) argumenta que el carácter formativo de la evaluación se ha distorsionado pues el sentido comprobatorio que se le otorga, tiende a juzgar más que favorecer el aprendizaje. Por esta razón, se busca visibilizar el aprendizaje en los procesos evaluativos, de modo de reflexionar sobre el significado profundo que tiene en la práctica docente.

De acuerdo con el sentido de la evaluación como aprendizaje, se ha considerado que la propuesta de una evaluación formadora, descrita por Sanmartí (2020), resulta consistente porque enfatiza en la lógica del que aprende, definiéndola como "aquella que promueve que sea el alumno quien recoja los datos, los analice y tome decisiones para superar los obstáculos y poder mejorar" (p. 36). En este enfoque la autoevaluación de cada estudiante es clave como práctica habitual que conduce a la autorregulación, lo cual no es sinónimo de autocalificación.

En un contexto de evaluación formadora en el aula, el docente promueve que el estudiante tome conciencia y control de su aprendizaje, con este fin, lo orienta a identificar y entender el error para aprender a aprender (Sanmartí, 2020, Santos Guerra, 2021). Este proceso de retroalimentación es esencial para que el alumnado aprenda a definir criterios de logro internos mediante la reflexión y el diálogo, lo cual propicia el desarrollo de un sentido personal a lo que aprenden (Lambert, 1995, como se citó en Lambert, 2016). En síntesis, este enfoque evaluativo propicia prácticas que impulsan escenarios de aprendizaje democráticos donde la interacción entre estudiante y docente, se basa en una relación horizontal,

dialogica y colaborativa en coherencia con los propósitos educativos que se aspiran (Rincón-Gallardo, 2019).

Si se analiza lo que efectivamente aprende cada estudiante, necesariamente se debe replantear la dinámica evaluativa, dado que, si la escuela no democratiza sus prácticas, los estudiantes no lograrán desarrollarse en plenitud (Emore, 2010). Por este motivo, la evaluación que involucra al estudiante, propicia que este pueda desplegar diversos tipos de conocimientos, habilidades y actitudes que les ayuden a desenvolverse y a contribuir a la vida en sociedad.

2. La pedagogía por proyectos

La escolarización ha generado ciertas contradicciones pues, en vez de cultivar la habilidad y el gusto por aprender, la práctica educativa de las escuelas se ha esmerado en formar estudiantes disciplinados, obedientes y condicionados respecto a lo que les dicen los docentes (Rincón-Gallardo, 2019; Ríos-Muñoz y Herrera-Araya, 2021). No obstante, cuando se les permite que decidan qué y cómo aprender, se propicia la capacidad de pensar, la creatividad y la motivación fomentada por la satisfacción de aprender mejor (Blanchard y Muzás, 2020; Sanmartí, 2020; Santos Guerra, 2021). Desde una perspectiva restringida de la pedagogía, enfocada en la transmisión de contenidos para ser reproducidos en evaluaciones de asignatura, Rincón (2012), propone un cambio en la estructura rígida del enfoque educativo tradicional mediante una concepción más globalizada del aprendizaje que considera a los proyectos como más que un método, con lo que el aprendizaje se enfoca en aquello que interesa, que tiene sentido y que es objeto de preguntas a partir de situaciones que ocurren en el entorno y que se relacionan con el currículum. Los proyectos de aprendizaje se vinculan de manera coherente con el enfoque de evaluación formadora, creando espacios que fomentan la autonomía y la autorregulación

del estudiantado. Ahora bien, para avanzar plenamente hacia una concepción que moviliza al estudiante a tomar el control de su aprendizaje, es necesario democratizar el proceso evaluativo.

En general, la lectura de los lineamientos curriculares suele enfocarse en la enseñanza de saberes conceptuales y procedimentales básicos, limitando el proceso evaluativo, fragmentando los conocimientos y abordando temáticas que se alejan de los intereses de los estudiantes (Rincón, 2012; Ríos-Muñoz y Herrera-Araya, 2021). Una propuesta innovadora son los proyectos de aprendizaje que contemplan un trabajo más integrado, problematizado y contextualizado, en el que los participantes pueden abordar una problemática de forma colaborativa abarcando diferentes áreas de conocimientos y experiencias (Cyruulies y Shamne, 2021; Blanchard y Muzás, 2020). Es relevante considerar que, en un proyecto de aprendizaje el alumnado tiene la oportunidad de dirigir su propio proceso en un escenario de colaboración (Blanchard y Muzás, 2020), en el cual, cada docente asume un rol de enseñante y de aprendiz (Cabrera y Soto, 2020). En resumen, el aprendizaje colaborativo desplegado en proyectos propicia la formación integral del estudiante para su desarrollo pleno y contribución en sociedad, considerando temas de su interés que incentivan la motivación y satisfacción de aprender a tomar decisiones de manera autónoma sobre su proceso educativo.

En un contexto de colaboración y aprendizaje auténtico, es imprescindible resignificar el rol de la evaluación para potenciar espacios creativos, democráticos y de co-construcción de aprendizajes globalizados orientados a formar personas críticas y autocríticas, que logren aprender a tomar decisiones y a potenciar el desarrollo de sus emociones, intereses y motivaciones (Blanchard y Muzás, 2020; Ríos-Muñoz y Herrera-Araya, 2021). Esta visión orienta el aprendizaje profundo por medio de prácticas que movilizan al estudiante como líder de su

aprendizaje en conjunto con la colaboración del docente, quien logra dinamizar su rol como un co-aprendiz por medio de una relación dialógica y democrática. Lamentablemente para Sanmartí (2020), la evaluación sigue centrada en el profesorado, pues es quien finalmente toma las decisiones sobre qué y cómo evaluar, por ejemplo, se encarga de crear los criterios de evaluación que sirven para verificar el logro de los objetivos de aprendizaje sin colaboración de los estudiantes. En consideración de los antecedentes y, al estar en la última etapa de formación inicial como docentes, la investigación se fundamenta en el interés por contribuir a la gestión de cambios significativos en la educación. De acuerdo a la experiencia sostenida como estudiantes y como docentes en formación, se han vivido situaciones pedagógicas en que la práctica evaluativa ha desplazado el aprendizaje. Al respecto, se ha visto cómo la jerarquización fomenta la competición en desmedro de la colaboración, asimismo, se ha observado la sanción punitiva al error que silencia al aprendiz y, también, cómo la calificación resulta más importante que la retroalimentación o lo que se está aprendiendo. Por lo tanto, para lograr un cambio en la educación se hace necesario tomar conciencia del rol como líderes docentes para gestar cambios que aporten a la transformación del núcleo desde el enfoque de evaluación como aprendizaje, es decir, la práctica de la evaluación y el aprendizaje como un proceso único e indisoluble. De este modo, la interacción entre el estudiante, el docente y los saberes tienen que movilizarse a base de relaciones dialógicas y horizontales, posicionando al aprendiz en el centro del proceso educativo y al docente como un co-aprendiz.

En vista de lo anterior, se requiere reflexionar de forma crítica y profunda sobre las prácticas pedagógicas y las formas en que se vinculan los diferentes agentes de la escuela. Por lo expuesto, este estudio tiene como objetivo analizar las prácticas evaluativas y las formas de liderazgo docente

en el contexto del desarrollo de una propuesta educativa que busca transformar el núcleo pedagógico para propiciar el aprendizaje profundo de niños y niñas de Educación Básica mediante la reflexión crítica de las propias experiencias de formación.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación educativa debe ser una práctica indispensable del profesorado que lo impulse a reflexionar sobre los acontecimientos y necesidades actuales que surgen desde el contexto en el que está inserto, de modo que pueda transformar las prácticas educativas y propiciar que los estudiantes logren mejoras en su aprendizaje (Bisquerra, 2009).

La investigación con diseño de estudio de casos múltiples, considera tres casos en total, y en cada uno de ellos figura un profesor en formación y su respectivo centro educativo de práctica profesional. Cada investigador se encontraba cursando su último semestre de formación inicial docente para optar al título de Profesor de Educación Básica (Primaria) en una universidad privada de la comuna de Santiago, capital de Chile. Con este diseño, se analizaron las prácticas pedagógicas con una metodología cualitativa (Flick, 2015), mediante descripciones y reflexiones holísticas con el propósito de comprender las tensiones que se generaron entre las acciones pedagógicas tradicionales que forman parte de la cultura escolar de las escuelas y aquellas prácticas guiadas con el enfoque de evaluación como aprendizaje. El levantamiento de datos se realizó con las siguientes dos técnicas:

a) Observación participante: Los investigadores de cada contexto lograron integrarse en la dinámica educativa de sus respectivos centros de práctica, observando y participando en las clases. Estas instancias permitieron focalizar la observación en el rol

del docente, el rol del estudiante y los tipos de contenidos que se abordaron.

b) Revisión de documentos, registros, materiales y artefactos: Para comprender con mayor profundidad el ambiente y los fenómenos que sucedían en los contextos de práctica, se utilizan: por una parte, materiales educativos, información registrada en los portafolios de cada profesor en formación profesional, evidencia visual del proceso de aprendizaje de los estudiantes; y, paralelamente, relatos o valoraciones de los estudiantes de Educación Básica y de los docentes en formación.

Se asumió como punto de partida la propia experiencia pedagógica que buscó el desarrollo de prácticas desde un enfoque de evaluación como aprendizaje. Dicho proceso se llevó a cabo en un marco de reflexión intencionada y permanente, así como plantea Fullan (2020) se pensó en nuevos comportamientos y experiencias para la resignificación de creencias.

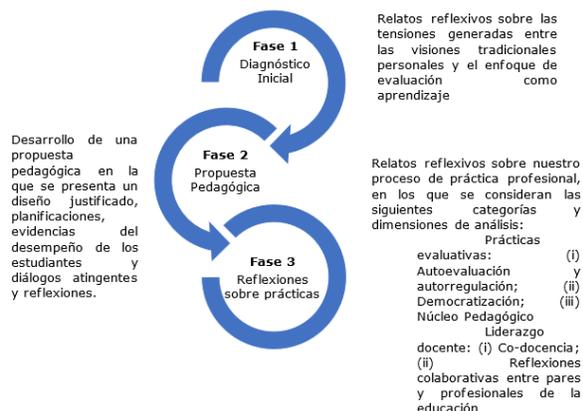


Fig. 1- Fases desarrolladas durante el proceso de investigación

El análisis de la información se realizó con la técnica de análisis de contenido, que consiste en una forma sistemática de interpretar los aspectos implícitos de los textos en estudio. Esta técnica no se limita solamente a interpretar el contenido explícito del material

recolectado, sino que también busca profundizar en el contenido latente y social propio del contexto.

Tabla 1- Dimensiones de análisis desde el enfoque de evaluación como aprendizaje

Categoría	Dimensiones reflexivas	Descripción
Prácticas evaluativas	Autoevaluación y autorregulación	Capacidad de regular el propio proceso de aprendizaje considerando el error como una oportunidad, identificando las fortalezas y debilidades, y desarrollando estrategias para así construir una forma de aprendizaje que puede mejorar con el tiempo.
	Democratización	Generar espacios propicios para el aprendizaje a través de relaciones dinámicas, dialógicas y homogéneas entre los actores educativos.
	Núcleo pedagógico	Unidad básica de aprendizaje que compone la relación que se desarrolla entre el docente, el estudiante y el contenido.
Liderazgo docente	Co-docencia	Instancias de colaboración entre docentes para construir diseños de aprendizaje con el fin de realizar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
	Reflexión compartida con otros pares y profesionales de la educación	Práctica intencionada y rigurosa de carácter individual y/o colectiva que analiza y evalúa las visiones y acciones pedagógicas con el fin de reconstruirlas según los propósitos educativos determinados por la comunidad escolar.

RESULTADOS

1. Diseño de la propuesta pedagógica según el enfoque de evaluación como aprendizaje

Considerando que la enseñanza y el aprendizaje no deben reducirse a la transmisión de contenidos y saberes para ser retenidos, en la pedagogía por proyectos mencionada por Rincón (2012), se propone un cambio para la estructura rígida de la visión educativa. La autora propone una concepción más globalizada del aprendizaje en la que los proyectos sean más que un método, pues los define como una construcción de saberes, experiencias e intereses de los participantes a partir de las relaciones y vínculos que forman durante el proceso, y no como pasos estrictos.

La Pedagogía por proyectos es coherente con el enfoque de evaluación como aprendizaje, pues, según Blanchard y Muzás (2020), si se les propone a los estudiantes de forma clara una tarea desafiante, ellos podrán progresivamente decidir los tiempos del trabajo individual, por dónde empezar, por dónde seguir y dónde terminar. Esto les ayuda a desarrollar la autorregulación y la autonomía a medida que toman decisiones sobre su trabajo. De este modo, los estudiantes son los auténticos protagonistas y los docentes se encargan de mediar la situación de aprendizaje a través de retroalimentación efectiva y recursos didácticos.

Es importante destacar que la Pedagogía por proyectos o Proyectos de Aprendizaje (PdA), suele confundirse con otros términos similares, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Blanchard y Muzás (2020) explican que un ABP es una estrategia que trabaja con problemas propuestos por el docente, que pueden o no ser de interés para el estudiante, y que se utiliza en un momento determinado. Por otro lado, un Proyecto de Aprendizaje es una forma de enseñar y aprender con un recorrido creativo

protagonizado por los estudiantes, en el que ellos logran involucrarse proponiendo ideas y tomando decisiones respecto a un eje que integra aprendizajes de diversas áreas.

La intención es seguir en el camino de la Pedagogía por proyectos, sin embargo, si la forma de enseñar y aprender no cambia desde la raíz, será difícil cambiar el enfoque evaluativo. Por lo tanto, se decidió impulsar la transformación del núcleo pedagógico con una propuesta didáctica que se desarrolló a partir de un ABP, el cual representa una estrategia igualmente desafiante e innovadora, al no haber participado ni aplicado este tipo de metodología. Se aplicó un ABP asumiendo que, si bien no forma parte de la Pedagogía por proyecto, contribuye a comprender la importancia de la tarea globalizante para el aprendizaje. Parte de la transformación requiere comprender que abordar contenidos de forma fragmentada no es coherente con el enfoque formador, el cual logra potenciar una formación integral del estudiantado, considerando el interés, la motivación y la utilidad de los saberes para la vida.

2. Evidencias de la implementación de la propuesta pedagógica

a) Construcción de criterios de evaluación en colaboración con los estudiantes:

Para comenzar a construir el instrumento de evaluación, se dio la oportunidad a los estudiantes de elegir la situación de evaluación, y decidieron realizar una presentación oral. Luego, se les indicó que ellos definirían qué era una buena presentación oral y, para ello, se les proyectó una tabla en blanco. En esta instancia, cada estudiante mencionó qué se debería considerar para la presentación. Cabe destacar que sabían lo que era una rúbrica, pues en la escuela siempre las sociabilizaban.

Todos los niños participaron en la elaboración de la rúbrica, y cada uno fue mencionando distintos aspectos que deberían ser importantes en ella. Mientras ocurría esto, los docentes se enfocaban en guiar dicho proceso sin intervenir, pues se esperaba que fueran capaces de elegir lo que deseaban aprender. Durante el proceso de construcción, los estudiantes mencionaron que las estaciones tienen "ciertos colores" debido a las condiciones del clima. Por ejemplo, el invierno es gris por las nubes y las bajas temperaturas, o en el verano se observan colores anaranjados y amarillos por las altas temperaturas. A continuación, se muestra el resultado de la rúbrica construida por los niños y las niñas sobre la base del diálogo y la discusión.

Tabla 2- Rúbrica analítica de evaluación - 2º Básico Ciencias Naturales

Criterio	Logrado	Medianamente Logrado	Por lograr
Características del clima	Explica detalladamente cómo es el clima de cada estación, mencionando su posición en el calendario y si hace más frío o calor en comparación con el resto del año.	Explica cómo es el clima de cada estación, mencionando su posición en el calendario y si hace más frío o calor en comparación con el resto del año.	Explica con algo de dificultad cómo es el clima de cada estación, mencionando su posición en el calendario y si hace más frío o calor en comparación con el resto del año.
Colores y elementos significativos de cada estación	Menciona los colores que predominan en cada estación, como los colores de las plantas, el cielo, la ropa que usan las personas, entre otros, además de mencionar algunos elementos que la gente tiende a usar en dicha estación.	Menciona algunos colores que predominan en cada estación, como los colores de las plantas, el cielo, la ropa que usan las personas, entre otros, además de mencionar algunos elementos que la gente tiende a usar en dicha estación.	Menciona pocos de los colores que predominan en cada estación, como los colores de las plantas, el cielo, la ropa que usan las personas, entre otros, además de mencionar pocos elementos que la gente tiende a usar en dicha estación.
Coherencia	El texto presenta una continuidad lógica de eventos, mostrando una	El texto presenta una continuidad lógica de eventos, cayendo en algunas	El texto presenta ambigüedades que entorpecen la progresión textual,

	clara coherencia, lo que facilita la comprensión del escrito.	redacciones confusas.	mostrando poca coherencia, lo que dificulta la comprensión del escrito.
Cohesión (uso de conectores)	Utiliza correctamente los conectores, permitiendo que el texto se encuentre muy bien cohesionado.	Utiliza correctamente los conectores, permitiendo que el texto se encuentre medianamente bien cohesionado.	Utiliza repetitivamente algunos conectores y/o se utilizan de manera inadecuada.
Ortografía acentual, puntual y literal	Utiliza correctamente la ortografía, cometiendo 1 o 2 errores.	Utiliza correctamente la ortografía, cometiendo 3 o 4 errores.	Utiliza la ortografía, cometiendo entre 5 o 7 errores.

Resulta importante exponer el error de incorporar adjetivos calificativos y cantidades para describir y diferenciar los niveles de desempeño, pues eso no proporciona información útil para mejorar la orientación del aprendizaje. Además, tal como menciona Sanmartí (2020), la finalidad primordial de dicho instrumento evaluativo va más allá de indicar el nivel de logro obtenido por el estudiante. Por ejemplo, en el criterio de la ortografía puntual, acentual y literal, se puede notar que existe una diferenciación cuantitativa, al explicitar que el nivel de desempeño se mide con la cantidad de errores y eso no brinda a el estudiante una herramienta que le permita aprender, pues solo mide de una manera punitiva.

b) Socializar una prueba antes del día de la evaluación: De acuerdo con la realidad escolar del centro educativo de práctica, se solicitan cinco calificaciones semestrales por asignatura, y este es un motivo por el cual debemos llevar a cabo evaluaciones con intencionalidad sumativa. Sin embargo, lo importante es que los estudiantes no orienten su aprendizaje para contestar una prueba u obtener una calificación, sino que comprendan el sentido de aprender para la vida. Tras finalizar el ABP, se decidió aplicar una prueba sobre el contenido abordado con la finalidad de evidenciar desde otra perspectiva el aprendizaje de los estudiantes, tomando en consideración que,

si lograron enfrentar el contexto desafiante del ABP, pueden aplicar lo aprendido en una prueba.

Sanmartí (2020) señala que el conocimiento es inútil para quien no sabe aplicarlo, y una evaluación de resultados debe permitir corroborar aquello y no centrarse en medir la memorización de contenidos. Por esta razón, la prueba contiene preguntas en las que no solo se evalúa el resultado de forma aislada, sino que también se evalúa la explicación de los procedimientos involucrados. De este modo, se puede entender la forma en que los estudiantes comprenden las relaciones proporcionales y su lógica para aplicarlas.

Además, se decidió incorporar un criterio de evaluación con sus descriptores en cada pregunta para orientar al estudiante al momento de responder. Otra decisión importante respecto a la evaluación de resultados fue mostrar, leer, comentar y resolver dudas sobre la prueba junto con los estudiantes durante la clase anterior a su aplicación con el fin de transparentar el instrumento y evitar ese factor sorpresa que tiende a aumentar el nerviosismo y la ansiedad del estudiantado. El mal uso del concepto de evaluación es frecuente, y esta se asocia exclusivamente a una prueba o a la finalización de un proceso, lo que genera rechazo por parte de los estudiantes al momento de enfrentarse a una situación de evaluación con intencionalidad sumativa. Ante esto, Santos Guerra (2014) afirma que la evaluación siembra a menudo inquietud entre las personas, ya sea en los docentes o los estudiantes, y tiene razón en ello, pues la presión de una calificación contribuye a la percepción negativa de la evaluación.

Tabla 3- Extracto rúbrica analítica prueba escrita - 7° Básico Matemática

Para responder las preguntas 3.1 y 3.2., guíate por esta rúbrica, en donde la categoría "Logrado" te muestra cómo debes responder de acuerdo con lo esperado.

Indicador	Logrado	Medianamente logrado	Falta por lograr
Reconoce una relación proporcional o no proporcional entre razones a partir de una situación cotidiana	Identifica adecuadamente una relación proporcional o no proporcional entre razones justificando detalladamente que la proporcionalidad es reconocida a partir de la constante existente entre las variables o elementos que componen las razones. Por ejemplo, si la razón "por cada 1 taza de té hay 2 cucharadas de azúcar", aumenta al doble de forma proporcional, té hay 4 cucharadas de azúcar".	Identifica de forma medianamente adecuada una relación proporcional o no proporcional entre razones, justificando superficialmente que la proporcionalidad es reconocida a partir de la constante existente entre las variables o elementos que componen las razones. Por ejemplo, si la razón "por cada 1 taza hay 2 cucharadas de azúcar", aumenta al doble de forma proporcional, quedaría: "por cada 2 tazas de té hay 4 cucharadas de azúcar".	Identifica inadecuadamente una relación proporcional o no proporcional entre razones, ya que la justificación carece del reconocimiento de la constante de proporcionalidad entre las razones.

c) La importancia de la retroalimentación para orientar al estudiante: Un aspecto positivo que ayuda a los estudiantes a orientar su comprensión es el uso de contra-preguntas para hacer la devolución, tratando de que constituyan un *feedforward*. Aun así, es necesario indagar más en las buenas preguntas para aquellos alumnos que sí responden bien y no conformarse con la respuesta aprobada, ya que se busca realizar una devolución que despierte su curiosidad y propicie el aprender a aprender. Al mismo tiempo, debemos incentivar a los estudiantes a hacer buenas preguntas para coevaluar, autoevaluar y autorregular su aprendizaje, lo que disminuye gradualmente la dependencia del docente. A continuación, se presenta un ejemplo a partir de diálogos orientadores entre los estudiantes y una docente:

Luego de revisar el concepto de área de cuadriláteros, algunos estudiantes se dirigieron a la pizarra y comenzaron a probar estrategias con el uso de la cuadrícula para calcular un área determinada. Se dieron cuenta de que, al contar solo los cuadros del contorno, se coincide con el perímetro, pero no con el área, por lo que desecharon esa opción. Luego, contaron los cuadros de un lado y los multiplican por dos y, al no obtener el mismo resultado dado, también desestimaron esa opción. Hasta ese momento, nadie le había preguntado a la profesora en formación cuál era la respuesta y todos trabajaban de forma autónoma, evaluando sus estrategias de forma grupal o individual.

Alumno 2: Ya sé tía, contando todos los cuadros.

Profesora en formación: Venga a la pizarra, explíquenos y comprobemos su estrategia.

En ese momento, algunos compañeros se pararon y fueron a la pizarra a trabajar con otras figuras y a probar las estrategias ya mencionadas.

Profesora en formación: Entonces, tenemos dos estrategias para calcular el área. La primera es multiplicando alto por ancho y, la segunda, contando todos los cuadros. Comprobemos si es así.

Un alumno, que por primera vez participa yendo a la pizarra dice:

Alumno 2: También se puede multiplicar.

Profesora en formación: Multiplicando ¿qué cosa?

Alumno 2: (Observa la cuadrícula de tres por tres), tres por tres; es 9 el área.

Profesora en formación: ¿De dónde sacó los 3?

Alumno 2: Si cuenta ese lado (apunta hacia uno de los lados) son tres cuadros y el otro lado también son tres cuadros, y 3 por 3 son 9.

Profesora en formación: Sí, está bien lo que acaba de hacer y, ahora, ¿cómo lo puede comprobar usando la cuadrícula, utilizando los cuadros como tú dijiste?

(Hubo un momento de silencio)

Profesora en formación: Recordemos cuál fue la definición de área que se conversó en la clase anterior, ¿qué es el área?

Alumno 2: El área es el espacio que usa una figura.

Profesora en formación: Explique qué quiere decir eso. Piensen en el área que van a utilizar en su espacio verde.

Alumno 3: La superficie que ocupa una figura.

Alumno 2: Como el suelo que ocupa.

Para llevarlos a comprender realmente que el área es la superficie en cualquier figura, la docente marcó intencionalmente toda la superficie de una de las figuras de la pizarra y repitió la definición: "todo esto es el área de una figura, es el espacio que ocupa, así como el espacio que ocupa el área que van a utilizar para su espacio verde".

Profesora en formación: Entonces, ¿cómo puedo calcular el área de estas figuras utilizando la cuadrícula de cada una de ellas?

Alumno 2: Contando cada unidad, los cuadritos.

Profesora en formación: Compruébelo.

Alumno 2: Tía, son 30 cuadros. Esa es el área (la cuadrícula que utilizó fue la de 6 por 5).

3. Análisis sobre las acciones evaluativas y formas de liderazgo docente desarrolladas durante nuestra práctica profesional

a) Autoevaluación y autorregulación: Dejar atrás prácticas evaluativas tradicionales en las que el profesor es el centro ha sido un gran desafío, puesto que para lograr que el estudiante desarrolle la capacidad de aprender por sí mismos, el rol del docente debe pasar a ser el de un co-aprendiz. Si bien no se logró propiciar la autorregulación y la autoevaluación del estudiantado a cabalidad, sí se pudo tomar conciencia de la importancia de ello. Por ejemplo, antes de comenzar el presente estudio, se evidenciaba una apropiación de todo el proceso de aprendizaje tomando muchas decisiones y postergando al estudiante:

Finalmente, en cuanto a las estrategias aplicadas, la activación de conocimientos previos es una buena estrategia para evaluar a los estudiantes a través del diálogo y, junto con ello, contribuye al seguimiento de los estudiantes en cuanto a sus procesos cognitivos. No obstante, no basta con hacer preguntas o conversar con los estudiantes acerca de una temática o contenido, también es necesario que la docente realice una observación del proceso de cada estudiante y sea consciente de ello, por ejemplo, con un registro a través de una pauta de cotejo que contemple los criterios de evaluación que se deban lograr en la clase o la unidad. (Portafolio Práctica Profesional I, Investigadora 1)

Durante el desarrollo de la investigación y de la propuesta pedagógica, se comprendió la necesidad de permitir a los estudiantes participar más, para que así ellos pudiesen ser conscientes de su aprendizaje. De este modo, la autoevaluación y autorregulación se manifestaron en ciertas instancias donde los estudiantes fueron capaces de reconocer sus

errores y colaborar en el aprendizaje de sus pares, no obstante, la mayor parte del tiempo fueron los docentes el principal agente regulador y orientador del proceso.

b) Democratización: Considerando que los estudiantes están acostumbrados a ser dirigidos por el docente a causa de la cultura escolar convencional, se puede afirmar que aún nos falta trabajar para lograr espacios que democratizen el aprendizaje. Por ejemplo, antes de realizar la presente investigación y profundizar en el enfoque de evaluación como aprendizaje, se pensaba que utilizar el sistema de participación por lista contribuía a la equidad y el orden dentro de la sala de clases, como una forma de mejorar el aprendizaje:

Para permitir que todos los alumnos participen, de forma ordenada, y respetuosa, se va nombrando a cada estudiante por orden de lista, asimismo para que esta modalidad sea equitativa, la lista puede comenzar de forma ascendente, descendente o comenzar desde el medio. (Portafolio Práctica Profesional I, Investigadora 2)

A partir de la investigación, se comprendió que la espontaneidad y la naturalidad son parte del aprendizaje y su democratización. Se destaca que las interacciones dialógicas fueron protagonistas durante el desarrollo de las clases, situación que fomenta la construcción de relaciones más horizontales entre los actores educativos a partir de vínculos cercanos y de confianza.

c) Núcleo pedagógico: Para movilizar el núcleo pedagógico es necesario cambiar de raíz las concepciones sobre el rol del estudiantado y del profesorado y cómo estos en conjunto abordan los contenidos. Si bien los roles de los actores del núcleo lograron movilizarse en ciertas instancias, eso no fue suficiente para transformar las formas de aprender y enseñar. Falta dinamizar la interacción entre el docente y el estudiante,

otorgándole a este último un espacio donde pueda decidir sobre su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, hubo un cambio significativo en el ámbito personal, el cual fue comprender la importancia de cambiar la forma de enseñar y aprender, entendiendo que el aprendizaje y la evaluación son un mismo proceso. Antes de conocer el enfoque de evaluación formadora y la importancia de transformar el núcleo, se tendía a mecanizar la práctica evaluativa, planificándola y limitándola a ciertos momentos de la clase, además de posicionar al maestro como el principal agente evaluador del proceso educativo, por ejemplo:

En cuanto a la evaluación, esta se hace presente durante toda la clase, ya que las estrategias didácticas se complementan con las estrategias evaluativas, permitiendo que la docente recoge información a partir de la interacción con los estudiantes mediante las actividades, utilizando principalmente la retroalimentación. Sin embargo, la planificación considera dos espacios importantes para la evaluación formativa durante la clase, una pausa reflexiva después de la actividad del experimento y, para finalizar, preguntas de metacognición y un resumen colaborativo que considere las ideas principales. (Portafolio Práctica Profesional I, Investigadora 1)

d) Co-docencia: La experiencia de práctica profesional fue realmente enriquecedora por el trabajo colaborativo ejercido entre los docentes en formación y la profesora directora. Se realizaron jornadas reflexivas para desarrollar ideas que apuntaran hacia el enfoque de evaluación como aprendizaje. Se logró planificar, construir instrumentos, reflexionar sobre las experiencias personales y resignificar saberes profesionales a partir del apoyo mutuo. Gradualmente, se fue desempeñando el rol de líder aprendiz, conformando una comunidad de aprendizaje.

Por otra parte, en los centros de práctica fueron escasas las instancias donde se pudo

desarrollar co-docencia, pues más que trabajo colaborativo, asignaban tareas tales como revisar trabajos, pruebas o realizar actividades. No hubo instancias en las que se compartieran ideas sobre el enfoque que se aborda en esta investigación. Cuando se daban ideas innovadoras, estas eran cuestionadas, y la justificación era que la realidad escolar no lo permitía, o bien subestimaban la capacidad de los estudiantes.

La lectura de los portafolios docentes de prácticas profesionales anteriores a este estudio, da cuenta de que el trabajo colaborativo y la co-docencia eran conceptos ausentes que no se consideraban importantes para mejorar el aprendizaje. En este período investigativo, se visualizó y comprendió en profundidad el verdadero significado de conformar vínculos entre pares para constituir una verdadera comunidad de aprendizaje.

e) Reflexiones compartidas con otros pares y profesionales de la educación: Las principales instancias de reflexión colectiva se dieron entre los docentes en formación y la profesora directora. Se realizaron jornadas reflexivas en torno a las prácticas pedagógicas y formas de pensar como una forma de ayudar a mejorar los diseños pedagógicos, instrumentos de evaluación y formas de enfrentar la realidad escolar. Estos momentos contribuyeron al crecimiento profesional. Sin embargo, las instancias reflexivas junto a los docentes colaboradores y los estudiantes fueron escasas. Durante el último proceso de formación docente, se tomó conciencia de la importancia de la reflexión colectiva para mejorar las prácticas pedagógicas, pues anteriormente se concebía a la reflexión como un proceso principalmente individual.

4. Reflexiones finales sobre la propuesta pedagógica

La presente reflexión se centra en destacar diez errores que surgieron al intentar ir desde la evaluación como comprobación hacia la evaluación como aprendizaje para, así, avanzar y aportar a la transformación del núcleo pedagógico:

a) No se logró la transformación. Cada uno de los docentes en formación debía transformarse primero para poder cambiar la dinámica del núcleo pedagógico y, así, mejorar los aprendizajes de forma significativa. Experimentar el enfoque de la evaluación como aprendizaje es un gran desafío que ha generado tensiones en las concepciones personales sobre las formas de enseñar y aprender.

b) Existe una falta de comprensión para diferenciar los enfoques de evaluación. Frecuentemente, se propusieron actividades o diseños de aprendizaje que aparentemente eran coherentes con el enfoque formador, no obstante, aún transitaban entre el enfoque de comprobación y el formativo, pues el protagonismo seguía siendo del docente y no del estudiante.

c) No se generaron instancias de colaboración con los docentes de los centros educativos. En reiteradas ocasiones, se sintió el peso de la jerarquía por ser profesores en práctica. Esta situación apagó la voz interior para compartir o defender ideas sobre la visión educativa personal. Una consecuencia de ello fue que, debido a las tensiones generadas entre el enfoque personal y el del docente colaborador, surgió el temor de ser calificados de forma deficiente, pues las ideas innovadoras no siempre son bien recibidas.

d) Se construyeron instrumentos de evaluación sin la colaboración de los estudiantes. Como docentes con una formación educativa tradicional, aún cuesta

liberarse de la responsabilidad de tener el control de todo lo que se hace durante una clase, dejando de lado las decisiones, emociones, intereses y motivaciones de los estudiantes.

e) Se aplicaron criterios de evaluación centrados mayormente en contenidos conceptuales. Las rúbricas realizadas se enfocaban en evaluar contenidos conceptuales y, en este sentido, en una evaluación es importante considerar criterios que aporten a la formación integral de los estudiantes, pues se deben abordar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que tengan sentido y sirvan para la vida.

f) La rúbrica no cumplió con el rol de orientar el aprendizaje de los estudiantes. A pesar de reconocer que la evaluación no es un resultado, se cometió el error de no co-construir el instrumento de evaluación desde un principio para apoyar y guiar el desarrollo del ABP. Por lo tanto, la rúbrica solo tuvo la función de corroborar desempeños.

g) El proceso de aprendizaje se mecanizó. Mientras se intentaba comprender el enfoque formador, se percibió más difícil de lo que es. Se invirtió tiempo en buscar estrategias y recursos didácticos, dejando de lado al estudiante y alejándose de la naturalidad tan característica del proceso educativo. En vez de liberar el aprendizaje, se mecanizó intentando controlar situaciones que debería protagonizar y elegir el estudiante.

h) El proceso de aprendizaje se fragmentó. Al principio, las propuestas pedagógicas se alejaban aún más del enfoque de evaluación formador, porque se intentó innovar a través de actividades que seguían fragmentando el proceso de aprendizaje. Posteriormente, se comprendió que el ABP ayuda a comprender la función de una tarea más globalizante, propiciando instancias que desarrollan una formación más integral del estudiante y que no considera exclusivamente contenidos.

i) Se confundió el concepto de Proyecto de aprendizaje. Se creía que el ABP era un proyecto, pero, en primer lugar, es una metodología que no impacta de manera profunda en la forma de aprender y enseñar, y, en segundo lugar, no propicia instancias de colaboración con los estudiantes porque fueron los docentes quienes tomaron la mayoría de las decisiones al momento de diseñar el ABP sin considerar sus intereses y motivaciones.

j) No se propició la autorregulación ni autoevaluación de los estudiantes. Se sabe que la calidad de la retroalimentación que debe entregarse a los estudiantes es importante para que con ella comprendan qué es lo que saben y qué causa sus dificultades. No obstante, no se logró una mediación adecuada para que ellos realizaran buenas preguntas a fin de autoevaluarse y autorregularse o para que se coevaluaran y retroalimentaran entre ellos, lo que provocó que dependieran de la retroalimentación del docente para tomar decisiones.

DISCUSIÓN

Las concepciones evaluativas tradicionales personales fueron un obstáculo para desplegar el enfoque de evaluación como aprendizaje durante el proceso de práctica profesional, pues tal como plantea Hernández-Nodarse (2017), transformar la práctica evaluativa es un proceso complejo pero posible de desarrollar desde la visión del error como una oportunidad para aprender, en donde el cambio significa correr el riesgo de la equivocación y no conformarse en vivir en un estado de confort permanente. Durante el estudio del quehacer docente se cuestionan las concepciones personales sobre evaluación, lo cual puso en tensión los enfoques pedagógicos que sustentan el proceso de práctica. En este sentido, como expone Santos Guerra (2021), las tensiones

que se generaron provocaron episodios críticos en los que se expusieron los errores para ser analizados como una oportunidad más para aprender.

Si se relaciona la presente investigación con los hallazgos de Muñoz et al. (2016), ambos coinciden en que analizar las propias prácticas docentes contribuye a la autoreflexión y a transitar hacia la transformación de las concepciones tradicionales arraigadas. De esta manera, el proceso de reflexión pedagógica resulta importante para generar un cambio en la manera en la que se contempla el proceso educativo, resignificando las relaciones de aprendizaje entre el docente, el estudiante y los saberes. Dichos autores, concluyeron que la reflexión personal debiese ser considerada como una estrategia que favorezca la formación docente en el sentido de que se aprende mientras se enseña, evalúa y reflexiona.

En coherencia con el planteamiento de Elmore (2010) se inició un proceso de mejoramiento educativo que fue fructífero para tomar consciencia y control de los aprendizajes profesionales, así también, porque se optó por un aprendizaje colectivo más allá del individual, que ayudó a profundizar la reflexión y la autoevaluación de la práctica. Siguiendo esta línea, las instancias de co-diseño y co-docencia fueron esenciales para comenzar a transformar las prácticas pedagógicas, de esta manera, en la cotidianidad del trabajo docente, se logró avanzar en la resignificación de concepciones tradicionales sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, tal como plantea Fullan (2020) "comportamiento antes que creencias" (p. 49). Si bien no se alcanzó a transitar de forma definitiva hacia el enfoque de evaluación como aprendizaje, sí hubo momentos de las clases en los que se logró dinamizar el núcleo pedagógico, sin embargo, estos cambios superficiales no fueron suficientes para propiciar una transformación educativa significativa.

Resulta importante destacar que, en el tránsito hacia una concepción de evaluación como aprendizaje, se diseñó una propuesta pedagógica de ABP que permitió, durante el proceso de implementación, dar cuenta del permanente protagonismo docente, en contraposición a la pedagogía por proyectos propuesta por Blanchard y Muzás (2020), pues esta última requiere de un cambio en la cultura de aprendizaje que no se pudo resignificar a plenitud. De todas maneras, el ABP fue un gran desafío, al proponer un escenario de aprendizaje donde se intenciona la resolución de un problema para aprender. Ahora bien, desde esta experiencia, el ABP fue propuesto desde la visión del docente, sin considerar los verdaderos intereses y motivaciones del estudiantado, por consiguiente, el problema planteado no es un desafío auténtico que propicie el aprendizaje profundo del estudiante.

El estudio de Hernández-Nodarse (2017) es un referente respecto a lo difícil que es cambiar las prácticas educativas enraizadas y que son parte de las concepciones personales. El autor afirma que existe una inconformidad respecto a las prácticas evaluativas tradicionales y una necesidad en posicionar al estudiante en el centro del acto educativo en función de las exigencias sociales y educativas. Complementariamente, Muñoz et al. (2016) afirman que la visión academicista de la evaluación se relaciona con la concepción del aprendizaje, limitándose a la reproducción de contenidos y medición de resultados. Ambos estudios y la presente investigación concuerdan en que es necesario propiciar cambios en la visión evaluativa a partir de la acción reflexiva sobre la práctica, democratizando los espacios educativos en donde el docente es un coaprendiz y un mediador que propicia la autonomía, autorregulación y autoevaluación de los estudiantes, siendo estos últimos, los verdaderos protagonistas del proceso educativo.

En cuanto a las prácticas evaluativas como docentes en formación, se necesitó una mayor comprensión del planteamiento de Sanmartí (2020), quien afirma que la evaluación y el aprendizaje son un proceso único. Lamentablemente, no se desplegaron escenarios de aprendizaje auténticos en el aula para que los estudiantes junto a los docentes, lo pudieran vivenciar. Así como expone Rincón-Gallardo (2019), resulta complejo liberar y transformar por completo las prácticas pedagógicas personales, a causa de las enraizadas visiones convencionales. Una evidencia de ello fue que algunos instrumentos de evaluación no se construyeron de forma colaborativa y se utilizaron para comprobar desempeños en vez de orientar y propiciar la autorregulación y autoevaluación de los alumnos.

A pesar de que se cometieron errores, igual hubo aciertos que aportaron a la transformación del núcleo pedagógico. Una de esas transformaciones ya enunciadas por Elmore (2010) es la modificación del rol que asume el estudiante para aprender. En este marco, uno de los profesores en formación consensuó los criterios de evaluación junto con los estudiantes para construir una rúbrica que orientara el aprendizaje. Esta decisión pedagógica, evidencia que es posible reconocer al estudiante como un verdadero aprendiz, capaz de tomar consciencia sobre su aprendizaje, lo cual desafía profesionalmente a ir más allá de la elaboración conjunta de instrumentos y propiciar la autorregulación del aprendizaje durante todo el proceso, como lo propone Sanmartí (2020).

Otro aspecto que se debe destacar fueron las sesiones de retroalimentación, las que cumplieron un rol importante en la democratización pedagógica a partir de diálogos y discusiones entre docentes y también en el aula con los estudiantes. No obstante, es importante acotar que, si el docente es quien previamente valida o aprueba las decisiones que desean tomar los

estudiantes, estos no lograrán potenciar su autonomía.

Por último, no se logró desarrollar formas de liderazgo docente en los centros educativos debido a la predominancia de las relaciones verticales entre los docentes en formación y los profesores colaboradores, dado que se bloquearon las ideas y opiniones en varias instancias por la jerarquía y el temor a tener un castigo como una evaluación y calificación deficiente. Claramente, emerge la esencia de la tormentosa cultura academicista que no se ha sabido conjugar con una nueva cultura de aprendizaje basada en el diálogo y los vínculos profesionales horizontales. Sin embargo, se tuvo la oportunidad de conformar una comunidad de aprendizaje entre los docentes y su profesora tutora, fomentando instancias de reflexión crítica y profunda que llevó a repensar las decisiones y convicciones. De este modo, el principal recurso para el aprendizaje profesional fue el diálogo sobre los errores personales de la práctica pedagógica.

Finalmente, se considera que esta investigación puede animar el desarrollo de otros estudios sobre la propia práctica docente, asimismo, servir de orientación a través de los resultados expuestos como síntesis de un proceso reflexivo que busca transformar el núcleo pedagógico. En este sentido, el planteamiento de los errores como aprendizaje permiten guiar el camino de resignificación de las creencias pedagógicas que sustentan la práctica evaluativa. Por otra parte, visibiliza la necesidad de avanzar hacia una comprensión más integrada de la evaluación y el aprendizaje como un único proceso. Lo anterior, conlleva a repensar la manera en que se estudia la evaluación, a veces, desvinculada de las concepciones, creencias y práctica educativa.

Agradecimientos

Al Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200738 "Liderazgo para el aprendizaje y prácticas de evaluación en Escuelas de Educación Básica de La Araucanía", financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barba-Martín, R. y Hotigüela-Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma. Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanchard, M. y Muzás, M. (2020). *Cómo trabajar con proyectos de aprendizaje en educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Cabrera, V. y Soto, C. (2020). ¿Cómo aprendemos? El docente enseñante y aprendiz que acompaña a los estudiantes en su exploración hacia el (auto)aprendizaje. *Profesorado*, 24(3), 269-290. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8155>
- Cyrulies, E. y Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: una capacitación docente vinculante. *Páginas De Educación*, 14(1), 01-25. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2293>

- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile. (44). 77-91. Recuperad de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702016000200005&script=sci_abstract&tlng=es
- Elmore, R. (2019). The Future of Learning and the Future of Assessment. *ECNU Review of Education*, 2(3), 328-341. <https://doi.org/10.1177/2096531119878962>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Madrid: Morata.
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas de evaluación del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Lambert, L. (2016). El liderazgo constructivista: forjar un camino propio en pos de la reforma escolar. En C. Díaz (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 227-252). Ediciones Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wpcontent/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela-Nueve-miradas.pdf>
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar prácticas de evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *FOLIOS*, (44). 77-91. Recuperad de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702016000200005&script=sci_abstract&tlng=es
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Disponible en: http://www.lenguaje.red/docs/2020/Los_proyectos_de_aula_y_ensenanza.pdf
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social*. México: Grano de sal.
- Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D. (2021). Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática y transformadora de estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.40>
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: Un único proceso*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Guerra, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta la diana*. Madrid: Narcea.
- Santos Guerra, M. (2021). La evaluación como aprendizaje: la fertilidad del error. En R. Malagón (Ed.), *Evaluación y aprendizaje en contextos lasallistas. Experiencias docentes* (pp. 43-76). Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=libros>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores:

Los autores han participado en el diseño y redacción del trabajo, y análisis de los documentos.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional
Copyright (c) Nicole Jara Aguilera, Diego Cáceres Cáceres, Valeria León Martínez, Carolina Villagra Bravo