

aprendizaje integral  
evaluación para la transformación  
participación  
diagnóstico crítico compartido

## Principios comunales y orientaciones para la transformación de la cultura evaluativa

Mesa de trabajo comunal sobre evaluación para el aprendizaje integral: crítica, contextualizada y transformadora

Diciembre 2023



# Principios comunales y orientaciones para la transformación de la cultura evaluativa

*Mesa de trabajo comunal sobre evaluación para el aprendizaje integral:  
crítica, contextualizada y transformadora*

Subdirección de Gestión Técnico Pedagógica  
DEM - Santiago

Diciembre 2023

## Contenido

I. PRESENTACIÓN .....	3
II. INTRODUCCIÓN.....	4
III. PROBLEMATIZACIONES NECESARIAS PARA DIALOGAR EN NUESTRAS COMUNIDADES .....	5
IV. PROYECCIONES Y DESAFÍOS.....	13
V. PALABRAS FINALES.....	17
VI. REFERENCIAS .....	18

## I. PRESENTACIÓN

El presente documento ofrece una síntesis de los temas, desafíos y propuestas emanadas durante este año de la *Mesa de trabajo comunal sobre evaluación para el aprendizaje integral, crítica contextualizada y transformadora*, instancia en la que participaron integrantes de los equipos técnicos de los establecimientos educacionales públicos de nuestra comuna. El propósito de esta sistematización es contribuir a los procesos de transformación de la cultura evaluativa que lideran los equipos pedagógicos de escuelas y liceos, en coherencia con la normativa vigente, la política educativa, y el Modelo Educativo Comunal (MEC) de Santiago. Se trata de un documento que, a su vez, puede ser un insumo para trabajar dentro de las comunidades educativas en el propósito de construir diagnósticos críticos desde el diálogo colectivo.

A modo de contexto, cabe señalar que esta mesa surgió como un espacio de encuentro y formación profesional para propiciar procesos de reflexión colectiva, orientado a la construcción de definiciones comunales en torno a un enfoque de *evaluación para el aprendizaje integral*, considerando experiencias e inquietudes de las comunidades educativas.

Durante este período, en los meses de mayo, agosto, septiembre, octubre y diciembre, se llevaron a cabo cinco encuentros de la mesa de trabajo, donde participaron en total 105 docentes, integrantes de equipos técnicos, que representaron a 34 establecimientos de la comuna. Junto a ello, contamos con la participación de destacados académicos que se sumaron para aportar en los procesos de reflexión y profundización teórica: Miguel Caro Ramos, académico del Centro de Experimentación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (CENEPU) y Teresa Flórez Petour, académica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, y coordinadora de la Red de establecimientos para la innovación en evaluación.

En las páginas que siguen presentamos a ustedes las orientaciones emanadas de esta mesa, desde su encuadre normativo, las temáticas problematizar en las comunidades y las proyecciones y desafíos para el 2024.



## II. INTRODUCCIÓN

La Política de Reactivación Educativa Integral “Seamos Comunidad”, con la que el Mineduc busca dar respuesta integral y estratégica a las consecuencias que la pandemia trajo al sistema educativo, pone en el centro la preocupación por el resguardo y la promoción de las trayectorias de aprendizaje y educativas de las y los estudiantes, sobre todo de quienes vivieron procesos profundos de desconexión con la escuela. De ahí que esta política ha puesto una especial importancia y centralidad en los **aprendizajes integrales y auténticos**, que permiten **conectar con la experiencia vital de nuestras/os estudiantes**.

En ese marco, el desarrollo de la Política “Seamos Comunidad”, que cuenta con diversas estrategias, ha considerado necesario, entre otras, relevar el **rol de la evaluación y la promoción para la garantía de las trayectorias educativas**, impulsando la campaña “Decreto N°67/2018: Hacia una transformación de la cultura evaluativa”, que busca fortalecer la **evaluación formativa**, a partir de una serie de recursos y recomendaciones específicas<sup>1</sup>.

Por su parte, el MEC, en sintonía con la política nacional, **asume un enfoque de educación para la vida**, buscando poner **el conocimiento al servicio de la comprensión y transformación de la vida en sociedad**, a través del **desarrollo curricular para el aprendizaje integral**; praxis pedagógica orientada hacia el abordaje de aprendizajes nucleares fundamentales, la integración curricular entre asignaturas, la contextualización curricular, el estudio de problemas socialmente relevantes y el abordaje de transversalidades educativas.

En este escenario, el desafío, y la invitación, es a **movilizar procesos de transformación de nuestras culturas evaluativas**, transitando desde la *evaluación centrada en la calificación* a una *evaluación centrada en el aprendizaje*. Porque si en este afán dejamos intactas las prácticas evaluativas, los esfuerzos puestos en el desarrollo curricular para el aprendizaje integral de nuestras y nuestros estudiantes, se encontrarán en tensión y contradicción, pudiéndose generar estrechamiento curricular. No olvidemos que **el qué y el cómo se evalúa** tienen tal relevancia en la escuela que **condicionan los aprendizajes** de las y los estudiantes (Förster, 2019; Santos, 2018).

Este desafío requiere tiempo y colaboración, pues **transformar una cultura de evaluación implica mucho más que cambiar los métodos o los instrumentos de evaluación** (Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2011), nos remite sobre todo a las **concepciones** que subyacen a la misma. Es por esto que resulta gravitante que, al plantearse estos procesos de transformación en nuestros establecimientos, pensemos en un **camino de reflexión y deliberación en torno al enfoque pedagógico y curricular desde el cual nos situamos**. Recordemos que, tal como señala Santos (2014), la evaluación educativa no se transforma de manera automática por efecto de las leyes

---

<sup>1</sup> Kit gráfico Fortaleciendo la Evaluación Formativa, disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Evaluacion/>

que se imponen al profesorado, si es que no se problematizan, desde una **actitud abierta y dialogante**, y en su dimensión más profunda, las **concepciones educativas** y las **prácticas profesionales**. Esto nos remite también a la necesidad de contar con **códigos compartidos**. A veces creemos que nos entendemos, pero una misma palabra puede estar atravesada por acepciones muy diferentes: ¿a qué llamamos evaluación?, ¿cuál es su sentido y finalidad?: “Cuando dos personas dicen que es preciso mejorar la evaluación, puede ser que se estén refiriendo a cambios diametralmente opuestos” (Santos, 2014, p. 18).

La invitación, por tanto, es a transitar de manera conjunta un proceso de transformación, a partir de los diagnósticos críticos compartidos, la problematización de las concepciones y prácticas, así como también la construcción de una hoja de ruta que permita afrontar la cultura de la evaluación desde un proyecto común y transformador.

### III. PROBLEMATIZACIONES NECESARIAS PARA DIALOGAR EN NUESTRAS COMUNIDADES

#### 1. El fenómeno de la evaluación, más allá de lo técnico.

La evaluación, además de ser un proceso técnico es también un **fenómeno moral** (Santos Guerra, 2014), que nos obliga a cuestionarnos sobre el **sentido de la justicia**. No podemos desconocer que en la evaluación hay **poder** (House, 1994) y **su uso tiene repercusiones tanto para las personas, como para las instituciones y la sociedad misma**. Como señala Moreno (2016) la evaluación es un proceso que posee “un fuerte componente político-ideológico, y ético-moral, que inevitablemente afecta las vidas de las personas implicadas” (p. 272). Por tanto, si nos posicionamos desde una *educación para la vida*, desde un *enfoque de derechos, inclusivo, no sexista y democrático*, cabe impulsar una problematización que nos oriente hacia principios de coherencia con la educación que queremos.

#### **DIALOGUEMOS N°1**

Recordemos un poco nuestra trayectoria como estudiantes, ¿cuál fue la peor experiencia evaluativa que tuvo?, ¿Qué características reconozco en ella?

Y si le preguntamos eso a nuestras/os estudiantes, ¿qué experiencias encontraremos?  
¿Se sentirán justamente tratados?, ¿sienten la evaluación como un diálogo o como una opresión?

## 2. Funciones de la evaluación, ¿qué prácticas predominan en la escuela?

*“Las urgencias nos llevan con demasiada frecuencia a preguntar cómo hacerla, antes de averiguar o reflexionar sobre el porqué y el para qué de la misma.”*  
(Álvarez, 2001, p. 27)

En nuestro sistema educativo, las funciones que cumple la evaluación son diversas, ¿a qué fines tributa mayoritariamente en la escuela?

### **DIALOGUEMOS N°2**

En grupos de 3 a 4 personas, organicen las siguientes funciones de la evaluación según el orden de importancia que tengan:

- En la primera columna, el orden real, que tienen en la práctica
- En la segunda columna, el que debieran tener idealmente

<b>Listado de funciones</b>	<b>Columna 1 Importancia Real</b>	<b>Columna 2 Importancia Ideal</b>
Selección	1°	1°
Mejora		
Comprensión	2°	2°
Certificación		
Regulación	3°	3°
Control		
Jerarquización	4°	4°
Aprendizaje		
Comprobación	5°	5°
Diálogo		
Promoción	6°	6°
Reorientación		

- ¿Hay diferencias entre ambas columnas?, ¿a qué lo atribuyen?
- ¿Qué funciones tienen relevancia real dentro del establecimiento?, ¿a qué lo atribuyen?

En nuestro sistema educativo los usos de la evaluación nos remiten a una problemática de fondo, que tiene que ver con el doble valor que posee el conocimiento que en él se desarrolla. Por una parte, como señala Santos (2014), tiene un *valor de uso*, relacionado con su utilidad, el sentido, la significación y la relevancia que representa el aprendizaje para las personas; pero también tiene un *valor de cambio*, es decir, un conocimiento que se puede "canjear" por una calificación, para fines como la selección, la certificación, la acreditación o la promoción. En otras palabras, en los sistemas educativos, conviven dos grandes funciones de la evaluación: la *pedagógica* (orientada al aprendizaje, la comprensión y mejora) y la *social* (orientada a la selección, certificación, etc.). Desde una perspectiva ética, ¿cuál es la función que debería predominar en las instituciones educativas?

Cuando prima el *valor de cambio* del conocimiento, cuando predomina la función social de la evaluación, lo único que importa es aprobar, y la calificación (que no es lo mismo que la evaluación) termina siendo la rectora de todo el proceso, trastocando el sentido del aprendizaje. ¿Reconocemos algún ejemplo en nuestras aulas que nos demuestre aquello?

El Decreto 67 busca atender esta situación, otorgando las condiciones normativas para que en los establecimientos se promuevan los *procesos de evaluación con sentido pedagógico*, al tiempo que se propicie una visión de la *evaluación como un aspecto intrínseco a la enseñanza*, cuyo sentido es favorecer y apoyar los aprendizajes.

En este marco, la pregunta por el sentido de la evaluación en nuestras comunidades, es esencial.

### **3. El desafío de problematizar las concepciones sobre la evaluación**

Transformar la cultura evaluativa no es una tarea sencilla, ni algo que ocurra de un momento a otro. De acuerdo con Bolseguí y Fuguet (2006, como se citó en Valenzuela *et al*, 2011), la evaluación, en tanto proceso complejo y multidimensional, posee distintos componentes: visión, valores, comportamientos, rutinas, contexto organizacional y social, experiencias pasadas y presentes, aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos (p. 45). De este modo, en la cultura evaluativa se encuentran transidos un *marco social*, donde encontramos la visión de la sociedad sobre la evaluación, los marcos legales, las percepciones de las familias, etc.; un *marco institucional*, correspondiente a la misión y visión de la escuela, y las evaluaciones externas; y un *marco individual*, referido a la visión personal de cada miembro de la comunidad educativa, las prácticas concretas, y la formación y experiencia de los actores educativos.

Si bien todos los componentes de una cultura evaluativa deben ser abordados en un proceso de transformación, en el contexto de las reflexiones pedagógicas que estamos impulsando, interesa hacerse la pregunta por el *marco individual*, y particularmente por las concepciones docentes que convergen en nuestra escuela. Ese sería al menos un buen punto de partida.

Recordemos que las **concepciones docentes**, que se configuran desde el **conocimiento**

**profesional** (conjunto de saberes pedagógicos, criterios personales, etc.) y las **propias creencias** (redes semánticas personales que configuran un repertorio de supuestos y respuestas rutinarias frente a los problemas profesionales, sin base teórica), terminan operando como **fundamento guía de las prácticas** (Prieto y Contreras, 2008). Tal como señalan Anijovich y Cappelletti (2022), al observar nuestras prácticas de evaluación, podemos

“develar las **teorías de aprendizaje y de enseñanza** que sustentamos, nuestra **concepción de inteligencia** –si es algo dado o algo que se construye–, nuestras teorías acerca de **cómo se produce el conocimiento**, ideas acerca de la **justicia**. Además, nuestra mirada sobre la evaluación está **interpelada por nuestras vivencias**: los registros autobiográficos, cómo fuimos evaluados, cómo fuimos formados para evaluar, las creencias acerca de qué es la evaluación, cómo hay que evaluar, cómo ser justos en este proceso.” (p. 50).

Y, a propósito de las vivencias docentes, es preciso recordar que las concepciones también se encuentran permeadas por la **configuración de las identidades del profesorado** que generan las políticas educativas de las últimas décadas, y el predominio de un **enfoque racio-técnico en la educación**, que han venido contribuyendo a importantes procesos de despedagogización (CPCH, 2017; 2021; Giroux, 2010; Mejía, 2006).

### DIALOGUEMOS N°3

En grupos de 3 a 4 personas, respondan las siguientes preguntas:

- a. De acuerdo a sus **concepciones**, ¿cómo definirían el **aprendizaje**?
- b. Desde sus **prácticas cotidianas**, ¿cómo se dan cuenta que un/a estudiante **está aprendiendo**?

En las concepciones sobre evaluación que tenemos las y los profesores, subyacen diversas posturas epistemológicas respecto de cómo se comprende y construye el conocimiento evaluativo (Ríos y Herrera, 2022). Al respecto, Moreno (2016) reconoce tres posturas epistemológicas: (1) Evaluación como tecnología; (2) Evaluación como práctica cultural; y (3) Evaluación como práctica sociopolítica.

A continuación, ofrecemos un cuadro resumen de dichas posturas o racionalidades sobre la evaluación que nos puede ser de utilidad para conversar sobre nuestras prácticas, aquello que ocurre en la realidad, versus aquello que, como profesoras y profesores deseamos.

<b>Postura epistemológica</b>	<b>Evaluación como tecnología</b>	<b>Evaluación como práctica cultural</b>	<b>Evaluación como práctica sociopolítica</b>
<b>Enfoque y función principal</b>	Evaluación <i>del</i> aprendizaje (función sumativa)	Evaluación <i>para</i> el aprendizaje (función formativa)	Evaluación <i>como</i> aprendizaje (función formativa - liberadora)
<b>Definición y características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un asunto de técnica y procedimiento</li> <li>• Tecnología desarrollada por técnicos o expertos en medición y usadas por otros para tomar decisiones específicas o introducir cambios.</li> <li>• Se ve como externa y separada de la enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• Elemento de control</li> <li>• Considera las calificaciones como índice para medir el éxito o el fracaso.</li> <li>• Evaluación como medición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un asunto práctico (interacción humana)</li> <li>• Es parte integrante del proceso educativo en su conjunto.</li> <li>• Significa elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrolladas a través de la experiencia de aprendizaje favorecen el bien de los participantes.</li> <li>• Auténtica y polifacética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es reflexión-acción-reflexión</li> <li>• Actividad crítica del aprendizaje</li> <li>• Proceso democrático, participativo y liberador.</li> <li>• Reflexión sistemática, contextualizada, humanizante y transformadora.</li> <li>• Un pilar permanente de la ruta educativa.</li> <li>• Una práctica reflexiva y una reflexión práctica acerca del discernimiento, del aprendizaje.</li> <li>• Una experiencia de aprendizaje.</li> </ul>
<b>Propósito</b>	Selección, certificación, clasificación, distribución, comparación	Perfeccionar los procesos educativos	Transformar la realidad
<b>Rol docente</b>	Papel secundario Traslada el conocimiento a respuestas medibles, precisas e inequívocas Mecedor/a de las conductas observables de las/os estudiantes	Sujeto activo Rol mediador del aprendizaje Quien evalúa es la figura clave del proceso (incorpora nueva información, interpreta)	Sujeto activo Intelectual crítico que analiza, interpreta y cuestiona el proyecto formativo
<b>Rol estudiantes</b>	Receptor pasivo que acepta t acumula información Se someten a ser medidos y clasificados	Sujeto activo, se compromete con la evaluación	Sujeto activo, posee responsabilidad sobre su aprendizaje Implicación consciente como sujeto que aprende

Investigaciones como las de Ríos y Herrera (2022), muestran que las concepciones evaluativas de las y los profesores se constituyen principalmente entre las racionalidades evaluativas como tecnología y práctica cultural (p. 14). Del mismo modo, Prieto y Contreras (2008) observan que, entre las y los docentes existen racionalidades y sentidos diversos respecto del proceso evaluativo, conviviendo evaluaciones *del* aprendizaje, como evaluaciones *para* el aprendizaje. Desde lo señalado por las y los profesores en el estudio de Ríos y Herrera (2022), dicha coexistencia respondería más bien a una forma de enfrentar las exigencias de la política evaluativa escolar externa e interna. ¿Vivimos algo similar en nuestros establecimientos?

#### 4. Evaluación al servicio del aprendizaje (y qué aprendizaje)

Como hemos señalado anteriormente, la evaluación condiciona el proceso de aprendizaje, ya que las y los evaluados tratan de acomodarse a los criterios de evaluación (Santos, 2014). La enseñanza tradicional, por ejemplo, regida por pruebas y exámenes (uso sumativo), fomenta el aprendizaje de memoria, es decir, propicia la mantención de un *enfoque de aprendizaje superficial* (Moreno, 2016); un aprendizaje centrado en los requisitos de la evaluación, cuya intención es ser capaz de reproducir el contenido según sea necesario, con poco o ningún significado para las y los estudiantes.

De acuerdo con las orientaciones del Mineduc (2017), lo que debiera predominar en las aulas es el **uso formativo de la evaluación**, "y las evaluaciones utilizarse, por tanto, mayoritaria y sistemáticamente para **reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza y para tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas**" (p. 10). Se trata, por tanto, de promover un enfoque de evaluación para el aprendizaje, énfasis que el mismo Ministerio propicia a través de las disposiciones del mencionado Decreto 67.

De acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2017) este enfoque refiere a una forma de integrar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje de un modo más auténtico y desafiante para las y los estudiantes, según el cual estas/os aprenden y muestran sus desempeños (p. 27). Es un elemento más de un sistema amplio, que incluye el currículum, la cultura escolar y las formas de enseñar, cuyo énfasis está puesto en *lo situacional*: centra su atención en *aquello que se esté aprendiendo* y en la calidad de las *interacciones* en el aula (Stobart, 2010).

Esta forma de entender la evaluación pone de manifiesto una comprensión del aprendizaje como *proceso social y activo de búsqueda de significados* (Stobart, 2010), como la *construcción de modelos de interpretación, elaboración y actuación en el mundo* (2a Mesa de Evaluación), y no como un proceso individual, de memoria y almacenamiento, ni exclusivamente de comprensión de conceptos y operación de habilidades. Por ello, el contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador (Santos, 2014).

El énfasis que hacemos en este punto no es baladí. En primer lugar, porque la apuesta comunal hacia el aprendizaje integral nos invita a pensar la evaluación de un modo más complejo, relevando otras dimensiones del desarrollo humano. Y, en segundo término, porque preocuparse por mejorar el aprendizaje, sin atender *aquello que hay que aprender* (el contenido), desliza la evaluación hacia actitudes instrumentales (Stobart, 2010). De allí que la definición de aprendizajes valiosos y significativos, es esencial.

Con todo, la forma de entender y desarrollar la evaluación es **imbricada en el proceso de enseñanza-aprendizaje** y no como un momento o un hito aparte de éste (Anijovich y Cappelletti, 2017; Borjas, 2014; Förster, 2019; Santos, 2014; Stobart, 2010). Es decir, la evaluación al servicio de la enseñanza-aprendizaje, y no al revés, como suele ocurrir muy comúnmente, cuando observamos que las planificaciones de clases están supeditadas a los hitos evaluativos.

#### **DIALOGUEMOS N°4**

Para responder en grupos de 3 a 4 personas

- a. ¿Qué lugar ocupa la evaluación en nuestras planificaciones?
- b. ¿Qué tipos de evaluaciones promovemos en el aula?
- c. ¿Qué tipos de aprendizaje estamos promoviendo con nuestras evaluaciones en el aula?
- d. ¿Qué utilidades pedagógicas le otorgamos a la evaluación?, ¿qué ejemplos podemos compartir?

### **5. Promover la evaluación formativa, una tarea necesaria**

Las definiciones y orientaciones del Mineduc (2017) sobre la **evaluación formativa**, son el sustento de la política de evaluación, calificación y promoción a nivel nacional, conocida a través del Decreto 67. Dichas orientaciones presentan 4 claves de cómo practicar la evaluación formativa, que resumimos a continuación:

- a. **Compartir objetivos de aprendizaje y criterios de logro:** Se trata de que las y los estudiantes comprendan efectivamente qué significa el o los objetivos de aprendizaje con que están trabajando y cuáles son los criterios de logro que permiten reconocer que se ha alcanzado, utilizando ejemplos claros y un lenguaje comprensible.
- b. **Diseñar y realizar actividades que permitan evidenciar el aprendizaje:** Que permitan identificar dónde se encuentran las y los estudiantes en su trayectoria al objetivo de aprendizaje. Para eso se necesitan evidencias con características específicas: *Alineadas* con los objetivos de aprendizaje; *Suficientes* para tomar decisiones y retroalimentar; *Diversas* (considerando variedad de niveles de desempeño). Una forma interesante que se propone de evaluación para el aprendizaje, es el diseño de *escenarios de evaluación*, entendidos como: "el conjunto de tareas o actividades, junto con las respectivas condiciones, que la o el profesor diseña e implementa para que las/os estudiantes expliciten las habilidades y conocimientos que le interesa evaluar, definidos con anterioridad en criterios explícitos y compartidos" (3ra Mesa de Evaluación).
- c. **Retroalimentar efectiva y oportunamente:** Esta es una característica esencial de la evaluación formativa. En ese sentido es preciso aclarar que no cualquier información que se proporciona a las/os estudiantes constituye retroalimentación. De acuerdo con Sadler (1989, como se citó en Zepeda, 2019), "la información acerca de la distancia o brecha entre el nivel actual y el de referencia es considerada como retroalimentación siempre y cuando sea usada para reducir esa distancia." (p. 124). Y será efectiva respecto de la utilización que se haga de ésta, es decir, en tanto les permita "confirmar, añadir, sobrescribir, afinar o reestructurar la información en su trabajo." (Winnie y Butler, 1994, en Zepeda, 2019, p. 127). Pero también debe ser oportuna. Esto significa que se debe dar cuando aún las y los

estudiantes se encuentran trabajando en los aprendizajes y tengan tiempo para redirigir y mejorar su trabajo. Es decir, antes de la evaluación sumativa.

Algunas claves para una buena retroalimentación son:

- Apuntar al trabajo de la/el estudiante (no a su persona) y estimularle a mejorarlo
- Hacer referencia a criterios de evaluación preestablecidos
- Identificar aquellos errores que son prioritarios
- Localizar claramente el error y precisar su naturaleza
- Comentar descriptivamente la ruta que debe seguir el/la estudiante para avanzar
- Aconsejar sobre un método a seguir
- Modelar un buen desempeño
- Dar tiempo suficiente para hacer correcciones y rectificar, resguardando que este espacio se use efectivamente para aprender.
- Fomentar prácticas de auto y coevaluación para retroalimentar

**d. Fomentar la autoevaluación y coevaluación:** En otras palabras, democratizar la evaluación.

El diversificar los agentes evaluativos genera significativos beneficios para la enseñanza-aprendizaje, entre ellos Förster (2019), destaca los siguientes: *potencia una cultura evaluativa más transparente*, pues las y los estudiantes saben qué se espera de ellas/os; *aprenden más profundamente* al sentirse partícipes porque adquiere un sentido; y las habilidades propias de la evaluación, “analizar” y “juzgar”, son *habilidades cognitivas más complejas*, lo que permite generar experiencias de aprendizaje más profundas.

Por todo lo anterior, el democratizar la evaluación en el aula requiere de condiciones necesarias para practicarlas: por una parte, el tiempo y la planificación, pues forma parte de un proceso de transformación cultural, en el que las y los estudiantes toman protagonismo y responsabilidad sobre los juicios evaluativos, recordemos que evaluarse a sí mismas/os o a sus compañeras/os no es “ponerse nota”, sino pensar sobre su desempeño y cómo eso evidencia su aprendizaje. Por otra parte, muy ligado a lo anterior, se requiere del desarrollo de un lenguaje adecuado, es decir, incorporar progresivamente el lenguaje técnico pedagógico evaluativo, para que sea comprendido por las y los estudiantes (por ejemplo: qué es un criterio, como se lee y utiliza una rúbrica, etc.). Por último, una condición indispensable es la generación de un clima de confianza y armonía, así como también la existencia de criterios claros, conocidos y comprendidos por todas/os.

#### **DIALOGUEMOS N°5**

Les invitamos a **responder individualmente** la *Autoevaluación sobre prácticas de evaluación formativa* (Anexo 1) y, posteriormente, comentar en grupos de 4 a 5 personas, las respuestas de cada una/o.

## IV. PROYECCIONES Y DESAFÍOS

Como se ha mencionado, tanto la política nacional, como el Modelo Educativo Comunal, y el Decreto 67, que busca fortalecer la **evaluación formativa** abriendo el camino hacia una transformación de la cultura evaluativa, nos invitan a **repensar la evaluación como una reflexión sistemática, contextualizada y transformadora**. Esto nos presenta el desafío de reforzar la función pedagógica de la evaluación, es decir, entender la evaluación misma como un **espacio formativo**, que no se reduce a un momento específico de la ruta educativa, sino más bien, constituye un **pilar permanente del aprendizaje**.

¿Qué alcances tienen estas definiciones en la política comunal?, ¿qué desafíos se presentan a las escuelas y liceos?, ¿qué rol cumplen los equipos técnicos y directivos en este escenario? En este apartado, se comparten algunas ideas que buscan dar respuesta a dichas interrogantes.

### 1. Principios evaluativos comunales

Durante el transcurso de la Mesa de Evaluación, se levantaron **principios orientadores** como referentes para transformar la cultura de la evaluación en nuestros establecimientos educacionales. En base a la lectura de Mónica Borjas (2014) y de Hidalgo y Murillo (2016), se proponen seis principios y sus respectivos criterios para una *Evaluación para el aprendizaje integral: crítica, contextualizada y transformadora*, que constituyen una proyección concreta de esta mesa para el 2024.

#### Principio 1. Contextualización

Una evaluación contextualizada será aquella que motive y valore las relaciones que establece el/la estudiante entre el conocimiento y su situación real, y le impulse a ir más allá, hacia el análisis de las situaciones de otros contextos. Esto les permitirá que, al tiempo de ser evaluado/a, comprenda su realidad y se inquiete por esta.

¿Cómo nos daremos cuenta que en nuestra escuela/liceo se aplica el principio de Participación?

***Los escenarios de evaluación incluyen las singularidades de los contextos de las y los estudiantes y se vinculan con el territorio, problematizando las situaciones de la vida cotidiana.***

#### Principio 2. Significación

Una evaluación significativa acepta la diferencia, no tan solo en ritmos de aprendizaje, sino en interés y pensamiento. Será significativa si ofrece complejidad (habilidades resolución de problemas, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo), donde el/la estudiante se vea involucrada/o y articule los nuevos conocimientos con su situación de vida. Esto requiere un acompañamiento permanente del/la docente, que se cristaliza en el proceso de retroalimentación.

¿Cómo nos daremos cuenta que en nuestra escuela/liceo se aplica el principio de Significación?

*Los escenarios de evaluación son oportunidades para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, los y las docentes acompañan y retroalimentan el proceso.*

### **Principio 3. Humanización**

Humanizar la evaluación implica tanto darle nombre propio a los y las participantes, como incluir el diálogo como mediador. En este sentido, la evaluación debe contribuir a cambiar la ética egocéntrica -donde prima el interés personal- por la ética "sociocéntrica" que trasciende al individuo y busca el bienestar social. De ahí la importancia de generar procesos, tanto de autoevaluación, donde se desarrolle la metacognición, como de coevaluación, donde se reconozca a un otro/a. En este diálogo se contribuye al propio conocimiento y se cultivan espacios participativos y democráticos.

¿Cómo nos daremos cuenta que en nuestra escuela/liceo se aplica el principio de Humanización?

*Los escenarios de evaluación involucran a los y las estudiantes en procesos de autoevaluación y coevaluación para contribuir a la democratización del espacio educativo.*

### **Principio 4. Transformación**

Una evaluación transformadora requiere un compromiso colectivo, con propósitos comunes que devalen las relaciones de poder que se producen en la sociedad. De este modo, si la enseñanza no es otra cosa que el acto de posibilitar aprendizajes, y los aprendizajes son apropiaciones de mundo, la evaluación permite al sujeto identificar de qué mundo se ha apropiado y cómo se ha apropiado de él. Así, una evaluación transformadora es la que produce satisfacción de logro en la o el evaluado, al mismo tiempo que permite fijar rutas de comprensión con un carácter orientador que guíe la toma de decisiones y de acciones que impulsen cambios de mejora.

¿Cómo nos daremos cuenta que en nuestra escuela/liceo se aplica el principio de Transformación?

*Los escenarios de evaluación problematizan la realidad develando las relaciones de poder, permitiendo el intercambio de aprendizajes y facilitando la elaboración de propuestas de cambio.*

### **Principio 5. Justicia**

Una evaluación para la justicia social pasa necesariamente por ser equitativa, se adecúa a la individualidad de cada estudiante, identificando las ayudas y recursos necesarios que requieren para facilitar su aprendizaje, por lo tanto, prima lo integral, atendiendo al desarrollo cognitivo y socioafectivo.

¿Cómo nos daremos cuenta que en nuestra escuela/liceo se aplica el principio de Justicia?

*Los escenarios de evaluación son equitativos, entregando diversas oportunidades a los y las estudiantes para demostrar lo que aprendieron y cómo lo aprendieron.*

## **Principio 6. Participación**

Una evaluación participativa se basa en relaciones democráticas, constituyéndose en una oportunidad de formación ciudadana, posibilitando que el/la estudiante, a través de ella, aprenda y consolide procesos democráticos. Lo anterior, implica el desarrollo de destrezas y habilidades de pensamiento relacionadas con el conocimiento crítico y reflexivo. Estas habilidades posibilitarán la comprensión, la interpretación, el redescubrimiento y la resignificación de la realidad.

¿Cómo nos daremos cuenta que en nuestra escuela/liceo se aplica el principio de Participación?

***En los escenarios de evaluación se discuten y acuerdan los criterios, diversificando los agentes evaluativos (coevaluación - autoevaluación).***

Los seis criterios aquí propuestos son el resultado de un trabajo en grupos que se llevó a cabo en la 4a Mesa de Evaluación, y constituyen un lente inicial con el cual ir a observar las prácticas evaluativas de nuestros establecimientos. ¿Qué tan cerca o lejos estamos de ellos?, ¿qué otros criterios podríamos incorporar?, ¿qué acciones concretas de equipos directivos, equipos técnicos, y docentes nos permiten avanzar en esa dirección? Esas y otras preguntas forman parte de la invitación que deja abierta la Mesa para las reflexiones que lleven adelante escuelas y liceos.

## **2. El desafío de construir diagnósticos críticos con la comunidad y nutrir las definiciones del Proyecto Pedagógico Curricular Institucional**

En el contexto de la elaboración de los Proyectos Pedagógicos Curriculares las y los docentes discuten y explicitan el qué, cómo y cuándo se debe enseñar a los y las estudiantes. Sin embargo, también es necesario que se reflexione sobre el **qué, cómo y cuándo evaluar** (Zabalza, 1998). En este sentido, los principios antes mencionados nos entregan un referente hacia donde transitar, a la luz de la elaboración de sus Proyectos.

Repensar la evaluación como una reflexión sistemática, contextualizada y transformadora, basada en los principios de contextualización, significación, humanización, transformación, justicia y participación, necesariamente implica desentrañar la cultura evaluativa centrada en la certificación y observar lo que conforma la herencia calificadora, que obstruye la transformación de la evaluación (Moreno, 2011). Siguiendo a la académica Teresa Flórez (2020), es necesario abrir un proceso de diagnóstico crítico compartido -reconociendo el saber docente- que permita develar las racionalidades que están detrás de las prácticas evaluativas recurrentes. De este modo, se podrán discutir y definir principios que sean coherentes con su Proyecto Pedagógico Curricular, y que orienten una evaluación respetuosa de la diversidad, con un propósito formativo claro, democrático y participativo, centrado en las trayectorias educativas de nuestros/as estudiantes. Dicho diagnóstico es clave como hito fundante de los procesos de cambio, desde donde se diseñarán las rutas a transitar en conjunto para el horizonte que prefiguren.

Sin embargo, cabe advertir en este punto que pretender transformar la evaluación en las escuelas, sin que se modifiquen condiciones estructurales o sin que se organicen contextos propicios para el

diálogo y la reflexión orientada a la transformación de prácticas, es estrellarse contra un muro. La evaluación, desde una perspectiva crítica, requiere de una mayor participación de todas y todos los actores que intervienen en el proceso de evaluación (docentes, padres, madres, apoderados, estudiantes, etc.), pero, sobre todo, requiere de equipos directivos impulsores y coordinadores, que hagan posible que todas y todos los miembros de la comunidad participen (Santos, 2010). De este modo, para que las escuelas y liceos transiten en la dirección deseada *“las autoridades responsables deberán crear las condiciones mínimas que lo hagan posible, brindando los apoyos necesarios para que los profesores puedan iniciar y sostener en el tiempo la innovación de la evaluación en el aula”* (Moreno, 2011, p. 123).

Lo anterior es reforzado por el Ministerio de Educación (2017) al proporcionar orientaciones clave que debieran considerar los equipos directivos para promover a nivel sistémico la evaluación formativa en las aulas: (a) Comprometer a la escuela con una cultura de aprendizaje colectivo; (b) Garantizar condiciones organizativas que propicien el trabajo colaborativo; (c) Incentivar la reflexión crítica y sistemática sobre la práctica; y (d) Maximizar el tiempo dedicado al desarrollo profesional docente.

En ese marco, se reconoce el rol estratégico que cumplen quienes lideran las escuelas y liceos en estos procesos de transformación, y no solo desde los equipos directivos, sino también, desde una perspectiva más amplia, a través del acompañamiento pedagógico que realizan los equipos técnicos, una dimensión del trabajo en las escuelas y liceos que las y los integrantes de la Mesa de Evaluación han resaltado en diversas instancias. De este modo, resulta clave el proceso de acompañamiento que potencie el desarrollo profesional a través del diálogo y la reflexión crítica, a la luz de definiciones colectivas sobre el horizonte de la institución. Al respecto, y pensando en las definiciones que tomaron este año como, por ejemplo, en las rutas de mejora que construyeron para este 2023, sería interesante volver a mirar los procesos evaluativos y preguntarse: *para transformar la cultura de la evaluación en nuestro establecimiento, ¿qué tenemos que dejar de hacer?, ¿qué tenemos que seguir haciendo?, ¿qué debemos incorporar?*

### **3. El desafío de realizar una revisión crítica y participativa del Reglamento de Evaluación, a la luz de la normativa nacional y las definiciones del centro educativo y la comuna.**

La **revisión crítica y participativa** de los reglamentos de evaluación, también la entendemos como un desafío, pues es una poderosa herramienta para la comunicación, transparencia y toma de decisiones respecto del enfoque, los criterios, los procesos y las **prácticas evaluativas**. Resaltamos esto último, pues una característica esencial de los reglamentos es que describen con precisión aquellas prácticas que permiten concretar las disposiciones normativas y las definiciones del propio establecimiento. Así, en este documento debe estar explicitada la concepción de evaluación, en coherencia con lo expresado en el Decreto 67/2018, y el Proyecto Pedagógico Curricular de cada escuela/liceo, con la finalidad de desarrollar y apoyar **prácticas evaluativas con foco pedagógico** (UCE, 2018).

¿Qué relación existe entre lo dispuesto en los reglamentos de cada establecimiento y las prácticas evaluativas que se llevan a cabo?, ¿el hecho de que estén actualizados en relación con la normativa nacional, es garantía de transformación en la cultura evaluativa?, ¿qué facilidades y qué dificultades han generado los reglamentos de evaluación actualizados en los establecimientos?

En coherencia con la invitación a realizar diagnósticos críticos colectivos en las comunidades, respecto de la cultura evaluativa que predomina en sus establecimientos, sería interesante volver a mirar los reglamentos de evaluación poniendo el foco en la claridad de sus definiciones y la descripción de prácticas evaluativas concretas.

Fig. 1 Etapas sugeridas para la revisión crítica y participativa de los Reglamentos de Evaluación



\* Para la *revisión crítica y participativa*, se sugiere revisar el Anexo 2, donde se presenta un extracto de preguntas que sugiere la UCE (2018), para la implementación del Decreto 67. Estas preguntas, por cierto, son una base que requiere ser adaptada al contexto de cada establecimiento.

## V. PALABRAS FINALES

Quisiéramos invitar a los equipos directivos y a los equipos técnico-pedagógicos a usar este documento como un apoyo para la transformación de la cultura evaluativa que han iniciado en sus establecimientos, entendiendo que se trata de un proceso complejo, en tanto abarca diversas dimensiones que se encuentran imbricadas. Como señalamos en un comienzo, las culturas evaluativas están atravesadas por un *marco social* (normas, expectativas sociales), un *marco institucional* (misión, y visión, reglamentos internos, evaluaciones externas, etc.) y un *marco individual* (referido a las concepciones docentes que guían las prácticas).

La sugerencia es iniciar con espacios de diagnóstico compartido referidos al *marco individual*, poniendo en común la visión de cada miembro de la comunidad educativa, con el horizonte de construir códigos comunes y criterios compartidos sobre la evaluación educativa.

Finalmente, comprendiendo que lo que tienen en sus manos es un texto vivo, es que invitamos a las y los integrantes de los equipos técnicos, sobre todo quienes durante este año participaron de la Mesa de Evaluación, a retroalimentar su contenido y a continuar siendo parte de esta instancia formativa durante el próximo año, en el fortalecimiento de una propuesta de *Evaluación para el aprendizaje integral* en el marco del Modelo Educativo Comunal de Santiago.

## VI. REFERENCIAS

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2022). Evaluaciones: 29 preguntas y respuestas. 1a edición - Buenos Aires: El Ateneo.

Álvarez, M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata

Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros* 16.30: 35-45.

Colegio de Profesoras y Profesores de Chile CPCH (2017). Diagnóstico de la Educación en Chile. Disponible en: <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/05/1-Diagn%C3%B3stico-Eduacaci%C3%B3n-Chilena-DEP-CP-2017.pdf>

Colegio de Profesoras y Profesores de Chile (2021). Documento Base Congreso de Educación 2021. Disponible en: <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/07/Documento-Base-Congreso-Educacion.pdf>

Flórez, MT. y Olave, JM. (2020). Hacia una construcción participativa de la política educacional: la propuesta alternativa del proyecto de éxito escolar en Valparaíso. En *Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*, v. 24, n. esp. 1, p. 867-890.

Förster, C. (Ed.) (2019). El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes. Ediciones UC.

Giroux, H. (2010). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Paidós (7ª edición).

Hidalgo, N. y Murillo, F. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social: Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 5.2: 159-179

House, E. (1994). Evaluación, ética y poder. Madrid: Morata.

Mejía, M.R. (2006). Cambio curricular y despedagogización en la globalización: hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía. *Revista Docencia N° 28*, Colegio de Profesores de Chile.

Ministerio de Educación (2017). Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para Docentes

Ministerio de Educación (2023). Plan de Reactivación Educativa 2023. Disponible en <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/04/Plan-Reactivacion-05.04.2023-mas-tablas.pdf>

Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora escolar. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 131, pp. 116-130. IISUE-UNAM

Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. (1ª edición). UAM, Unidad Cuajimalpa.

Prieto, M. & Contreras (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N.º 2: 245-262

Ríos, D. y Herrera, D. (2022). Concepciones subyacentes a las racionalidades evaluativas de docentes escolares. *Pensamiento Educativo*, 59(1), 1-18.

Santos Guerra, M. (2014). La Evaluación como Aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana. (2ª edición). Narcea

Santos Guerra, M. (2010). El proyecto de centro: Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido, en Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

Santos Guerra, M. (1996). Evaluación educativa 2. Enfoque práctico de la evaluación integral. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Stobart, G. (2010). Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Morata

Unidad de Currículum y Evaluación (2018). Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, promoción y calificación.

Valenzuela, J., Ramírez, M.S., y Alfaro, J. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles educativos* vol. XXXIII, 131. (42-63).

Zabalza, J. (1998). La evaluación en el proyecto curricular de centros educativos. *Pensamiento Educativo* Vol. 23, 295-324.