

# Práctica pedagógica: término de reflexión en la formación docente



# Capítulo 10.

## De la incertidumbre a la transformación: experiencias para pensar un cambio de paradigma en evaluación educativa

Teresa Flórez Petour<sup>1</sup>

**Cítese como:** Flórez-Petour, T. (2023). De la incertidumbre a la transformación: experiencias para pensar un cambio de paradigma en evaluación educativa. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 104-121). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c322>

### 10.1 Introducción

La presente ponencia tiene por objetivo ilustrar, por medio de casos concretos, las implicancias y posibles caminos para una transformación de las culturas evaluativas, actualmente predominantes, en el marco de una larga disputa histórica entre visiones de la educación, en la cual la evaluación, en un sentido tradicional, ha tenido un rol más relevante del que habitualmente se le asigna. En contraposición a una visión de la evaluación que enfatiza su sentido de calificación, clasificación, estandarización, certificación y valor de cambio, en el actual marco de modelos de rendición de cuentas de mercado, se presentan tres experiencias en las cuales la autora ha participado en Chile, que ofrecen alternativas en diferentes niveles (evaluación a gran escala, evaluación de aula y evaluación en educación superior), que promueven visiones más centradas en lo formativo, contextualizado, significativo, democrático y diverso. Finalmente, se ofrecen conclusiones acerca de los aspectos comunes entre estas iniciativas, como elementos a tener en cuenta en la concreción de un cambio paradigmático en la evaluación educativa, que en el actual contexto se dibuja como un horizonte posible y necesario.

### 10.2 El contexto actual como punto de inflexión para un cambio de paradigma largamente buscado

Uno de los hallazgos relevantes durante mi proceso de investigación doctoral (Flórez, 2015) tuvo relación con la constatación de que aquello que pensamos

<sup>1</sup>Doctora del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile.

corresponde a la búsqueda de cambio en educación en el presente; constituye en realidad largas disputas pedagógico-políticas a lo largo de la historia, lucha en la cual la evaluación ha tenido un papel más relevante del que habitualmente se le otorga. Así, al analizar procesos de reformas en educación en Chile para diferentes períodos históricos, los cuales podrían implicar cambios en las políticas de evaluación, lo que emerge de las fuentes documentales utilizadas en este estudio fue la constante disputa por la hegemonía entre un repertorio más tradicional que, bajo diferentes rótulos, promueve una pedagogía más memorística, mecanicista y repetitiva, y un repertorio más orientado a poner en el centro a los niños, niñas y jóvenes, desde una educación que da prioridad a la relevancia de los aprendizajes para la vida y con base en la experiencia, y al desarrollo de una mirada más crítica y consciente acerca del mundo. Extrañamente, este segundo repertorio, pese a ser promovido en diferentes períodos por diversos actores, no logra predominar, manteniéndose la hegemonía de la mirada más tradicional.

Una de las conclusiones de mi investigación con respecto al tema es la relación con que, si bien se realizan propuestas de transformación desde la pedagogía y el currículum, la evaluación externa de altas consecuencias (antes encarnada en el examen oral público, hoy en las pruebas estandarizadas) no se modifica. Al estar orientada la pedagogía subyacente de estas evaluaciones hacia una mirada en la línea más tradicional, los actores del sistema tienden a seguir esta dirección y no la de las reformas. ¿Por qué? Porque es en esta evaluación donde tienen mucho que ganar o perder, dadas sus consecuencias.

Para el caso de Colombia, desde una aproximación genealógica en clave foucaultiana en el abordaje histórico de la evaluación, Sánchez-Amaya (2013) llega a conclusiones consistentes con las aquí señaladas, desmantelando la visión habitual de la evaluación como un dispositivo técnico, neutral y objetivo, anexo a la práctica pedagógica y la política educacional, para indicar su efecto en la construcción de sujetos individuales y colectivos. Sánchez-Amaya (2013) señala:

La evaluación etiqueta, formatea, prescribe, gestiona, conduce, cifra, administra, audita..., no solamente sujetos sino también objetos. Tanto los sujetos individuales como colectivos son, a lo largo de su vida, sometidos a una multiplicidad de prácticas evaluativas que los etiquetan, los formatean, los determinan, los gestionan; señalan sus avances y/o sus retrocesos, determinan su inclusión o exclusión. (p. 757).

En este sentido, mientras no se hagan cambios en la evaluación de aula y a gran escala, será difícil que las transformaciones largamente esperadas en el currículum y la pedagogía ocurran. El rol de la evaluación en la transformación del sistema educacional es, entonces, crucial, dado su poder. Esta mirada de la evaluación, sin embargo, corresponde a aquella que Stobart (2010) llama “climas sumativos”, es decir, la evaluación es entendida principalmente desde su función social de certificación, calificación, clasificación y valor de cambio (Santos, 2003).

En este tipo de culturas evaluativas predomina el aprendizaje superficial o estratégico para la prueba, en lugar del aprendizaje profundo (Stobart, 2010; Joughin, 2009; Contreras, 2017); los calendarios de pruebas internas o externas terminan por marcar la dinámica escolar y se constituyen en el foco de equipos directivos, docentes, estudiantes, padres y madres, con la consiguiente pérdida de sentido de la acción pedagógica y de la educación en general. Si a ello se agrega las políticas de evaluación externa de altas consecuencias, que en el caso de Chile tienen un rol predominante en el marco de un caso extremo de modelo neoliberal y de mercado en educación, la evidencia nacional e internacional indica la forma en que estas evaluaciones contribuyen a que las escuelas se concentren en el entrenamiento orientado al resultado, reduciendo el currículum y empobreciendo la experiencia pedagógica, desincentivando la innovación por la búsqueda de fórmulas de éxito, y generando frustración, estigmatización y discriminación en las escuelas que atienden a estudiantes en mayor desventaja socioeconómica (Shepard, 1992; Darling-Hammond y Rustique-Forrester, 2005; Berryhill et al., 2009; Flórez, 2013; Baird et al., 2014; Ministerio de Educación, 2014; Falabella y De la Vega, 2016; Unesco, 2017). Las culturas evaluativas predominantes tanto en el aula como a gran escala contribuyen a este “clima sumativo”. Pero ¿es esta la única forma de comprender la evaluación?

Desde el desarrollo teórico e investigativo en evaluación, la búsqueda de un cambio de paradigma se inició hace ya varias décadas, desde las primeras aproximaciones neoconductistas a la evaluación formativa en los años sesenta y setenta (Bloom et al., 1975) hasta los desarrollos de los años ochenta a nuestros días a partir de aproximaciones como la evaluación auténtica (Wiggings, 1998), la evaluación como autorregulación de los aprendizajes (Perrenoud, 2008), la evaluación para el aprendizaje (Stobart, 2010), la evaluación comunicativa (Del Pino, 2015), entre otras literaturas que han nutrido este cambio de perspectiva. En la Tabla 1 se sintetiza aquellos aspectos que han caracterizado la búsqueda de transformación promovida por estos enfoques:

**Tabla 1**

*Síntesis de elementos del cambio de paradigma en evaluación desde la teoría y la investigación*

Aspecto a transformar...	Desde...	Hacia
Referente de la evaluación	Normativo: comparación de estudiantes entre sí con base en rankings de puntaje	Criterial: basada en descripciones del aprendizaje y su progresión, contra las cuales los aprendices evalúan sus avances

Función de la evaluación	Sumativa: centrada en un hito particular del proceso, indicando logro o no logro	Formativa: la evidencia recogida en el proceso se utiliza para mejorar el aprendizaje; no es necesariamente excluyente de la función sumativa, sino que se agrega a ella
Temporalidad	Evaluación centrada en el producto final	Evaluación centrada en el proceso
Autenticidad	Artificialidad de las pruebas tradicionales	Escenarios más auténticos y cercanos a tareas de la vida real
Agentes	Predominio de la heteroevaluación vertical del docente	Evaluación participativa, en la cual los estudiantes pueden también evaluar su trabajo y el de sus compañeros

¿Por qué, entonces, estas aproximaciones no parecen haber llegado todavía a predominar en las aulas y en las políticas de evaluación? Mi interpretación se asocia a la dimensión política y de poder de la evaluación antes aludida, en el marco de un espacio de disputa política en el campo de la educación, donde la evaluación tiene un rol fundamental en determinar qué discursos o visiones finalmente se vuelven hegemónicas y cuáles permanecen en el margen. Este carácter político lo podemos ver en la existencia de otros contextos que sí han logrado transitar hacia un cambio de cultura evaluativa, con sistemas de evaluación a gran escala eminentemente formativos o más respetuosos de la diversidad de contextos, o donde la evaluación formativa es política nacional, abandonándose las pruebas estandarizadas de altas consecuencias orientadas a la rendición de cuentas de mercado (para mayor detalle de estas experiencias alternativas ver, por ejemplo, Rozas et al., 2020; Flórez, 2018; Cuff, 2018; Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL], 2009).

Para el caso de Chile, existe en el momento actual un punto de inflexión para que este cambio de paradigma en evaluación, ya largamente buscado, pueda concretarse. En primer lugar, el contexto de pandemia parece habernos sacado de nuestra zona de comodidad. Ello, por un lado, nos ha llenado de tensiones e incertidumbres, pero a la vez parece estar desafiándonos a buscar alternativas, lo que en el ámbito de la evaluación se ha traducido en experiencias

de transformación más acordes con una línea formativa, puesto que es la única que parece tener sentido en un contexto como el actual, generando una mayor apertura hacia este tipo de enfoques en diferentes espacios educativos. En el caso de Chile, esta apertura ha sido, a su vez, facilitada por la suspensión en este período de las evaluaciones externas de altas consecuencias, dado que la menor presión por la cobertura y el entrenamiento para un resultado ha permitido mayor espacio de experimentación y reflexión colectiva en las comunidades. Así lo ilustra el siguiente fragmento de un testimonio del Colegio Santa Inés de Chiguayante, rescatado en el Informe de Orientaciones para la Evaluación en Tiempos de Crisis de la Mesa Inter-universitaria de Educación COVID-19:

Sin duda que este año 2020 aceleró procesos innovadores en evaluación dado por la priorización curricular y a la suspensión del SIMCE, porque nos otorgó mayor flexibilidad y libertad en la toma de decisiones para nuestro colegio, permitiendo primar lo pedagógico y la calidad del aprendizaje por sobre la cantidad de información y el cumplimiento de metas que vienen desde afuera de nuestra comunidad. Por ende, bajo este contexto nos permitió confirmar ciertas certezas profesionales que por falta de tiempo y de confianza para ejecutarlas no se podían llevar a cabo. Dicho esto, y pensando en nuestro futuro como institución vamos a continuar transitando hacia la innovación en la evaluación porque permite un cambio en lo didáctico, en lo curricular y en el trabajo docente, necesario para las exigencias del siglo XXI. (Propuestas Educación Mesa Social COVID-19, 2021, p. 57)

Es posible que en otros países se estén experimentando procesos de apertura similares. Junto con ello, Chile se encuentra viviendo un proceso de discusión constitucional derivado del estallido social de 2019, que sin duda generará lineamientos diferentes en educación, lo que debería incidir también en el ámbito de la evaluación. Además, la promulgación de cuerpos legales, como el Decreto 67 de 2018 que promueve la evaluación para el aprendizaje como política nacional, junto con proyectos de ley para eliminar las notas en los primeros años de la escuela primaria, dan luces acerca de un escenario de mayor factibilidad para el cambio. Finalmente, desde mi propia experiencia, puedo señalar que en los últimos años han emergido comunidades educativas que están buscando un cambio en sus culturas evaluativas por iniciativa propia, algunas se presentarán en lo que sigue de esta ponencia, que da cuenta de transformaciones de abajo hacia arriba y que eventualmente podrían motivar cambios a mayor escala. En este sentido, el momento actual ofrece una oportunidad única de cambiar la ruta de la evaluación, para concretar los cambios que se han venido promoviendo desde hace tantas décadas atrás.

### 10.3 Experiencias hacia un cambio de paradigma evaluativo

Pensar en alternativas se vuelve complejo cuando no se cuenta con referentes que puedan indicar caminos concretos de acción. Por lo tanto, se presentará

brevemente tres experiencias en las que he tenido el privilegio de participar, desde el equipo de evaluación en la Universidad de Chile (equipo que lleva más de quince años trabajando el enfoque de evaluación para el aprendizaje con diversas comunidades escolares a nivel nacional). Las tres experiencias corresponden a proyectos de colaboración, co-construcción e intercambio de saberes con instituciones educacionales del sistema escolar y universitario.

En este sentido, son proyectos que plantean una colaboración horizontal entre la academia y las escuelas, desde la lógica de comunidades de aprendizaje y reflexión, que comparten la necesidad de buscar una transformación de las culturas evaluativas predominantes en el presente. Se escogieron estas tres iniciativas porque cada una de ellas da luces acerca de un posible cambio en la evaluación para un nivel diferente: la evaluación a gran escala, la evaluación en el aula y la evaluación en educación superior. Se ofrece, a continuación, una descripción de los principales puntos de cada uno de estos proyectos, enfatizando en el sentido que ofrecen una forma diferente de pensar la evaluación.

### ***10.3.1 Alternativas para la evaluación a gran escala: Proyecto Éxito de la Trayectoria Escolar de los Estudiantes de Valparaíso (línea evaluación)***

Este proyecto emerge a partir del cambio de Alcaldía en la municipalidad de Valparaíso, Chile, lo que generó un escenario político propicio para una aproximación diferente en educación y en los sistemas de evaluación. Desde la Corporación Municipal de Educación de la comuna, se levantó un diagnóstico crítico asociado a los altos niveles de deserción de estudiantes en el sistema escolar dentro de la localidad, que atribuye predominancia de un sistema público que estandariza la educación, a partir de lo cual se genera la exclusión de los estudiantes que no se ajustan a la norma, generalmente aquellos en mayor desventaja socioeconómica, desde propuestas educativas que no resultan pertinentes para sus necesidades, intereses y proyectos de vida. En consecuencia, surge el proyecto éxito de la trayectoria escolar de los estudiantes de Valparaíso, que plantea un rediseño del sistema público municipal, centrado en promover la diversidad de proyectos educativos, con el fin de que los estudiantes puedan acceder a una educación pertinente a sus necesidades y contexto, generando así trayectorias exitosas, en lugar de fracaso escolar.

En ese marco, los sistemas de evaluación predominantes a nivel nacional dejaban de tener sentido, por ello, se generó la necesidad de pensar alternativas para un sistema de evaluación local de orientación formativa. Lo anterior reunió a cuatro actores en paridad de consideración de sus saberes y experiencias, con el objetivo pedagógico y político común de dar forma a esta alternativa: el actor político, representado por la Corporación Municipal; el actor académico, representado por nuestro equipo de la Universidad de Chile; el actor comunidad escolar, encarnado por las escuelas que fueron sumándose en diferentes etapas del proyecto; el actor

organización social, representado por docentes e investigadores de la Campaña Alto al SIMCE<sup>2</sup>, quienes apoyaron todo el proceso de sistematización del proyecto.

A continuación, se mostrará una síntesis de las principales fortalezas del proyecto, en el sentido de proveer una visión alternativa para la forma en que actualmente se construyen e implementan las políticas de evaluación (Flórez y Olave, 2020).

- **Desde las políticas de los «expertos» al diseño y desde un diálogo horizontal entre actores, valoración de todos los saberes:** El proyecto logra superar la lógica actualmente predominante que disocia el espacio de generación de políticas, como propio de expertos de perfil político y académico, del que corresponde a la implementación, que estaría a cargo de las escuelas, vistas como meras ejecutoras de aquello que otros formularon (Bowe et al., 1992). El proyecto implicó desde el inicio un diálogo participativo entre los diferentes grupos de interés involucrados en el proceso, donde todos los actores tenían algo que aportar para pensar en conjunto, sin que algún saber o perspectiva se considerara más valioso que otro, de esta manera, se logró que el diseño e implementación del sistema tuviera sentido para todos, evitando la sensación de ajenidad provocada muchas veces por las evaluaciones externas centradas en el control, donde las comunidades no han tenido mayor participación.
- **Desde la problematización externa al diagnóstico participativo:** Desde la lógica participativa antes señalada, no se partió de una problematización y formulación externa que se compartía con las escuelas, sino desde un diagnóstico colectivo donde todos los actores pudieron señalar qué les molestaba, qué necesitaban, qué querían y qué los motivaba a cambiar en la evaluación. Desde este proceso, se levantaron colectivamente los principios que debían guiar la co-construcción de este nuevo sistema de evaluación: debía ser una evaluación formativa, contextualizada, diversa, significativa y democrática, principios que rompen con las lógicas actualmente predominantes en el aula y en la política evaluativa.
- **Desde la cobertura curricular externa a la co-construcción de criterios compartidos y desde la apropiación curricular y los sentidos para la comunidad:** El sistema de evaluación que se buscó construir en este proyecto no partió desde una expectativa curricular externa, cuya cobertura se buscara chequear con la evaluación, como es el caso de las evaluaciones nacionales, sino que el constructo central a evaluar fueron unos criterios co-construidos desde y con las comunidades escolares del proyecto, en instancias de trabajo colaborativo en cada escuela, entre escuelas y a nivel comunal. Dichos criterios

<sup>2</sup>La campaña Alto al SIMCE nació a mediados del año 2011, entre organizaciones de estudiantes, apoderados, profesores y académicos de distintas instituciones y ciudades, unidos en rechazo a la racionalidad estandarizadora y los efectos del sistema de medición y aseguramiento de la calidad de la educación que funcionan en Chile. El objetivo de la campaña es visibilizar los múltiples problemas e implicancias de la política SIMCE y luchar por crear una manera de evaluar acorde a una educación entendida como derecho social y no como mercancía (sitio [www.altoalsimce.cl](http://www.altoalsimce.cl)).

constituían una lectura del currículum desde aquellos aprendizajes que se consideraban centrales para las comunidades y la comuna, volviéndose así más pertinentes y contextualizados.

- **Desde la estandarización a la contextualización, lo significativo y la valoración de la diversidad: escenarios de evaluación con sentido para los estudiantes:** Con base en los criterios compartidos a nivel comunal, en lugar de una única prueba estandarizada e igual para todos, cada escuela creaba su propia propuesta de escenario de evaluación, constituida por conjuntos de actividades con algún hilo conductor, que contemplaran formas diversas de demostrar aprendizaje. Dichos escenarios debían ser pertinentes para los intereses de los estudiantes, además de contextualizados a la comunidad. Así, por ejemplo, surgieron evaluaciones de matemática construyendo un presupuesto para organizar un cumpleaños, haciendo cotizaciones en los negocios del barrio o evaluaciones en lenguaje que pedían desarrollar colectivamente un boletín que diera valor a aspectos del entorno de la escuela. Para efectos del sistema de evaluación a gran escala, se tomaba un escenario diagnóstico al inicio del año y un escenario hacia finales de año, con el fin de evaluar la progresión alcanzada en cada criterio. Sin embargo, a lo largo de todo el año se intencionaba que los establecimientos trabajarán con la lógica de escenarios de evaluación como forma de planificación de clases y trabajo en aula, fusionando así la didáctica y la evaluación en función de una transformación de las prácticas.
- **Desde el control vertical externo basado en la desconfianza a la profesionalización y validación del juicio evaluativo docente (validez y confiabilidad):** Los actuales sistemas de evaluación desestiman el juicio del docente como una fuente válida para la evaluación, partiendo desde la desconfianza y control de su labor, ello pese a que la teoría reconoce que sus juicios evaluativos son de alta validez, dado que ven los aprendizajes de los estudiantes aplicados en múltiples contextos a lo largo del año (Gipps, 2002). En nuestro proyecto esta lógica se invertía, ya que los procesos de validación de la consistencia de los escenarios con los criterios, así como los procesos de moderación o calibración de juicio en la interpretación del trabajo de los estudiantes, eran llevados a cabo en paneles de profesores en colaboración con los coordinadores pedagógicos comunales. Ello aseguraba una mayor validez y confiabilidad del sistema tanto a nivel de cada escuela como a nivel comunal, desde procesos participativos y profesionalizantes.
- **Desde el acercamiento a un estándar fijo al seguimiento de la progresión y las trayectorias exitosas de los estudiantes:** Finalmente, otro punto destacable es el foco del sistema, no en cuánto se acercan los estudiantes al estándar nacional, sino en cuánto avanzaron en su aprendizaje, considerando su punto de partida. Así, la frustración, que habitualmente provocan los resultados de las escuelas públicas en el sistema de evaluación nacional, se transforma en una

visibilización de los aprendizajes logrados y de aquello que falta desarrollar, que toma en cuenta que no todos parten del mismo lugar, que no significa que no aprendan. El foco, además, está en el seguimiento a las trayectorias de los estudiantes, en función de poder apoyar y mejorar su proceso, evitando así la exclusión, discriminación y estigmatización que los actuales sistemas de evaluación generan. La diversidad de escenarios, además, hace que todos los estudiantes puedan evidenciar aprendizajes, haciendo visibles a quienes antes permanecían marginados en el aula.

Quizás lo más crucial de esta iniciativa de transformación de la evaluación a gran escala radica en la forma en que subvierte las lógicas de aula que se generan desde las culturas permeadas por un “clima sumativo”, tal como lo ilustran las siguientes citas de participantes del proyecto:

[Respecto a cómo impactó la propuesta en el trabajo con los estudiantes], la relación entre todos fue un cambio rotundo, ya no está siempre el niño que tiene el 7 y el otro que tiene el 4, sino que todos podemos llegar al 7, y el niño del 4, el que tiene el rojo, no existe, porque todos están comprometidos con el proceso del aprendizaje, porque el escenario es más significativo para los chiquillos, ya no es algo que me están imponiendo por los planes y programas, sino que el escenario uno lo construye de manera que para el niño sea significativo, y por eso el niño se involucra más en el proceso, y no ve tan solo la nota, él se compromete con el aprendizaje. (Líder pedagógico, Centro Educacional Reino de Suecia, comunicación personal)

Al principio todo era un caos, pero al final lo supimos llevar bien [...]. Uno podía poner imágenes, donde uno quisiera darle más vida a un trabajo, en vez de ser todo tan lineal, eso fue una de las cosas que más me gustó y, más que nada, lo de colaborar con gente con la cual nunca pensaría que colaboraría, porque nos ayudamos mutuamente [...] y que los otros lo ayuden [...] y no quedarse así, solo, como en una prueba normal, que uno está ahí y no le preocupa el resto, y si está en compañía los pueden ayudar y así motivarlos e incluso sacar un poco más de lo que uno lleva dentro, para que uno exprese, más que nada. (Estudiante de primero de secundaria, Liceo Técnico de Valparaíso, comunicación personal)

Se puede ver en estos testimonios la visión de una docencia gratificante y con sentido, que da valor al juicio profesional docente y que permite visibilizar la diversidad de aprendizajes, dando a los niños, niñas y jóvenes la sensación de trabajar en algo que se conecta con su mundo, sus intereses, además de la posibilidad de superar el carácter individualista, competitivo y homogeneizante de las culturas evaluativas actualmente predominantes, para dar paso a una relación de colaboración y aprendizaje colectivo.

El actual escenario para este proyecto es complejo, debido al cambio en la autoridad local, hoy representada por el Servicio Local de Valparaíso. Ello genera un escenario político diferente de aquel que fue propicio para el desarrollo de

esta iniciativa. Su continuidad, en ese sentido, es algo que está por verse, pero sí podemos señalar que se cumplió el objetivo de generar una alternativa concreta y contextualizada a las evaluaciones a gran escala que predominan a nivel nacional, por tanto, ya se sabe que es posible hacerlo de otra manera.

### ***10.3.2 Alternativas para la evaluación en el aula: la Red de Establecimientos para la Innovación en Evaluación (Red sin Notas)***

Esta iniciativa comienza con la decisión de un grupo de profesoras del Liceo Experimental Manuel de Salas, quienes, con apoyo de la dirección del establecimiento, y en un camino de recuperación de la naturaleza experimental del establecimiento, comenzaron en 2017 un proceso de exploración en los niveles de 1.° y 2.° de primaria, en relación con la eliminación de las calificaciones, enfocándose mayormente en el desarrollo de motivación intrínseca orientada hacia un aprendizaje profundo. Esta inquietud por cambiar se generó a partir de un proceso de observación, por parte de las profesoras, de las prácticas de sus colegas de educación parvularia, espacio sin calificaciones y en el cual predominaba la flexibilidad, el juego como estrategia de aprendizaje y la evaluación en un sentido eminentemente cualitativo.

Lo anterior llevó a las docentes a notar el abrupto tránsito al que se sometía a los niños y niñas cuando ingresaban a primaria, donde la lógica más escolarizada, adultocéntrica y enfocada en la evaluación como calificación terminaba jugando en contra del aprendizaje de los estudiantes. Una vez embarcadas en este proceso de transformación de sus prácticas evaluativas, se contactaron con nuestro equipo de la Universidad de Chile, desde la necesidad de sistematizar dicha experiencia y de hacerla dialogar con referentes teóricos pertinentes, a partir de lo cual se inició un intercambio de saberes. Esta innovación se hizo ampliamente conocida mediante los medios masivos, tras lo cual diversas escuelas comenzaron a contactarnos, interesadas por sumarse al cambio, ya sea por motivaciones similares a las de sus colegas del Liceo Manuel de Salas o porque llevaban un tiempo transformando su didáctica, pero les faltaba un correlato coherente desde la evaluación.

Es así cómo se forma la Red de Establecimientos para la Innovación en Evaluación, que al día de hoy cuenta con 28 establecimientos de diversas regiones del país, con un espectro muy diverso de comunidades en términos de localidades, tipos de establecimiento, tamaño y proyecto educativo. La Red se entiende como una gran comunidad de aprendizaje, donde nos reunimos en plenarias en línea para compartir experiencias y profundizar conocimientos; se levanta necesidades de aprendizaje colectivamente, se realiza trabajo en terreno con las comunidades escolares y se efectúan también intercambios y visitas entre establecimientos; sumado a esto, recientemente se agregó una plataforma virtual que funciona como un espacio de autoaprendizaje e intercambio de experiencias entre los participantes.

Nuestro aporte como equipo en esta instancia ha sido dar sistematicidad a esta transformación desde la evaluación para el aprendizaje como referente, y también favorecer espacios de levantamiento de evidencia sobre el proceso. En ese marco, hemos trabajado en la construcción de criterios holísticos de proceso, desde una apropiación del currículum nacional, lo que ha puesto el foco en aprendizajes centrales de cada disciplina por sobre la cobertura de contenidos, ejercicio que facilitó también poder ajustar expectativas flexibles en el contexto de pandemia, además del trabajo interdisciplinario a partir de sentidos compartidos entre asignaturas. Asimismo, como se trabaja la evaluación constantemente integrada a la práctica y con un sentido formativo sin calificaciones, a partir de la planificación de escenarios de evaluación, los estudiantes pueden aprender a su ritmo, sin sentir la presión por determinados hitos de calificación. Este tipo de trabajo, además, ha facilitado que en el contexto de pandemia ya hubiera suficiente flexibilidad para adaptarse al aprendizaje factible de desarrollar en el hogar y con las familias, por medio de actividades simples, integradas y motivadoras<sup>3</sup>.

Otros elementos fundamentales del enfoque que hemos trabajado son el análisis de evidencia, considerando múltiples fuentes posibles (desde la recogida informal durante el trabajo en aula hasta lo más formal por medio de instrumentos específicos) y sobre la base de los criterios y la retroalimentación descriptiva, que indica logros, aspectos por mejorar y caminos para hacerlo, la cual también ha asumido diversas formas, fuentes, agentes y modalidades, más allá de la retroalimentación individual y por escrito (retroalimentación oral a todo el grupo, por grupos, a través del diálogo en clases, entre pares, hacia los padres y madres para que apoyen el proceso de aprendizaje de sus hijos, etc.). Finalmente, se ha explorado también el potencial de la autoevaluación y la coevaluación. Todo ello redundando en un impacto emocional positivo, tal como lo ilustran las siguientes citas de testimonios de diferentes actores:

Realizar este trabajo y así demostrar lo que han aprendido este año y sin darse cuenta estaban estudiando los conceptos hablados en las clases *online* de una forma mucho más entretenida y con los contenidos ya internalizados en su diario vivir. Estamos muy contentos y satisfechos con el trabajo realizado en este periodo de tanta incertidumbre y, además, con este tipo de actividades permite que los niños puedan desconectarse de lo que viven y sin ser menor como familia nos fomenta a trabajar en equipo y poder ser parte de todo este proceso. (Apoderada, Colegio Humberstone, comunicación personal)

Como madre me siento muy contenta con la metodología que aplica el colegio. He visto muchos avances en mi hijo que le han favorecido totalmente en su aprendizaje, ya no se estresa y tampoco se frustra al no comprender alguna materia, al contrario, entiende perfectamente las indicaciones y realiza las actividades con más entusiasmo, llevándolo a ser más autónomo, lo que anteriormente no lograba. (Apoderada, Colegio Santa Inés, comunicación personal)

<sup>3</sup>Algunos ejemplos de estas actividades pueden encontrarse en la sección dedicada a la evaluación de aula del informe de la Mesa Interuniversitaria de Educación COVID-19, Recomendación para una Evaluación Pertinente en tiempos de crisis, donde los docentes y directivos de la Red participaron como coautores.

«A través de los proyectos se comprenden de mejor manera las actividades en comparación con las guías, es un método mucho más entretenido, dan más ganas de realizar las actividades» (Estudiante, Colegio Santa Inés, comunicación personal)

Este trabajo lo he hecho siempre. Lo que pasa es que la información no me la voy a dejar para mí esta vez, sino que es la información que les voy a entregar en forma constante. Entonces, no es algo tan nuevo el valorar este espacio, el aprendizaje, las capacidades, sino que tiene que ver con que ahora nos estamos enfocando en lo realmente importante. (Profesora, Liceo Manuel de Salas, comunicación personal)

Vemos que en estas citas aparecen efectos similares a los del proyecto de Valparaíso, en términos de una recuperación del sentido y la motivación por enseñar y aprender, aspecto también valorado aquí por padres y madres. Los estudiantes mejoran su actitud hacia el aprendizaje, sienten que todos pueden aprender, van a su ritmo, bajando a su vez la presión que los padres y madres ejercen cuando se enfocan en los resultados y no en el proceso, lo que redundará en mejoras en la salud mental y emocional de todos los actores.

Por su parte, los docentes dan cuenta de una mayor profesionalización de su labor, desde espacios de diálogo profesional en torno al aprendizaje en función de la transformación de su docencia, generando bienestar profesional.

En términos de avances, la sistematización de las progresiones de aprendizaje, levantadas por las profesoras de los primeros años de primaria en el Liceo Manuel de Salas, da cuenta de que, sobre el 80 % del total de evaluaciones, los estudiantes finalmente llegan a la categoría más alta (Logrado). En síntesis, podríamos decir que se promueve una cultura evaluativa que transforma las escuelas en un lugar en el que queremos estar, porque nos interpela y nos genera bienestar, además de aprendizaje.

### ***10.3.3 Alternativas para la evaluación en la universidad: Programa de Formación en Evaluación para el Aprendizaje en educación superior***

Las lógicas de la cultura de “clima sumativo” también han permeado el nivel de la educación superior en dos sentidos. Por una parte, la literatura reconoce que tanto la instalación de modelos por competencias, a partir de convenios ministeriales con organizaciones internacionales, como la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad en la forma de procesos de acreditación, han transformado las culturas locales de las universidades, en las cuales el énfasis se pone hoy en procesos burocráticos orientados a presentarse positivamente ante evaluadores externos y en lógicas de productividad académica que colonizan el trabajo docente, en detrimento de otras actividades que pudieran ser más coherentes con una orientación a la generación y circulación de conocimiento para el bien público (Brennan y Shah, 2000; Billing, 2004; Hansen et al., 2019; Fernández, 2009).

Por otra parte, estas transformaciones corresponden a motivaciones extrínsecas, no originadas en necesidades de la comunidad universitaria; se plasman más en el nivel documental, dejando de lado las necesarias transformaciones en las prácticas docentes, que, según la literatura, siguen siendo predominantemente tradicionales, transmisivas, centradas en la enseñanza y no en el aprendizaje y con una evaluación que se sigue entendiendo como hito de calificación que redundan en exclusión (García y Morillas, 2011; Fernández y Rekalde, 2017; Margalef y García, 2017), especialmente en los actuales contextos universitarios, caracterizados por una mayor diversidad de estudiantes (Fernández Lamarra, 2008).

Ello hace necesario también, en este nivel educativo, transformaciones de cultura evaluativa que redunden en el bienestar de todos los actores. Según la literatura internacional, las experiencias que logran cambios significativos y duraderos son aquellas que parten desde procesos reflexivos y de formación entre pares de cada comunidad, involucrando a todos los actores, generando cambios de abajo hacia arriba, es decir, se establecen consensos y lineamientos comunes, en los cuales las políticas institucionales deben ajustarse (Wehlburg, 2017; Fernández y Rekalde, 2017; Margalef y García, 2017; Macdonald y Joughin, 2009; Carless, 2017). Esta es precisamente la naturaleza del proyecto de transformación que aquí presento.

Se trata de una iniciativa que nació en el año 2017, desde la voluntad de un grupo de académicos de nuestra Facultad de Filosofía y Humanidades que, preocupados por las altas tasas de reprobación en sus cursos de primer y segundo año y motivados por la necesidad de modificar sus prácticas evaluativas, se acercaron a nuestro equipo en busca de apoyo. Una vez que se institucionaliza esta propuesta desde el Decanato, se dio inicio al Programa de Formación en Evaluación para el Aprendizaje en Educación Superior, el cual sigue funcionando hasta el presente. El formato de trabajo sigue la lógica del aprendizaje entre pares, con sesiones de plenaria, talleres de reflexión, experimentación y acompañamiento en aula, instancias que se organizan desde diferentes ejes temáticos vinculados con el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje.

Actualmente el programa se encuentra en fase de escalamiento, lo que implica que los académicos del primer grupo participan en la formación de nuevos voluntarios, manteniendo también el apoyo de formadores de nuestro equipo. Los resultados de esta iniciativa se encuentran actualmente en proceso de sistematización, a partir de la adjudicación de un fondo interno para tales efectos. Además, el trabajo 2020 y 2021 se orientó en la comprensión del enfoque que se trabaja como facilitador de una evaluación pertinente en el contexto de educación remota.

Desde la primera fase de sistematización de evidencia del proyecto, sobre la base de entrevistas con los académicos, se puede indicar los siguientes aspectos que se perciben como positivos:

- Percepción y valoración positiva desde los estudiantes, mejora su confianza y autopercepción, se genera mayor participación y motivación, menos ansiedad en la entrada a la educación superior, más conciencia sobre su propio aprendizaje.
- Centro de la docencia en el estudiante, clima de confianza, foco en el proceso, se generan mejores aprendizajes desde una retroalimentación efectiva, hay una mejor atención a la diversidad.
- Mayor transparencia de los procesos de evaluación desde criterios claros y compartidos.
- Docencia más gratificante y motivadora, valoración de la experimentación en la práctica y la reflexión colectiva, además del acompañamiento.
- Mantención de la flexibilidad y libertad de cátedra, pues no implica abandonar contenidos, sino hacerlos funcionales a los aprendizajes centrales que se quiere trabajar.

En este sentido, vemos que se replican aspectos ya señalados con respecto a los proyectos descritos anteriormente, lo que confirma los beneficios de estas transformaciones en las culturas evaluativas predominantes.

#### **10.4 Comentarios finales: lo común en función de un cambio de paradigma**

Quisiera cerrar esta ponencia rescatando algunos aspectos comunes entre los tres proyectos aquí presentados, ya que ello puede dar claves acerca del camino a seguir en función de las transformaciones que hemos estado buscando en el campo de la evaluación desde hace décadas. En primer lugar, en todos los casos, los cambios parten desde la voluntad de las comunidades y no ‘desde arriba’, lo que hace que se sientan como algo relevante y necesario. Junto con ello, este aspecto advierte sobre lo poco acertado de la expectativa de que los cambios profundos vengan ‘desde arriba’. Desde mi investigación doctoral, me resultó bastante claro que las transformaciones en la historia de la educación no han venido desde la elite política, sino desde la presión ejercida por la unión de diferentes actores, usualmente académicos, docentes y movimientos sociales; algo que se repite hoy en Chile, en el marco del estallido social y el proceso constitucional. Esto implica riesgos, por supuesto, especialmente para las escuelas que se encuentran más amenazadas por las consecuencias asociadas a las políticas de evaluación predominantes, pero en esto quiero destacar la valentía de las comunidades que, conscientes de estos riesgos, han optado por priorizar el sentido de sus proyectos.

Un segundo punto común se vincula con un replanteamiento de la relación academia-escuela, donde debe abandonarse la idea del conocimiento académico como más legítimo y relevante que, por ejemplo, el saber docente generado desde la práctica y la experiencia. Para nuestro equipo, ha sido un gran aprendizaje el transitar desde las lógicas verticales de la ‘capacitación’ al acompañamiento de procesos de transformación en evaluación desde la co-construcción y el diálogo horizontal. En este punto, también es crucial rescatar la importancia que tienen las

redes y comunidades de aprendizaje como espacios que motivan la reflexión en función de un cambio genuino.

Otro factor común entre estos proyectos es la relación con un tránsito hacia la evaluación entendida como una actividad permanente, integrada a la actividad de aula y en función de ayudar a los estudiantes, superándose así el foco en la calificación, la certificación y la exclusión. Lo anterior viene acompañado de una recuperación del sentido de la educación, desde una mayor pertinencia y motivación para los estudiantes, una docencia más gratificante y con valoración profesional. Se contribuye así a una evaluación orientada a trayectorias exitosas, centrada en una visión más integral de los proyectos de vida de los sujetos y en el contexto de una sociedad más igualitaria, respetuosa de la diversidad y solidaria.

Volviendo al punto inicial de esta ponencia, vemos la forma en que los cambios en la evaluación, dado su poder, son fundamentales para generar transformaciones en otros ámbitos, incluyendo la educación en general y la sociedad. No quiero decir que, modificando la evaluación se solucionen los múltiples problemas que provienen de fenómenos que exceden con mucho los límites de esta actividad, pero sí que es un punto ciego largamente ignorado que se debe comenzar a visibilizar, pues se trata de un engranaje clave en los procesos de transformación en educación. Recuerdo, a modo de cierre, una frase que se viene a mi memoria de uno de los docentes en nuestras plenarios, acerca de los procesos de cambio en evaluación: “lo más difícil no es el cambio en sí mismo; lo más difícil es perder el miedo al cambio”.

### Referencias

- Baird, J. A., Hopfenbeck, T., Ahmed, A., Elwood, J., Paget, C., & Usher, N. (2014). *Predictability in the Irish Leaving Certificate Examination* (Working Paper 1). Oxford University Centre for Educational Assessment.
- Berryhill, J., Linney, J. A., & Fromewick, J. (2009). The Effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies Too-Stress Provoking for Their Own Good? *International Journal of Education Policy and Leadership*, 4(5), 1-14.
- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? *Higher Education*, 47, 113–137. <https://doi.org/10.1023/B:HIG-0000009804.31230.5e>
- Bloom, B., Hastings, T., & Madaus, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje* (R. Walton, Trad., Vol. 1;). Troquel.
- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools. Case studies in policy sociology*. Routledge.

- Brennan, J. y Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education*, 40, 331-349. <https://doi.org/10.1023/A:1004159425182>
- Carless, D. (2017). Scaling Up Assessment for Learning: Progress and Prospects. En D. Carless, S. Bridges, C. Ka, R. Glofcheski (eds.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 3-18). Springer.
- Contreras, G. (2017). La retroalimentación en Educación Superior: conceptos, principios y estrategias para la práctica. En: J. M. Garrido, A. Arenas y D. Contreras (coord.), *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 161-175). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Cuff, B. (2018). *International approaches to the moderation of non-examination assessments in secondary education*. Ofqual Report.
- Darling-Hammond, L., & Rustique-Forrester, E. (2005). The consequences of student testing for teaching and teacher quality. En J. Herman & E. Haertel (eds.), *The Uses and Misuses of Data in Accountability Testing: the 104th yearbook of the National Society for the Study of Education, part II* (pp. 289-319). Blackwell.
- Decreto 67 de 2018. (2018, 31 de diciembre). Ministerio de Educación. Ley Chile. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/08/Decreto-67\\_31-DIC-2018.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/08/Decreto-67_31-DIC-2018.pdf)
- Del Pino, M. (2015). Sistematización de la experiencia de evaluación comunicativa (2011-2014). *Diálogos educativos*, 15(29), 106-123. <https://doi.org/10.7146/dl.v15i22.113148>
- Falabella, A. y De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 2(42), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fernández, I. y Rekalde, I. (2017). Prácticas para no perder el rumbo: la Universidad desde la Globalidad. En J. M. Garrido, A. Arenas, D. Contreras (coord.), *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 49-68). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Fernández, N. (2009). Modelos y sistemas de evaluación y acreditación de la Educación Superior. Situación y perspectivas para el mejoramiento de la calidad y la integración regional. En A. Gazzola y S. Pires (coord.), *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en Educación Superior para América Latina y el Caribe*. NESCO-IESALC.

- Flórez, M. (2015). Systems, ideologies and history: a three-dimensional absence in the study of assessment reform processes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 3-26. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.943153>
- Flórez, M. y Olave, J.M. (2020). Hacia una construcción participativa de la política educacional: la propuesta alternativa del proyecto de Éxito Escolar en Valparaíso. *Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara*, 24(1), 867-890. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13790>
- Flórez, T. (2013). *Análisis crítico de la validez del SIMCE*. CNED.
- Flórez, T. (2018). Repensar la evaluación a gran escala en función de una formación integral: análisis crítico de los sistemas vigentes y posibles caminos alternativos. En A. Arratia y L. Osandón (eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum: Reflexiones y propuestas* (pp. 417-456). UCE-MINEDUC y UNESCO.
- García, M. y Morillas, L. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 113-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192009>
- Gipps, C. (2002). *Beyond testing -towards a theory of educational assessment-* (5.ª ed.), Routledge/Falmer.
- Hansen, H. F., Geschwind, L., Kivistö, J., Pekkola, E., Pinheiro, R., & Pulkkinen, K. (2019). Balancing accountability and trust: university reforms in the Nordic countries. *Higher Education*, 78, 557-573. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-0358-2>
- Joughin, G. (2009). "Assessment, Learning and Judgement in Higher Education: A Critical Review". En: G. Joughin (ed.), *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (pp. 13-28). Springer.
- Macdonald, R., & Joughin, G. (2009). Changing Assessment in Higher Education: A Model in Support of Institution-Wide Improvement. En G. Joughin (ed.), *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (193-214). Springer.
- Margalef, L. y García, M.D. (2017). Facilitar la Evaluación de los Aprendizajes desde un contexto institucional. En J. M. Garrido, A. Arenas, D. Contreras (coord.), *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 69-84). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ministerio de Educación. (2014). Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la revisión del SIMCE. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17445>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Colihue.
- PREAL. (2009). Tendencias en la evaluación del logro escolar: la experiencia de cinco países con alto rendimiento educativo. *Serie Mejores Prácticas*, 11(31), 1–4.
- Propuesta Educación Mesa Social COVID-19. (2021). Recomendación para una evaluación pertinente en tiempos de crisis. PUC-UCHILE. [https://uchile.cl/documentos/informe-recomendacion-para-una-evaluacion-pertinente-en-tiempos-de-crisis-pdf-4mb\\_177773\\_0\\_3244.pdf](https://uchile.cl/documentos/informe-recomendacion-para-una-evaluacion-pertinente-en-tiempos-de-crisis-pdf-4mb_177773_0_3244.pdf)
- Rozas, T., Falabella, A. y Flórez, T. (2020). Justicia en riesgo: en búsqueda de un horizonte de justicia evaluativa. En: C. Moyano (ed.). *Justicia educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (pp. 219-244). Ediciones Universidad Alberto Hurtado. <https://doi.org/10.2307/j.ctv21hrdph.13>
- Sánchez-Amaya, T. (2013). La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 755-767. <https://doi.org/10.11600/1692715x.11220220812>
- Santos, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres. *Revista Enfoque Educativos*, 5(1), 69-80. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2003.47513>
- Shepard, L. (1992). *Will national tests improve student learning? CSE Technical report 342, CRESST*. University of Colorado.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación* (P. Manzano, Trad.) Morata.
- Wehlburg, C. (2017). El futuro de la evaluación transformadora en Educación Superior. En J. M. Garrido, A. Arenas, D. Contreras (coord.). *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 109-119). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass Publishers.