



Facultad de Educación  
Magíster en Gestión Escolar

# **Liderazgo del enfoque de evaluación como aprendizaje en un centro escolar de la región de La Araucanía**

Actividad Formativa Equivalente para optar al grado de  
Magíster en Gestión Escolar

**Estudiante**

**Karina Burgos Godoy**

**Profesor guía**

**Dr. Omar Aravena Kenigs**

**Temuco, agosto de 2023**

## **PRESENTACIÓN**

El presente estudio da cuenta de una Actividad Formativa Equivalente (AFE) para obtener el grado de Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco. Este proyecto se desarrolló en un centro escolar de la comuna de Padre las Casas. El estudio se enmarca en una investigación educativa de alcance descriptivo y metodología mixta. Los participantes fueron profesores, estudiantes, equipo directivo y jefa de UTP quien lideró el proceso de resignificación de la práctica.

El objetivo del estudio fue favorecer el aprendizaje de los estudiantes y el profesorado a través de la implementación de prácticas de evaluación formativa. Para ello, se diseñó e implementó colaborativamente un plan de mejora, especificando las prioridades de mejora y el desarrollo de prácticas que aporten a la transformación del núcleo pedagógico.

La estructura del informe se compone de un marco de antecedentes y planteamiento del problema de práctica. En segundo lugar, se revisan los principales antecedentes teóricos del enfoque de evaluación como aprendizaje. Posteriormente, se describe la metodología de estudio y los resultados en función de los objetivos específicos planteados para el estudio. Finalmente, se plantean las principales conclusiones y proyecciones del plan de mejoramiento implementado.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen	4
Abstract	5
<b>Capítulo I: Problema de Investigación</b>	6
1.1. Antecedentes contextuales	6
1.2. Planteamiento del problema	7
1.3. Antecedentes del Problema	8
1.4. Justificación	10
1.5. Objetivos	11
<b>Capítulo II: Marco Teórico</b>	12
2.1. Evaluación cómo y para el aprendizaje	12
2.2. Liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje	16
<b>Capítulo III: Marco Metodológico</b>	20
3.1. Diseño del estudio	20
3.2. Participantes	20
3.3. Instrumentos de recolección de la información	20
3.4. Fases del estudio	25
3.5. Procedimientos de análisis	27
<b>Capítulo IV: Resultados</b>	28
4.1. Diagnóstico	28
4.2. Plan de mejora	36
4.3. Resultados de impacto plan de mejora	38
4.4. Resultados postest y entrevistas	42
<b>Capítulo V: Conclusiones</b>	60
5.1. Objetivo Específico 1	60
5.2. Objetivo Específico 2	61
5.3. Objetivo Específico 3	62
Referencias bibliográficas	64

## **Resumen**

Las prácticas evaluativas implementadas en la escuela condicionan directamente en qué y cómo aprenden los estudiantes. El objetivo de esta investigación de la propia práctica fue favorecer el aprendizaje de los estudiantes y el profesorado a través de la implementación de prácticas de evaluación formativa en un centro educativo en la comuna de Padre Las Casas. El estudio utilizó una metodología mixta de enfoque descriptivo. Los participantes fueron 16 docentes de aula, 5 integrantes del equipo directivo y 96 estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica. Los instrumentos de recolección de información fueron una escala de percepción de las prácticas de evaluación aplicada a estudiantes y docentes y entrevistas semi-estructuradas. Los resultados diagnósticos demostraron que estudiantes y docentes percibían una incipiente cultura de autoevaluación del aprendizaje, escasa colaboración durante la evaluación y, mayoritariamente, ausencia de utilización de tecnologías. A partir de los resultados se implementó un plan de mejora de las prácticas de evaluación desde un enfoque centrado en el aprendizaje y la participación del estudiante en la toma de decisiones en colaboración con el profesorado. Los resultados del proceso de implementación del plan de mejora dan cuenta de la conciencia del profesorado sobre sus creencias arraigadas respecto a la evaluación y paulatina transformación de las prácticas evaluativas. Por su parte, el estudiantado reconoce el tránsito hacia una cultura de autoevaluación, colaboración y uso de tecnologías en el aula. Se concluye sobre la necesidad de potenciar el liderazgo pedagógico en la escuela para hacer sostenible el mejoramiento de las prácticas de evaluación.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, evaluación como aprendizaje, colaboración, aprendizaje profundo, participación.

## **Abstract**

The evaluative practices implemented by teachers and students have a direct impact on learning and on the school culture. In this context, the objective of the study was to favor the learning of students and teachers through the implementation of formative evaluation practices in an educational center in the commune of Padre Las Casas. The participants were 18 teachers of all subjects, director, manager of school coexistence, head of UTP and 24 students of the second cycle of basic education.

The collection instruments to collect the information used spaces for reflection and discussion regarding the way and perspective of evaluating, questionnaires were also applied to inquire about the beliefs, practices and perceptions of the evaluation. After this, the results were shared and a practice improvement plan was developed that consisted of visualizing the needs that the school has regarding the evaluation culture, making timely decisions to improve the learning of the students. Within this improvement plan is to diversify and expand the evidence of learning, generating instances for continuous feedback among the students themselves, teachers in collaboration with students

construct the evaluation criteria and agree on the way to evaluate, teachers provide instances of self-evaluation and co-evaluation of learning, offer various ways for students to learn and demonstrate what they have learned, contextualize learning, reflect on their pedagogical practice of continuously, visualize the error as a source of learning so that the students are the ones who correct themselves.

It is concluded that formative and collaborative evaluation helps teachers and students understand the evaluation approach as learning and of a formative nature, allowing self-regulation of each of the processes they experience.

**Keywords:** Learning-Centered Pedagogical Leadership, assessment as learning, formative assessment, reflection, feedback, collaboration.

## **CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1. Antecedentes contextuales**

El establecimiento en estudio se ubica en una zona rural en la comuna de Padre las casas, km 22 camino Huichahue. Es un centro educativo de dependencia particular subvencionado, teniendo a la Fundación del Magisterio de La Araucanía como sostenedor. La escuela cuenta con modalidad diurna y ofrece jornada completa escolar. Posee varias salas como: laboratorio de Ciencias Naturales, laboratorio de computación, biblioteca CRA, comedor, amplio patio al aire libre, oficinas. Además, la escuela cuenta con una red de Internet en todas sus dependencias.

Este centro escolar, es conformado por 199 estudiantes, 18 funcionarios quienes se desempeñan como docentes de aula, 4 docentes directivos (Director, Subdirectora y ECE, jefe de unidad técnica pedagógica y coordinadora del programa de integración), 10 asistentes de la educación, más 3 profesionales quienes realizan labores de apoyo desde las áreas de psicología y salud (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional y psicóloga). La escuela atiende desde el nivel de Educación Parvularia (nivel de transición I) hasta la educación básica (octavo año). Desde el año 2008 se recibe Subvención Escolar Preferencial (SEP), en respuesta a los altos índices de vulnerabilidad escolar (94 %). La escuela se encuentra en categoría media baja según la Agencia de la Calidad, donde muestran que los estudiantes obtienen resultados por debajo de lo esperado en aspectos académicos o de desarrollo personal y social, considerando el contexto sociodemográfico en el que se desarrollan.

El Proyecto Educativo Institucional declara en su Visión lo siguiente: “El establecimiento es una comunidad educativa inclusiva, comprometida con el entorno circundante y con la formación de personas íntegras, a través del logro de sólidos aprendizajes y habilidades que se complementan con el desarrollo de valores centrados en el Evangelio de Cristo. El equipo profesional se encuentra altamente capacitado y en constante perfeccionamiento, para acompañar exitosamente el proceso educativo que permita a los estudiantes aportar de manera innovadora y creativa ante las problemáticas y desafíos de la sociedad actual.

Asimismo, declara en su misión lo siguiente: “Somos una escuela que brinda educación de calidad a niños y niñas de la localidad de San Ramón, comuna Padre Las Casas, a través del desarrollo de herramientas, capacidades y habilidades cognitivas en un ambiente democrático, participativo, inclusivo y con valores centrados en el evangelio de Cristo. El equipo de profesionales y funcionarios trabajan en conjunto con las familias y comunidades del entorno próximo, incentivando hábitos de vida saludable y respeto por el medio ambiente”.

## **1.2. Planteamiento del problema**

La problemática del estudio surge a partir de las prácticas evaluativas tradicionales del profesorado, centradas en la medición de los contenidos memorizados por los estudiantes por sobre el aprendizaje. En tal sentido, en el centro escolar predomina la entrega de guías y aplicación de pruebas escritas cuyo propósito es medir cuánto “aprendió” el estudiante en cada unidad. Asimismo, se evidencia una escasa comprensión de la actual política de evaluación, al mismo tiempo que existe un escaso conocimiento de las políticas educativas de desarrollo profesional docente, cuestión que dificulta la reflexión colaborativa sobre las propias prácticas.

Las principales causas de este problema son las creencias pedagógicas sobre la evaluación, visualizada como sólo en un momento en específico, centrada en la medición y calificación, categorizar al grupo de estudiantes con este proceso, etc. También el escaso liderazgo pedagógico del equipo directivo, ya que hay escasos tiempos de reflexión de la práctica de aprendizaje-evaluación. De igual forma, otra consecuencia del problema es que los líderes y docentes es que frente a los bajos resultados de la prueba SIMCE, rápidamente buscamos generar una estrategia que nos permita revertir tales resultados. Poseemos una mirada academicista, en donde los resultados obtenidos en estas mediciones determinan las estrategias que como centro educativo vamos a adoptar. Existen escasas instancias de reflexión crítica que nos permita cuestionar nuestras formas de hacer las cosas, y luego con

los datos obtenidos y analizados, tomar medidas pedagógicas. Este enfoque modifica la práctica y, por supuesto, permite afectar de manera sustancial el núcleo pedagógico.

Esta mirada academicista está presente en nuestro sistema educativo y trastoca la mayor parte de nuestras decisiones en la escuela. Este planteamiento tiene su asidero en la realidad que experimentan nuestros propios estudiantes a diario a quienes se les invita a obtener las mejores calificaciones y ser “exitosos”, a luchar por alcanzar logros académicos dignos de ser reconocidos por la sociedad, pero nos olvidamos de ellos como personas que tienen un mundo interior el cual necesitan explorar y reconocer. En definitiva, los y las estudiantes necesitan dejar de entender la escuela como un lugar de custodia, en donde son controlados y clasificados todo el tiempo. Esto Implica un desafío de transitar desde un enfoque academicista, en donde el éxito de un proceso o de un estudiante, se mide en los resultados obtenidos en una prueba estandarizada, hacia un enfoque centrado en el aprendizaje donde cada uno reconozca y tenga por eje articulador el bienestar del estudiante en donde el enfoque principal este en el desarrollo de competencias que le permitan enfrentar los desafíos futuros.

Estas prácticas de evaluación tradicional tienen como consecuencia la configuración de una cultura centrada en la enseñanza, por ende, un rol pasivo del estudiante que debe reproducir los contenidos entregados por el profesor, cuestión que contribuye a mantener intacto el núcleo pedagógico. Lamentablemente, estas micro culturas son tan fuertes que profesores recién egresados, que vienen con toda la energía de posibilitar nuevas prácticas y generar incluso cambios al interior de los sistemas educativos, se ven envueltos por esta cultura escolar y terminan replicando las mismas actividades de evaluación dentro de sus establecimientos educativos.

### **1.3. Antecedentes del problema**

Diversas investigaciones manifiestan que la evaluación debe ser de carácter formador, para recopilar y utilizar información sobre el desempeño de los estudiantes de manera continua para mejorar el proceso de aprendizaje (Hamodi, López-Pastor y López-Pator, 2015; Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Molina y López-Pastor, 2019; Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Pascual-Arias, López-Pastor y Hamodi, 2019; Sanmartí, 2021 y Santos Guerra, 2016).

Durante el año 2018 el Ministerio de Educación en Chile (MINEDUC) dio a conocer la Política de Fortalecimiento de la Evaluación en el Aula, como una orientación para que los docentes y sus equipos directivos reflexionen sobre las implicancias de la evaluación en el aprendizaje. Estas orientaciones surgen de las inquietudes y necesidades de los centros educativos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y clarificar el objetivo de la evaluación. Esta política se articula y busca favorecer la implementación de varias Leyes presentes en el sistema escolar, tales como la Ley General de Educación, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, Ley de inclusión escolar, Sistema de Desarrollo Profesional Docente, las cuales cumplen un rol fundamental en el desarrollo integral de los profesores y estudiantes.

Actualmente, en Chile se ha logrado avanzar en la definición de una política de evaluación consistente y que apunta a definir la transformación en el enfoque de cómo abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así como a partir de la creación del decreto 83/2015 “Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia educación básica” y el decreto 67/2018 “Evaluación, Calificación y Promoción Escolar” se fijan los lineamientos para desarrollar los propósitos inherentes a una evaluación formativa, diferenciada y diversificada. Esto, sin duda, releva la importancia de la retroalimentación como elemento clave para lograr el éxito en la generación de aprendizajes y expone la importancia de considerar que la evaluación es parte de un proceso permanente en el que participa no tan solo el docente, sino que también los alumnos a nivel individual y colectivo.

La política educativa asociada al Decreto 67/2018 (MINEDUC, 2018), invita avanzar con la evaluación de manera permanente, por lo tanto, su primordial foco es promover la construcción del aprendizaje de todos los estudiantes. Comprendiendo además la evaluación formativa y sumativa para que sea usado de forma correcta, cuyo foco no sea centrado en la medición, clasificación y calificación, sino más bien en dar a conocer de manera clara los objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación y retroalimentar los aprendizajes construidos por los estudiantes de manera constante y oportuna.

El decreto 83/ entrega lineamientos para la adecuación curricular, beneficiando el trabajo inclusivo hacia los estudiantes que posean Necesidades Educativas y que la diversificación de la enseñanza sea eficiente y permita desarrollar los aprendizajes de manera equitativa. En este sentido, tanto las educadoras diferenciales y los profesores de asignaturas deben responder a todas las necesidades que tengan los y las estudiantes, diversificando los instrumentos de evaluación, otorgando espacios amigables donde el foco no se encuentre en memorizar y retener información, sino más bien que busque responder en los aprendizajes significativos y profundos.

El Mineduc (2018) nos entrega orientaciones en la evaluación bajo el alero del Decreto 67, el cual nos encamina al uso de la evaluación formativa en las aulas. Este decreto, busca que la evaluación sea sistemática, favoreciendo los procesos de reflexión sobre el aprendizaje y la enseñanza, a docentes y a estudiantes otorgando la oportunidad de tomar decisiones pedagógicas oportunas (MINEDUC, 2018). El Decreto 67 considera como instrumento primordial el reglamento de evaluación de cada institución educativa. Dado a lo anterior, es como se quiere llevar a cabo la praxis de la normativa vigente, otorgando así participación activa y pensamiento crítico con las comunidades educativas sobre el enfoque de evaluación como aprendizaje y su influencia en los aprendizajes de los y las estudiantes. Agregando a lo anterior se potencia la idea de que la evaluación es parte del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes.

#### **1.4. Justificación del estudio**

**Relevancia social:** Este estudio, primero visualiza al estudiante como un ser individual y único, permite centrarse en él como el protagonista de su aprendizaje, al desarrollar autonomía y autorregulación en su proceso cognitivo al enfrentarse a desafíos y tareas de calidad, permitiéndole participar de un proceso con instancias de diálogo, reflexión y acuerdos.

**Utilidad práctica:** Se promoverá el valor de la evaluación como aprendizaje, donde el estudiante tenga un rol activo, centrado en la autorregulación y visualización de su

aprendizaje, dejando a un lado la relevancia de la calificación; como también se fortalecerá el proceso reflexivo como una práctica constante para favorecer el desarrollo profesional docente.

**Conveniencia:** Se implementará la evaluación formativa y compartida como un proceso pedagógico instaurado en las prácticas cotidianas de los docentes, donde integre principios de retroalimentación constructiva, justificación reflexiva, participación de todos y todas, enfocada en el proceso de creación por sobre el resultado, como un medio para visualizar el aprendizaje de los y las estudiantes.

## **1.5. Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

Favorecer el aprendizaje de los estudiantes y el profesorado a través de la implementación de prácticas de evaluación formativa en un centro educativo en la comuna de Padre Las Casas.

### **Objetivos específicos**

1. Indagar en la percepción de docentes y estudiantes respecto a las prácticas de evaluación desarrolladas en el centro escolar y su implicancia en el aprendizaje.
2. Elaborar propuestas de mejoramiento de las prácticas de evaluación desde un enfoque formativo centrado en el estudiante y en la transformación de las creencias y práctica educativa.
3. Evaluar el proceso de mejoramiento de las prácticas evaluativas del profesorado y la transformación de las representaciones de estudiantes frente a su aprendizaje.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1. Evaluación como y para el aprendizaje

En los últimos años, la literatura internacional sobre evaluación y las diversas experiencias educativas documentadas han dado cuenta de la necesidad de transitar desde un enfoque centrado en la medición hacia uno centrado en el aprendizaje (Villagra et al., 2022). En tal sentido, la evaluación se reconoce como un proceso inherente a aprender, Santos-Guerra (2016) plantea el modelo de racionalidad práctica, es decir, el profesor es consciente y capaz de adelantarse a lo que sucederá en el acto de enseñanza aprendizaje, porque en su diseño incluye el diagnóstico de la realidad de los estudiantes, comprende la implicancia de lo que está sucediendo con ellos en el proceso y puede tomar decisiones eficaces que impacten en el núcleo pedagógico. Por consiguiente, se entenderá que la función formativa de la evaluación debe primar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, desde el punto de vista de Zúñiga y Segura (2023), los autores mencionan que la evaluación para que sea un proceso facilitador para los docentes y beneficie las vivencias de los estudiantes esto debe ejecutarse durante todo el proceso educativo, dado esto, se requiere utilizar las funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

Por su parte, Sanmartí (2020) entiende la evaluación como una herramienta formadora para analizar y tomar decisiones con la finalidad de construir un buen sistema para aprender, donde el estudiante es capaz de autoevaluarse y desarrollar la autorregulación metacognitiva. Asimismo, Villagra et al., 2022, Mellado, Leiva, Sepúlveda (2022) declaran que la evaluación focalizada en los aprendizajes depende de los estudiantes que sean ellos mismos los que evalúen su rendimiento, otorgando oportunidades que permitan intervenir de manera activa. En tal sentido, Muñoz (2020) menciona que la retroalimentación es un proceso que nos lleva hacia la evaluación formativa, el cual permite proporcionar datos, logrando así ajustar lo que el estudiante está aprendiendo.

Lay-Lizboa y Montañes (2017) declaran que al estudiante se le coarta de descubrir por sí solo la construcción de sus propios aprendizajes, interviniendo el docente en el traspaso de contenidos y memorización para posterior a esto medir y tener resultados para dar cuenta de

lo que aprendieron los estudiantes. Por otra parte, Santos Guerra (2016), da a conocer aulas distintas, en base al diálogo, cátedras democráticas y compartidas entre estudiantes y profesor, teniendo como resultado la construcción de sus propios aprendizajes. En defecto, podemos entender, que los y las estudiantes deben ser los protagonistas de liderar sus propios procesos de enseñanza aprendizaje, trabajando de forma colaborativa y compartida entre el profesor y estudiantes, propiciando los espacios de autonomía y búsqueda según las habilidades que se necesiten trabajar desde los objetivos de aprendizaje planteados.

De acuerdo con Venegas (2023) afirma que las prácticas evaluativas entre quién dirige la evaluación (docente) y quién es evaluado (estudiantes) se basa en la dirección del juicio de valor sobre los resultados. Esto demuestra que uno está sobre otro, como el ejemplo de un juez, que no se involucra en el caso y que sentencia según su posición y sentencia. Con lo anterior, Rincón Gallardo (2020) señala que entender los procesos de medición estandarizados como igual a un proceso de aprendizaje es un despropósito y atenta contra el buen aprendizaje. Asimismo, los autores Cruz et al. (2019), Castillo y Annunziata (2019) opinan que comprender los resultados de las evaluaciones deben asumirse en términos profesionales, utilizándolos no sólo desde el punto de vista de la capacidad de estudio de los/las estudiantes sino también desde la acción docente, ya sea en la elección de las estrategias y acciones de aprendizaje. En consecuencia, debemos entender la evaluación como herramienta que forma parte del aprendizaje de los estudiantes y no como algo instrumental.

Por otro lado, Ríos (2021) propone la importancia de desarrollar la autorregulación en los estudiantes mediante espacios que otorguen espacios de reflexión y autoevaluación. Dado a lo anterior, la evaluación debe ser resignificada para los estudiantes para que entiendan lo que deben aprender, sus principales errores para usarlo como fuente de aprendizaje logrando así regularse paulatinamente. Esto cobra especial relevancia, dado que la evaluación se sigue utilizando como medio de calificación de saberes, por sobre los procesos de metacognición, es decir, reflexionar con el estudiante sobre sus errores para que pueda aprender a partir de su propia experiencia. Citando a Muñoz et al. (2019) la evaluación en educación es vista como un proceso ligado al cálculo del éxito que tenga cada estudiante.

Los autores Barrientos, López-Pastor y Brunicardi (2019) declaran que cuando los estudiantes son los que construyen los criterios de evaluación de sus aprendizajes beneficia a que estén apropiados de su rol y los hace protagónicos de este proceso. En tal sentido, la evaluación se vuelve un proceso compartido donde en conjunto pueden elaborar y conocer los criterios de evaluación, logrando que cada uno pueda evaluar su propio progreso y ajustar su proceso, fomentando la autorregulación y el desarrollo de habilidades metacognitivas.

De igual forma, Panadero y Alonso-Tapia (2014) plantean la autorregulación como un elemento clave en el aprendizaje de los y las estudiantes, ya que fomenta la reflexión continua en su proceso de enseñanza aprendizaje. Dado a lo anterior, los estudiantes dirigen y pesquisan lo que les falta por aprender, a través de la autorregulación, a través de conversaciones con sus pares, respondiendo evaluaciones donde es protagonista, tales como; auto y coevaluación. Para Demera et al. (2022) López Pastor, Zambrano, Nevárez y Dolores, la evaluación nos modela en tal forma que podemos estimar, pensar y analizar sobre las situaciones pedagógicas. Esto permite que podamos reconocer e identificar nuestras debilidades y saber en qué nos equivocamos, pudiendo así uno mismo regular su aprendizaje.

El Mineduc (2018) nos proporciona varias recomendaciones para el correcto uso de la evaluación formativa, entendiéndose este como un proceso continuo el cual se debe avanzar de manera progresiva hacia un mayor logro de aprendizajes. Asimismo, el Mineduc (2019) enfatiza sobre el trabajo de la evaluación formativa y menciona que como docentes debemos fomentar el uso formativo, promover espacios para la participación a través de diálogos que le permitirá reconocer sus aprendizajes, identificar aquellos que necesitan fortalecer, por ejemplo, mediante instancias de autoevaluación, coevaluación y otros instrumentos que sea el propio estudiante donde regule sus aprendizajes.

Para varios autores, la retroalimentación es una oportunidad donde los aprendizajes se pueden lograr, evitando en esos espacios las comparaciones entre estudiantes y el juzgar (Villagra et al. (2022), Mellado, Leiva, Sepulveda, 2022; Gavilano 2022). También comenta sobre la evaluación formativa que tiene como objetivo apoyar el aprendizaje, menciona que es necesario que se dé durante todo el proceso y no solo al final. Asimismo, Muñoz (2020) menciona que una de las bases de la evaluación formativa es el proceso de retroalimentación

el cual tiene como objetivo cambiar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el estigma del éxito que obtendrá el estudiante.

Por su parte, Villagra et al. (2022), Mellado, Leiva, Sepulveda (2022) declaran que la retroalimentación permite al estudiante a pensar sobre sus logros y darse cuenta sobre sus requerimientos formativos. Dado esto, es necesario visualizar los procesos de evaluación como un aporte y una forma de regular los aprendizajes de los estudiantes.

Actualmente, en muchas instituciones las calificaciones toman mayor peso que el aprendizaje, considerando una nota para determinar el proceso de evaluación. Sanmartí (2007) sostiene que evaluar conocimientos por separado como se realiza de forma constante en las pruebas, provoca un escaso interés, ya que los estudiantes se enfocan en la memorización de contenidos. Con lo anterior, podemos concluir que la evaluación se vuelve un proceso separado del aprendizaje y por lo tanto se dificulta. Asimismo, la autora señala que para obtener aprendizajes es el propio estudiante el que debe identificar sus errores y necesidades con el fin de entender y autorregular su aprendizaje. Por lo tanto, es importante la labor de los docentes, de ser guías y mediadores de los aprendizajes de los estudiantes, colaborando a tiempo cuando lo necesiten para así fortalecer sus procesos.

En la misma línea de la evaluación formativa y la retroalimentación, la autora Gavilano (2022) expresa que si la retroalimentación es realizada de manera correcta y a tiempo con las distintas evaluaciones (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación, etc) se evidenciará mayores avances durante el proceso de aprendizaje. En concreto, es de suma importancia gestionar de buena forma los tiempos, realizando así los procesos evaluativos con rigurosidad, llevando a cabo la evaluación formativa de manera eficaz para los y las estudiantes en las aulas.

La autora Anijovich (2017) señala que las interacciones dialogadas formativas permiten a los estudiantes proporcionar retroalimentación de forma recíproca, con el objetivo de lograr identificar fortalezas y áreas de mejora, lo que ayuda a los estudiantes a comprender sus capacidades y cómo mejorar su trabajo. Es por esto, la importancia de otorgar estos espacios de interacción para brindar protagonismo a quienes aprenden, siendo más significativo estos procesos de enseñanza aprendizaje. Es por esto que los docentes deben ejercer liderazgo

pedagógico en las aulas para guiar y facilitar el aprendizaje de sus estudiantes creando un ambiente educativo enriquecedor y motivador al momento de aprender.

## **2.2. Liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje**

Se entiende por “liderazgo pedagógico”, especialmente a la habilidad para desempeñarse en dirigir e incidir en otras personas, de esta forma podrán seguir las directrices y guía para llevar a cabo un propósito (Bolívar, 2010). De esta forma, los líderes adoptan un enfoque holístico que busca el mejoramiento y desarrollo de todos los involucrados en la educación. Empoderan a los maestros para que sean líderes en el aula, crean un ambiente de aprendizaje reflexivo y colaborativo, y toman decisiones basadas en datos y evidencia para mejorar continuamente la calidad educativa.

El liderazgo pedagógico o liderazgo para el aprendizaje es un área de conocimiento emergente en el sistema educativo, dado que se ha demostrado sus fuertes implicancias en el aprendizaje y el mejoramiento escolar (Bolívar, 2019; Fullan, 2019, Elmore 2010). Al respecto, se ha establecido que el liderazgo pedagógico es el segundo factor intraescuela que más afecta el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, 2011, Barber, Michael, Mousher, Mona, 2008). En tal sentido, el liderazgo pedagógico abarca la capacidad del director de la escuela y otros líderes educativos, como coordinadores o profesores, para guiar y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula con sus prácticas pedagógicas.

Por su parte, Elmore (2010) enfatiza que el buen liderazgo permite crecer y brindar herramientas a los profesores para que se vinculen con sus prácticas pedagógicas, logrando así que impacten en la comunidad escolar, promoviendo la reflexión sobre esto y análisis de su trabajo diario siendo autocrítico de su quehacer pedagógico. Por su parte, Miranda (2017) plantea que modificar la cultura existente en un centro educativo requiere un liderazgo pedagógico, es decir, una persona que sea capaz de instalar la idea de la necesidad del cambio, no desde la imposición arbitraria sino desde el diálogo con los miembros de toda la comunidad educativa, también que tenga la capacidad de escuchar y comprender los procesos internos. En otras palabras, los líderes pedagógicos promueven el desarrollo profesional

continuo de los profesores, ofreciendo oportunidades de capacitación, talleres, conferencias y otras actividades de aprendizaje, esto permite adquirir nuevas habilidades y conocimientos, lo que mejora su calidad en las prácticas. Además proporcionan retroalimentación constructiva y alentadora a los profesores sobre su desempeño en el aula. La retroalimentación efectiva ayuda a los docentes a reflexionar sobre su práctica y a identificar áreas de mejora.

Diversos autores declaran que quien ejerza un liderazgo pedagógico, al interior del aula como también desde cargos directivos, debe desarrollar un liderazgo horizontal, que permita y promueva un aprendizaje compartido a partir de la interacción y trabajo colaborativo con sus pares; otorgándole mayor importancia a esta tarea por sobre aspectos o funciones netamente administrativas (Bolívar 2017, Liethwood, 2009, Miras Teruel y Longás Mayayo 2020, Elmore, 2010). En la opinión de Mellado y Chaucono (2017) todos los actores educativos son importantes y necesarios para el desarrollo de una buena práctica de liderazgo pedagógico, consideramos necesario abordar lo relacionado con el trabajo conjunto entre directivos y profesores. De acuerdo con lo expresado en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) los directivos se relacionan con la comunidad escolar a partir de un sistema de creencias y un marco de valores universales. Son estos principios los que orientan su conducta y le permiten generar coherencia entre lo declarado y las acciones desarrolladas. Lo anterior, repercute en la promoción de la confianza al interior de las escuelas con los integrantes de la comunidad educativa.

Varias investigaciones, afirman que el liderazgo pedagógico debe estar al servicio continuo para ir mejorando los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar 2019; Robinson, 2016). En tal sentido, es necesario que los líderes pedagógicos respondan a las solicitudes y requerimientos que tenga la comunidad educativa, favoreciendo así el aprendizaje de todos los estudiantes de forma constante. Por otro lado, Mellado, Chaucono y Villagra (2017) afirman que el liderazgo pedagógico se ha transformado en una competencia idónea para mejorar la excelencia educativa. Igualmente, es imprescindible como líderes estar apto y dispuesto para apoyar a la comunidad educativa y mejorar los procesos educativos.

Por otra parte, el liderazgo educativo efectivo es el soporte para conducir de buena manera a un equipo directivo en las comunidades educativas (OCDE, 2013; Vaillant, 2015, como se citó en González, López, Buratin, Gento, 2021). Así también, Weinstein y Muñoz (2017), declaran que quienes ejercen un buen liderazgo entre profesores demuestran tener una gran motivación, conocimiento de las bases curriculares y didácticas para enseñar. En conclusión, un buen líder debe transmitir motivación y entusiasmo para su equipo, como también, estar capacitado y en actualización de conocimientos que son necesarios en las instituciones educativas.

Sarasola y da Costa (2016) mencionan principios claves de un liderazgo centrado en el aprendizaje, los autores mencionan dos conceptos comunes, estos son; influencia y direccionalidad. En este sentido, un liderazgo centrado en el aprendizaje es aquel que coloca a los estudiantes y su desarrollo académico, social y emocional en el centro de todas las decisiones y acciones. Los líderes educativos que adoptan este enfoque están comprometidos con el éxito y el bienestar de los estudiantes, y trabajan para mejorar continuamente la calidad de la educación que se ofrece en la institución. En otras palabras, los líderes centrados en el aprendizaje reconocen y fomentan el liderazgo distribuido, permitiendo que diferentes miembros del personal asuman roles de liderazgo en función de sus fortalezas y experiencia.

Respecto al liderazgo distribuido en las escuelas, esto favorece la colaboración, el empoderamiento y el desarrollo profesional de todos los miembros del equipo educativo. Al compartir responsabilidades y decisiones, se logra una mayor eficacia y un ambiente escolar más enriquecedor que beneficia directamente el aprendizaje de los estudiantes. Así también Sarasola y da Costa (2016) comentan que los directores escolares establecen una visión clara y compartida para el centro educativo, como también, definen metas y objetivos claros que guían el trabajo de toda la comunidad escolar. De esta forma, una visión inspiradora y estratégica proporciona un sentido de propósito y dirección, lo que motiva a docentes y estudiantes a trabajar juntos para lograr un aprendizaje significativo.

Finalmente, Bolívar (2010) señala que una cultura centrada en el aprendizaje valora la reflexión y la mejora continua en todos los niveles. Los docentes deben sentirse alentados a

analizar constantemente su práctica, aprender de sus experiencias y ajustar sus enfoques para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, los líderes escolares deben promover una cultura centrada para los aprendizajes, de esta manera involucrar a toda la comunidad educativa a trabajar de manera alineada y con coherencia en su quehacer diario en las aulas.

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1. Diseño**

Este estudio corresponde a un enfoque de carácter mixto, cuantitativo y de alcance descriptivo, pues permite analizar y comprender la problemática del estudio en cuanto a las creencias y percepciones de los profesores y estudiantes respecto a la cultura de la evaluación como aprendizaje.

### **3.2. Participantes**

El estudio se desarrolló en un centro escolar particular subvencionado de la comuna de Padre las Casas, región de La Araucanía de Chile. Participaron 24 estudiantes de los niveles de segundo ciclo; 6º, 7º y 8º año básico, de edades que fluctúan entre los 10 y 13 años. De los docentes del establecimiento fueron 18 profesoras mujeres, de las asignaturas de Educación física, Inglés, Lengua Indígena, Lenguaje y comunicación, Matemática, Ciencias naturales, Historia, Tecnología, Artes visuales y Religión. La edad promedio de experiencia laboral del grupo es de 5 años aproximadamente. También participó el Equipo directivo; Director, Subdirectora, Coordinadora del programa de integración escolar y Jefa de UTP quien lideró el estudio.

### **3.3. Instrumentos de recolección de información**

El estudio consideró la aplicación y análisis de un instrumento de recolección de información. Se utilizó una escala tipo Likert que lleva por título “Escala de percepción del estudiante sobre la cultura de evaluación como aprendizaje”. La escala fue obtenida del artículo “Diseño y validación de una escala de percepción de los estudiantes sobre la cultura de evaluación como aprendizaje” de los autores Turra, Villagra Mellado y Aravena (2022). Constaba de 42 ítems expresados como afirmaciones, los que se distribuyeron en tres dimensiones teóricas: 1) Cultura de autoevaluación del aprendizaje, 2) Cultura de colaboración del aprendizaje, 3) Cultura tecnológica del aprendizaje. Esta escala fue aplicada al inicio del estudio y al finalizar a los profesores y estudiantes.

También fue aplicada una entrevista al final del proceso la cual fue elaborada con la finalidad de recoger información sobre los cambios de las prácticas evaluativas que han realizado los docentes durante el primer semestre del año académico 2023, y el impacto que ha tenido en los aprendizajes profundos de los y las estudiantes del establecimiento educacional. La entrevista fue validada de contenido por parte de juicio de expertos, constó de 6 preguntas, tanto para los docentes como para los estudiantes.

Durante el estudio se realizó etnografía para recolectar información, la etnografía es entendida como un proceso de descripción/interpretación, por medio del cual se elabora una interpretación de lo que piensan, dicen y actúan los sujetos bajo observación, que se realiza a través de un trabajo sistemático encaminado a un contexto específico.

Se fue registrando en bitácoras como registros descriptivos durante las reuniones de retroalimentación con el profesorado y consejo de profesores donde se dialogó en torno a la temática de la evaluación, conociendo y retroalimentando así sus prácticas evaluativas. Por otro lado, en bitácoras de registro docente fueron registrados los acuerdos y lo que se destacaba de las prácticas de acompañamiento de aula, con cada uno de los docentes.

A continuación se presentan tablas sobre las dimensiones e ítems utilizados en la escala tipo likert.

**Tabla 1.**

*Escala de percepción de los estudiantes sobre la cultura de evaluación como aprendizaje*

Dimensiones	Ítems
Cultura de autoevaluación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Brindo soluciones para que mis estudiantes enfrenten los procesos de autoevaluación.</li> <li>-Fomento la metacognición con mis estudiantes durante toda la clase.</li> <li>-Genero el espacio para que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y debilidades para mejorar sus aprendizajes.</li> <li>-Ayudo a mis estudiantes a comprender las causas de sus errores cuando se autoevalúan.</li> <li>-Fomento la interacción entre pares para el apoyo mutuo y solidaridad.</li> <li>-Genero espacios de retroalimentación entre los estudiantes.</li> <li>-Otorgo espacios de participación en la construcción de criterios de evaluación que orienten el aprendizaje de todos los estudiantes.</li> <li>-Utilizo el error como una oportunidad para que los estudiantes aprendan cuando se equivocan.</li> </ul>
Cultura de colaboración del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Las actividades, tareas o proyectos que desarrollaremos para aprender son consensuados con el grupo de estudiantes.</li> <li>-Construimos junto a los estudiantes preguntas para desafiarnos a seguir aprendiendo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Planificamos con los estudiantes proyectos de aprendizaje en los que participan otras personas de dentro y fuera de la escuela.</li> <li>-Integramos con los estudiantes a personas que puedan compartir experiencias relacionadas con lo que estamos trabajando.</li> <li>-Desarrollamos en compañía de los estudiantes diferentes actividades de forma simultánea durante una misma clase.</li> <li>-Se dialoga sobre los aprendizajes que vamos construyendo y se entrega retroalimentación del docente y estudiantes.</li> <li>-Acordamos con los estudiantes de qué forma mostraremos el aprendizaje construido.</li> <li>-Comunicamos los aprendizajes construidos de los estudiantes a los apoderados y comunidad educativa en general.</li> <li>-Fomentamos el trabajo colaborativo de nuestros estudiantes en clases.</li> </ul>
Cultura tecnológica del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Como docente establecemos comunicación con otras personas por medio de las tecnologías para que nuestros estudiantes aprendan.</li> <li>-Como docentes facilitamos las tecnologías para trabajar y aprender entre pares y estudiantes.</li> <li>-El profesor otorga espacios de planificación de actividades de aprendizaje y evaluación con apoyo de las tecnologías durante las clases.</li> <li>-Se promueve el uso de las tecnologías para recoger las opiniones y comentarios cuando los estudiantes se evalúan entre pares.</li> <li>-Difundimos temas de relevancia mundial usando las tecnologías para generar conciencia en nuestros estudiantes.</li> <li>-Utilizamos las tecnologías para ofrecer retroalimentación oportuna entre pares y del docente.</li> <li>-Utilizamos las plataformas del colegio para dar a conocer las evidencias de los aprendizajes de nuestros estudiantes.</li> <li>-Compartimos experiencias de aprendizaje y evaluación utilizando las tecnologías.</li> <li>-Utilizamos diferentes tecnologías para representar de manera creativa lo que los estudiantes están aprendiendo.</li> </ul>

**Tabla 2.**

*Escala de percepción de los estudiantes sobre la cultura de evaluación como aprendizaje*

Dimensiones	Ítems
Cultura de autoevaluación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconozco mejores soluciones para enfrentar mis dificultades cuando evalúo mi aprendizaje.</li> <li>-Reconozco que aprendo cuando me hago preguntas durante las actividades o tareas que realizo.</li> <li>-Reconozco fortalezas y debilidades para mejorar mis aprendizajes.</li> <li>-Comprendo las causas de mis errores cuando me autoevalúo.</li> <li>-Realizo preguntas a otras personas cuando trabajo de manera individual y tengo dificultades para aprender.</li> <li>-Solicito que mis compañeros y docente comenten y retroalimenten mi desempeño para aprender.</li> <li>-Participo en la construcción de criterios de evaluación que orientan mi aprendizaje y el de mis pares.</li> <li>-Utilizo el error como una oportunidad para aprender cuando nos equivocamos o se equivoca el docente.</li> <li>-Puedo autoevaluarme mejor cuando comparo mi trabajo con aquel realizado por mis pares.</li> </ul>

---

	-Aprendo a dialogar y a ponerme en el lugar de otros cuando nos evaluamos entre pares.
--	--

---

Cultura de colaboración del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Acordamos con el docente las actividades, tareas o proyectos que desarrollaremos para aprender.</li> <li>-Construimos junto al docente preguntas para desafiarnos a seguir aprendiendo.</li> <li>-Planificamos con el docente proyectos de aprendizaje en los que participan otras personas dentro y fuera de la escuela.</li> <li>-Investigamos junto al docente sobre temas que nos ayuden a solucionar problemas cotidianos relevantes.</li> <li>-Integramos con el docente a personas que puedan compartir experiencias relacionadas con lo que estamos trabajando.</li> <li>-Desarrollamos en compañía del docente diferentes actividades de forma simultánea durante una misma clase.</li> <li>-Dialogamos sobre los aprendizajes que vamos construyendo y recibimos retroalimentación de nuestros pares y del docente.</li> <li>-Acordamos con el docente la forma en que mostraremos lo que estamos aprendiendo en la escuela.</li> <li>-Comunicamos nuestros aprendizajes construidos en la escuela a diferentes personas y organizaciones.</li> <li>Desarrollamos para aprender trabajos colaborativos con otros compañeros respetando nuestros puntos de vista.</li> </ul>
---	---

---

Cultura tecnológica del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Establecemos comunicación con otras personas por medio de las tecnologías para aprender.</li> <li>-Utilizamos las tecnologías para trabajar y aprender entre pares y docentes.</li> <li>-Planificamos junto al docente nuestras actividades de aprendizaje y evaluación con apoyo de las tecnologías.</li> <li>-Usamos las tecnologías para recoger las opiniones y comentarios cuando nos evaluamos entre pares.</li> <li>-Difundimos temas de relevancia mundial usando las tecnologías para generar conciencia en las personas.</li> <li>-Utilizamos las tecnologías para acceder a diferentes tipos de información que nos ayudan a aprender.</li> <li>-Utilizamos las tecnologías para ofrecer y recibir retroalimentación oportuna entre pares y del docente.</li> <li>-Utilizamos las plataformas del colegio para dar a conocer las evidencias de nuestro aprendizaje.</li> <li>-Compartimos experiencias de aprendizaje y evaluación utilizando las tecnologías.</li> <li>-Utilizamos diferentes tecnologías para representar de manera creativa lo que estamos aprendiendo.</li> </ul>
-------------------------------------	--

---

## Entrevista para docentes

Esta entrevista fue elaborada con la finalidad de recoger información sobre los cambios de las prácticas evaluativas que han realizado los docentes durante el primer semestre del año académico 2023, y el impacto que ha tenido en los aprendizajes profundos de los y las estudiantes del establecimiento educacional.

### **Tabla 3.**

#### *Guion de preguntas para docentes*

---

1.	¿De qué forma utilizas la evaluación en el aula?
2.	Describe cómo levantas los criterios de evaluación de tu asignatura.
3.	¿Cómo retroalimentas en tus clases?
4.	¿Cómo involucras a los estudiantes en el proceso de evaluación y los haces participantes activos?
5.	¿Qué rol cumplen los apoderados en el proceso evaluativo?
6.	¿Qué aprendizajes has desarrollado en torno a la evaluación?

---

### **Entrevista para estudiantes**

Esta pauta de entrevista fue elaborada con la finalidad de recoger información sobre los procesos evaluativos de los estudiantes durante el primer semestre del año académico 2023.

### **Tabla 4.**

#### *Guion de preguntas para estudiantes*

---

1-	¿Qué es para ti la evaluación?
2-	¿De qué forma se utiliza la evaluación en el aula?
3-	¿Quiénes elaboran las evaluaciones que te aplican? ¿cómo se aplican?
4-	¿Quién o quiénes son los encargados de retroalimentar tus aprendizajes?
5-	¿Cómo participas del proceso de evaluación?
6-	¿Qué aprendizajes has desarrollado en torno a la evaluación?

---

### 3.4. Fases de estudio

Para poder llevar a cabo este estudio se consideró tres fases de estudio: 1) Fase diagnóstica, 2) Fase de implementación y 3) Fase de valoración, en su conjunto esto permite tener una visión sobre la transformación de la práctica de evaluación del profesor y de la percepción de los estudiantes sobre la evaluación como aprendizaje.

**a) Fase diagnóstica:** Con el objetivo de indagar las percepciones de los estudiantes sobre la cultura de evaluación como aprendizaje y visualizar las creencias y prácticas de evaluación del docente, se aplicaron tres instrumentos: escala tipo Likert sobre percepciones de los estudiantes sobre la cultura de evaluación como aprendizaje; escala tipo Likert sobre creencias de los profesores sobre la cultura de evaluación como aprendizaje y Registros de campo.

Se analizó la información a través de gráficos donde se traspasaron los datos en porcentajes y se realizó una breve descripción cualitativa donde daba cuenta de lo consolidado y lo descendido en cuanto a las afirmaciones que se presentaron en cada una de las tres dimensiones, tanto como de los profesores y también estudiantes.

**b) Fase de implementación de la mejora:** Elaboración de propuestas de mejora en relación con las prácticas evaluativas en el aula, transitando hacia una evaluación formativa, se desarrollaran las siguientes prácticas:

- Jornadas de desarrollo profesional docente, reflexión colaborativa sobre las prácticas de evaluación desarrolladas por la jefa de UTP. Reflexionar sobre las creencias en cuanto al proceso de evaluación, durante las reuniones de ciclo, consejo de profesores, reunión con jefe técnico.
- Estudio de vídeos, lecturas y acompañamiento de retroalimentación de prácticas pedagógicas que lleven al docente a tomar conciencia de las prácticas tradicionales que aún están instauradas.
- Aplicación de instrumentos de autoevaluación del docente sobre sus prácticas de evaluación durante el proceso de acompañamiento en aula, bajo el dominio y estándares de la profesión docente (Estándar 9, Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje).

- Construcción de rúbricas de evaluación de forma colaborativa entre estudiantes y profesor.  
Que los estudiantes puedan autoevaluar su proceso de aprendizaje por medio de preguntas orientadoras.
- Elaboración de instrumentos de evaluación digitales acordes a las necesidades de cada curso, dialogado y acordado con los estudiantes.
- Retroalimentación de acompañamiento pedagógico en aula y de las planificaciones con foco en la evaluación centrada en los aprendizajes.
- Socialización y grupos de discusión: Talleres de prácticas efectivas de aula donde se vincule el trabajo de la evaluación formativa. Autoevaluación del profesor/a en relación a sus prácticas pedagógicas.

### **c) Fase de evaluación de la mejora**

En esta fase se monitoreo las transformaciones de las prácticas evaluativas de los profesores y el impacto del plan de mejora en beneficio del estudiantado y cuerpo de docentes. Para lo anterior se aplicó una entrevista de 6 preguntas para los estudiantes de segundo ciclo, de los cursos de 6°, 7° y 8° año básico para conocer las percepciones de los estudiantes posterior a la implementación de prácticas de evaluación formativa y compartida.

Por otro lado, los profesores contestaron una entrevista de 6 preguntas donde permitieron evidenciar las transformaciones de sus prácticas y la reflexión docente. Además, respondieron el formulario que se les aplicó en principio sobre las percepciones, para ver los avances y cambios que tuvieron, logrando así volver analizar los focos descendidos en la fase diagnóstica y comparar con los actuales.

### **3.5. Procedimiento de análisis de la información**

El estudio consideró la aplicación y análisis de un instrumento de recolección de información. Se utilizó una escala de likert para indagar en la percepción de docentes y estudiantes respecto a las prácticas de evaluación desarrolladas en el centro escolar.

La información de las escalas se analizó con estadística descriptiva, a través de frecuencias porcentuales de respuesta.

Durante la fase implementación, la obtención de información se realizó por medio de bitácoras y registros de campo durante los procesos de: retroalimentación a los profesores al visitarlos en el acompañamiento de aula, reflexionando y analizando sus cambios en relación a la construcción de rúbrica, autoevaluación y coevaluación. Estas notas se registraron de forma digital para su posterior transcripción y comparación con los descriptores de cada estándar referidos a la evaluación y desde ahí generar jornadas de reflexión las cuales se realizaron en consejo de profesores los días martes y en reuniones de ciclos los días miércoles, así también en reuniones individuales y en duplas en conjunto con la jefe técnico de la escuela.

En la etapa de valoración se recogieron datos de las percepciones de los estudiantes sobre la implementación de prácticas de evaluación formativa y compartida mediante una entrevista de 6 preguntas. Las entrevistas fueron transcritas y segmentadas para su análisis de contenido por medio de categorías abiertas

En esta fase, el docente también contesta el postest que se aplicó al principio del estudio, una escala tipo likert donde da cuenta del trabajo que realizan con los estudiantes y las percepciones que tienen frente a las prácticas evaluativas.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

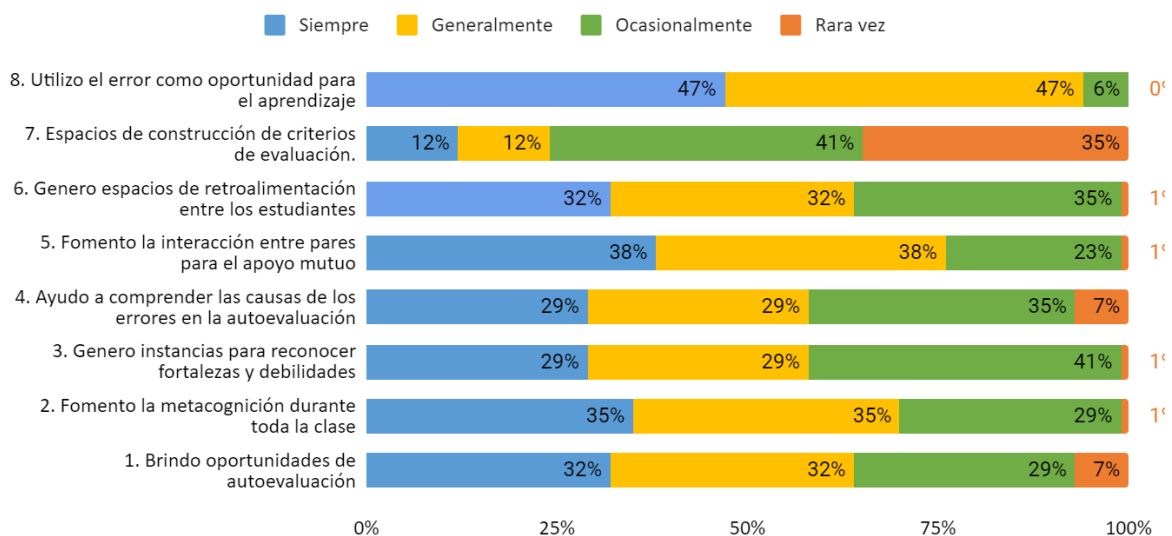
### 4.1. Resultados fase diagnóstica

Se presentan los resultados cuantitativos del cuestionario de escala tipo Likert. Los resultados se presentan en función de tres dimensiones sobre la cultura de evaluación como aprendizaje, dando a cuenta las creencias de los profesores y las percepciones de los estudiantes.

Primeramente se darán a conocer los resultados del diagnóstico de los 18 profesores que participaron, posteriormente el de los estudiantes.

#### Figura 1.

Dimensión I: Cultura de autoevaluación del aprendizaje.

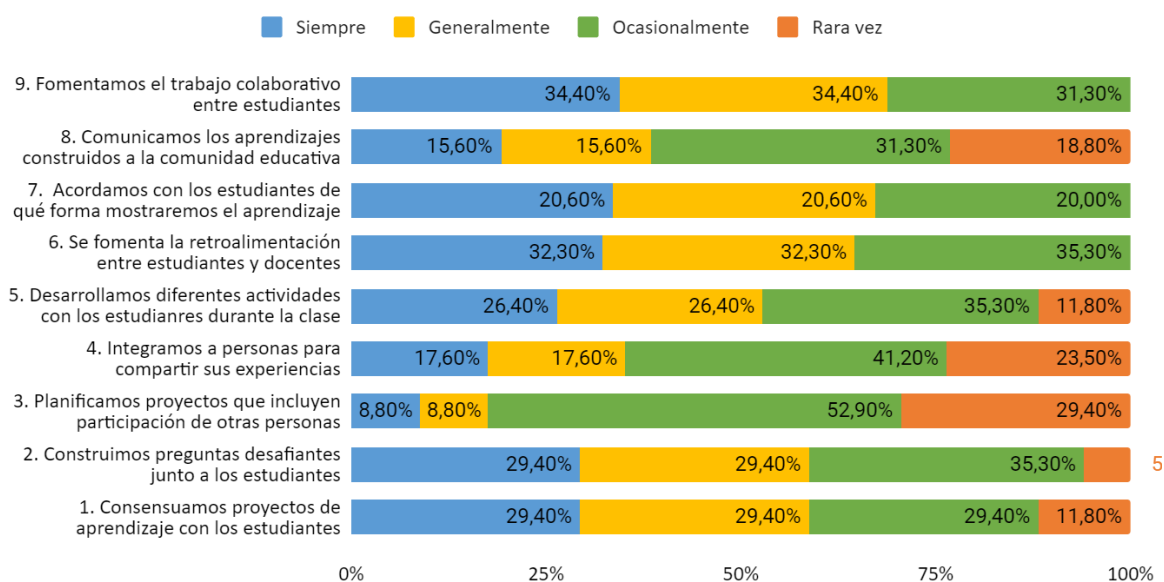


A partir de la figura 1, se desprende bajo porcentaje respecto al ítem 3 de generar instancias de reconocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes. Esto implica que sólo un 29% de los profesores cree que es necesario brindar estos espacios. También se refleja que la labor docente tiene menor ejecución de práctica evaluativa en relación con el ítem número 7, el que declara otorgar espacios de construcción de criterios de evaluación con sus estudiantes. Un total de 58% los ítems 3 y 4 declaran que siempre generan instancias para reconocer fortalezas y debilidades y ayudar a comprender las causas de los errores en la autoevaluación que realiza el estudiante.

El gráfico nos revela que el nudo crítico se presenta en el ítem N°7, liderando con un 35% de docentes que declaran que “rara vez” otorgan espacios de construcción de criterios de evaluación en conjunto. La construcción conjunta de criterios de evaluación entre estudiantes y docentes es una práctica pedagógica valiosa que promueve la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y les otorga un mayor sentido de responsabilidad y empoderamiento. Este enfoque colaborativo también fomenta una relación más igualitaria entre docentes y estudiantes, y puede mejorar la calidad y la relevancia de la evaluación.

**Figura 2.**

Dimensión II: Cultura de colaboración del aprendizaje.



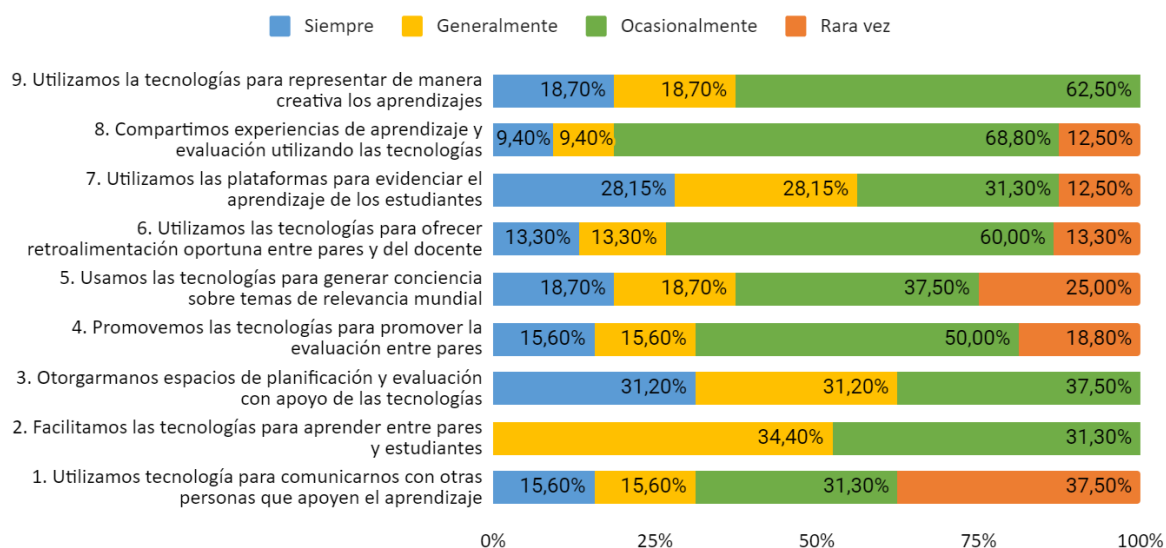
A partir de la figura 2 se evidencia que en la afirmación 3 y 4 se encuentran descendidas las afirmaciones que declaran planificar proyectos con los estudiantes e integrar a otras personas para apoyar lo que están aprendiendo, con un total de 52,9%. También se refleja que la labor docente en relación con la cultura de colaboración tiene mayor participación en los ítems n° 1, 2, 6 y 9, superando el 29% llegando hasta un porcentaje más alto que se encuentra en un 34,4% quien da cuenta de fomentar el trabajo colaborativo entre pares.

Los nudos críticos hallados en el gráfico presentan un gran número de docentes que mantienen creencias tradicionales respecto a la colaboración del aprendizaje en el aula. Esto incide directamente en el aprendizaje de los y las estudiantes ya que se ofrecen escasas oportunidades de colaboración entre el grupo de curso. También se percibe que la

retroalimentación es dirigida por el profesor, asimismo los proyectos y clases que se planifican son guiadas por el docente.

**Figura 3.**

Dimensión III: Cultura tecnológica del aprendizaje.



A partir de la figura 3, los porcentajes más significativos se encuentran en el indicador “ocasionalmente”, los profesores declaran que de manera ocasional se utiliza el uso de las tecnologías para planificar, evaluar, comunicarse, compartir experiencias, entre otros. También se refleja que la labor docente tiene mayor implicación en facilitar las tecnologías para aprender entre pares, donde se declara en la afirmación N°2, demostrándolo con un 34,4%, siendo este el más alto, esto da cuenta que los profesores utilizan de manera constante las tecnologías como un medio para que sus estudiantes aprendan. Se suma a ello que el 31,2% de los profesores sostiene que otorga espacios de planificación y evaluación con sus estudiantes.

Los principales nudos críticos que se reflejan en el gráfico son en el ítem 4, 7 y 8, donde se observa que los docentes ofrecen escasas oportunidades para compartir y evidenciar sus aprendizajes, como también usar los medios tecnológicos para evaluarse entre pares. Según estos porcentajes, esto indica que un alto número de docentes otorgan muy rara vez estas oportunidades mencionadas en los ítems de esta dimensión.

## Análisis global de los resultados del diagnóstico de los docentes

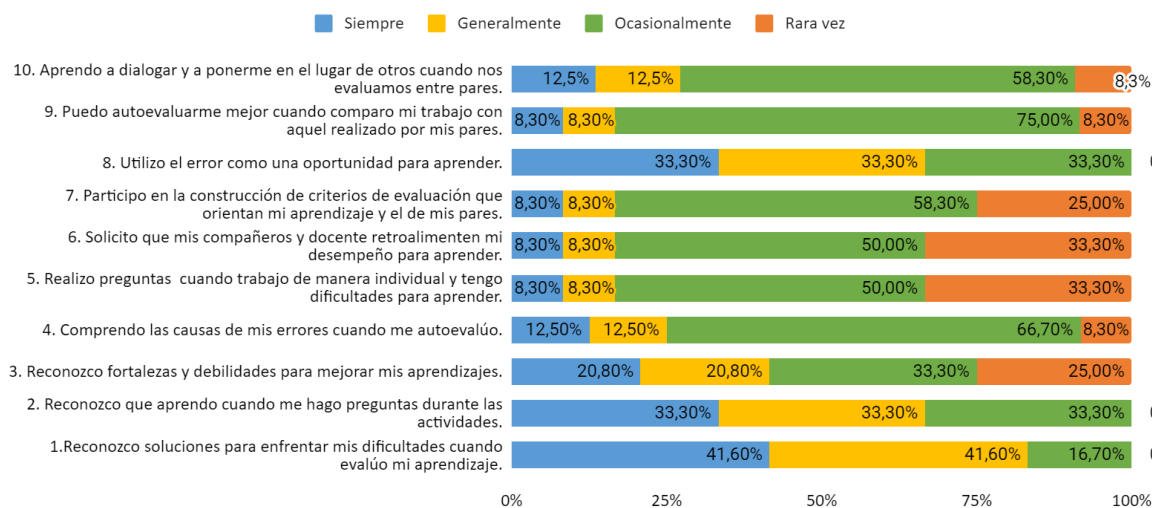
A partir de los datos presentados se concluye una ausencia significativa de la cultura de evaluación como aprendizaje. Los docentes ofrecen escasas oportunidades de colaboración en aula, autoevaluación y uso de tecnologías para la evaluación como aprendizaje durante el trabajo en clases con sus estudiantes. Esto afecta directamente el proceso de enseñanza aprendizaje ya que, olvidamos elementos claves a la hora de aprender, desconociendo el contexto, la interacción social y el aprendizaje activo. Estas creencias vienen arraigadas por la micro cultura que aún está instalada en algunos docentes, ejerciendo prácticas tradicionales que ofrecen de manera escasa prácticas evaluativas con la visión formativa.

## Resultados diagnósticos de estudiantes

Se presentan los resultados cuantitativos del cuestionario Likert. Los resultados se presentan en función de tres dimensiones sobre la cultura de evaluación como aprendizaje, dando a cuenta las percepciones de los 24 estudiantes.

**Figura 4.**

Dimensión I: Cultura de autoevaluación del aprendizaje.



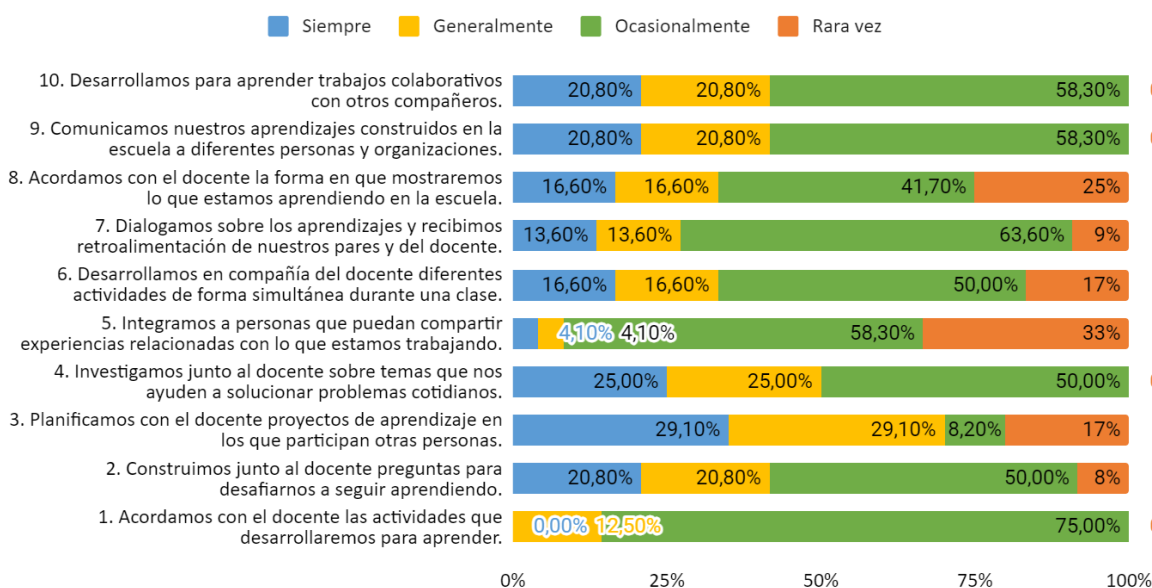
A partir de la figura 4, se desprende un bajo porcentaje en la afirmación 4, 9 y 10 de la cultura de autoevaluación del aprendizaje, las que alcanzan un total de 24,9%, estas declaran que “rara vez” “comprenden las causas de sus errores”, “autoevaluarse mejor cuando compara con el aprendizaje del otro” y “aprender dialogando y ponerse en el lugar del otro al

autoevaluarse”, en estas tres afirmaciones se concentra los nudos críticos en esta dimensión, un gran número de estudiantes marcan el indicador “rara vez”, teniendo la percepción del escaso trabajo que se realiza en relación a la autoevaluación durante las clases, lo que se concluye que este instrumento no se visualiza como una instancia formal de evaluarse ellos mismos.

Del gráfico, además se refleja que los estudiantes reconocen que aprenden cuando realizan preguntas durante las actividades, y además que reconocen soluciones para enfrentar dificultades a la hora de autoevaluarse, alcanzando un 33,3% y un 41,6% del indicador “siempre”.

**Figura 5.**

Dimensión II: Cultura de colaboración del aprendizaje.

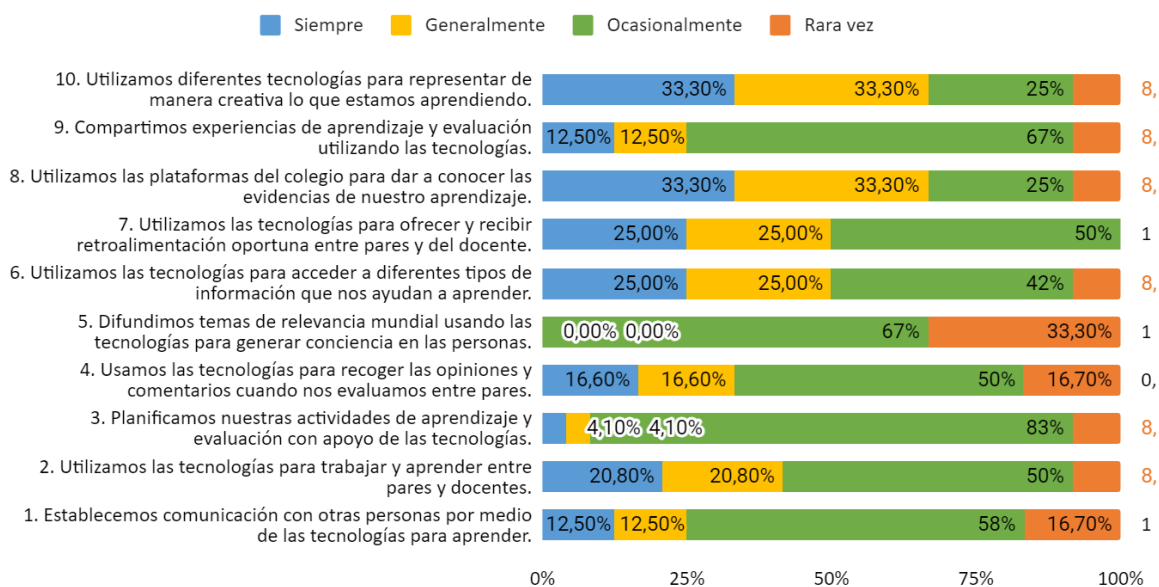


A partir de la figura 5, se evidencia en el indicador “ocasionalmente” en la afirmación 3, 5 y 8 de la dimensión de; cultura de colaboración del aprendizaje, quien devela la ausencia del estudiante de planificar junto al docente proyectos de aprendizaje, integrar a personas que puedan compartir experiencias de lo que están aprendiendo, acordar con el docente lo que aprenderán. Los nudos críticos detectados interfieren en brindar oportunidades de colaboración entre el grupo de pares y junto al profesor. Sin estas instancias se desvaloriza el trabajo conjunto, el intercambio de ideas y el apoyo mutuo en el camino hacia la

adquisición de conocimientos y habilidades. Dentro de los porcentajes más significativos se encuentra un 20,8% en las afirmaciones nueve y diez, liderando el indicador “siempre” donde se declara que los estudiantes comunican sus aprendizajes construidos en la escuela y desarrollan trabajo colaborativo para aprender con otros.

**Figura 6.**

**Dimensión III: Cultura tecnológica del aprendizaje.**



En la figura N°6, se observa un alto porcentaje en los indicadores 1, 4 y 5, donde los estudiantes mayoritariamente revelan que rara vez comunican con otras personas por medio de las tecnologías sus aprendizajes, además; usar las tecnologías para recoger opiniones y comentarios, por último, acceder a las tecnologías a diferentes tipos de información, arrojando un alto porcentaje de 66.7% en las tres afirmaciones nombradas anteriormente.

Estos nudos críticos detectados afectan directamente el aprendizaje de nuestros estudiantes, ya que, las tecnologías nos permiten realizar un trabajo colaborativo con toda la comunidad educativa, dando cuenta de lo que han aprendido, invitando a otros agentes a ser partícipes de su proceso, planificar vía digital, realizar diferentes tipos de evaluaciones, entre otras.

**Análisis global de los resultados del diagnóstico de estudiantes**

A partir de los datos presentados se evidencia percepciones con cultura tradicional sobre la evaluación como aprendizaje. Los estudiantes indican en sus respuestas que los docentes ofrecen escasas oportunidades de colaboración en aula, autoevaluación y uso de tecnologías para la evaluación como aprendizaje durante el trabajo en clases.

Los estudiantes que están motivados tienen más probabilidades de comprometerse con el material y dedicar tiempo y esfuerzo a aprender, sin embargo, hay factores que inciden en la motivación, lo que es el tener un papel pasivo durante las clases, y así mismo concebir la evaluación sólo desarrollada en algunos momentos o al final de una unidad. Desde estos resultados se hará una reflexión en conjunto con los profesores para tomar decisiones para ir en mejora de los aprendizajes de los estudiantes, identificando las prácticas evaluativas que hay que modificar o ajustar para que la evaluación sea un proceso compartido.

#### 4.2. Plan de Mejora

PROBLEMÁTICA	OBJETIVO ESPECÍFICO N°2	CAUSAS DEL PROBLEMA	PARTICIPANTES	PRÁCTICAS DE MEJORAMIENTO
<p>Creencias y prácticas pedagógicas tradicionales sobre la evaluación.</p>	<p>Elaborar propuestas de mejoramiento de las prácticas de evaluación desde un enfoque formativo centrado en el estudiante y en la transformación de las creencias y práctica educativa.</p>	<p>La evaluación está centrada en el docente o en el contenido.</p>	<p>Docentes y directivos</p>	<p>-Reflexionar sobre las creencias en cuanto al proceso de evaluación, durante las reuniones de ciclo, consejo de profesores, reunión con jefe técnico.</p> <p>-Análisis del MBE y Decreto 67.</p> <p>-Visualizar videos, lecturas y acompañamiento de retroalimentación de prácticas pedagógicas que lleven al docente a tomar conciencia de las prácticas tradicionales que aún están instauradas.</p> <p>-Talleres en consejo de profesores con preguntas orientadoras que lleven a los docentes a reflexionar y tomar decisiones para mejorar las prácticas pedagógicas.</p>
		<p>Escaso trabajo colaborativo entre docente y estudiantes en la construcción de criterios de evaluación.</p>	<p>Estudiantes y docentes</p>	<p>-Construir criterios de evaluación en conjunto con los estudiantes.</p> <p>-Elaborar instrumentos de evaluación digitales acordes a las necesidades de cada curso, en conjunto entre docente y estudiantes.</p>
		<p>Los estudiantes realizan frecuentemente pruebas escritas, controles en sus cuadernos.</p>	<p>Estudiantes y docentes</p>	<p>-Diversificar los instrumentos de evaluación mediante el trabajo colaborativo con los estudiantes y profesores.</p>

	-Arraigo cultural sobre la importancia de la calificación por sobre el aprendizaje.	Estudiantes y docentes	-Instancias de reflexión sobre la evaluación. -Reflexionar sobre el rol del estudiante durante las clases.
	-En ocasiones se detecta el error al final del proceso, faltan oportunidades de feedback.	Estudiantes y docentes	Incentivar la reflexión y la autorreflexión: El docente puede fomentar la reflexión y autoevaluación en el estudiante, por ejemplo, a través del diálogo, ya que ayuda en la toma de conciencia acerca de su propio aprendizaje, su proceso, sus avances, sus hallazgos, etc.
	-La autoevaluación y coevaluación no son percibidos como espacios formales de evaluación.	Estudiantes y docentes	Se fomentará la utilización de instrumentos de autoevaluación y coevaluación, que incentiven los procesos de reflexión y autorregulación de sus aprendizajes.

### **4.3. Resultados e impacto del plan de mejora con foco en el desarrollo profesional**

Las transformaciones de práctica se han visualizado a través de retroalimentaciones continuas en las planificaciones mensuales con foco en la evaluación como parte del aprendizaje. Se ha entablado un diálogo con los profesores donde se destaca de forma positiva los aspectos que resaltan en la planificación, tales como; la congruencia de los objetivos de aprendizaje e indicadores, actividades desafiantes para los y las estudiantes, recursos concretos, uso de TIC, entre otros. Por otro lado, se resalta la importancia de la evaluación y como está es trabajada de la mano en el proceso de enseñanza aprendizaje que construyen los propios estudiantes.

Asimismo, durante este proceso se hizo una recolección de datos mediante una bitácora de registro donde se fue escribiendo las prácticas concretas que cambiaron al interior del núcleo pedagógico respecto a la evaluación. Estas prácticas fueron dando cuenta de cómo el profesor transformaba sus prácticas evaluativas desde un enfoque de evaluación como aprendizaje.

A continuación, se presenta una matriz comparativa en relación a la evaluación tradicional visualizada en marzo y así también en junio viendo los cambios de mejora y el impacto que ha tenido la comunidad educativa en general. Cabe destacar que estos antecedentes son resumidos a través de los registros en bitácoras manuales de trabajo en reuniones individuales con docentes y registros descriptivos en consejo de profesores.

**Tabla 4.**

**Matriz comparativa Bitácora de registro e impacto de mejora.**

	<b>Evaluación tradicional (marzo)</b>	<b>Evaluación como aprendizaje (Junio)</b>
<b>Rol del estudiante en el aula</b>	<p>Los estudiantes realizan frecuentemente pruebas escritas, controles en sus cuadernos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque de la evaluación para el aprendizaje.</li> <li>- La evaluación es entendida como un proceso de calificación.</li> <li>- La evaluación no se asocia a un proceso de mejora de la práctica. Faltan instancias de reflexión.</li> <li>- Ausencia al compartir con los estudiantes los criterios de evaluación con antelación.</li> <li>- Arraigo cultural sobre la importancia de la calificación por sobre el aprendizaje.</li> <li>-El estudiante otorga alto valor a la calificación.</li> <li>-El estudiante se motiva a trabajar cuando la actividad es calificada.</li> <li>-En ocasiones se detecta el error al final del proceso, faltan oportunidades de feedback.</li> <li>-El pensamiento crítico no es percibido como un criterio al evaluar, siendo desplazado por criterios de limpieza, orden y responsabilidad.</li> <li>-La autoevaluación y coevaluación no son percibidos como espacios formales de evaluación.</li> <li>-Trabajo memorístico en las evaluaciones escritas.</li> <li>-La evaluación es visualizada como un momento de temor al esperar posteriormente la calificación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los estudiantes realizaban autoevaluación y coevaluación de su proceso de aprendizaje.</li> <li>-Los estudiantes trabajaban de manera colaborativa entre pares.</li> <li>-Los estudiantes participaban de “Jurado” con el grupo de estudiantes, evaluar las exposiciones del resto de sus compañeros y retroalimentar para la mejora.</li> <li>-Los estudiantes construyen los criterios de evaluación en conjunto.</li> <li>-Los estudiantes planifican las clases y determinan cómo les gustaría ser evaluados.</li> <li>-Los estudiantes investigan y son protagonistas de su propio aprendizaje.</li> <li>-Los estudiantes le entregan un valor importante a la evaluación ya que la consideran parte del proceso de enseñanza aprendizaje.</li> <li>-Los estudiantes disfrutaban sus procesos evaluativos y no lo perciben como momentos en que se atemorizan.</li> </ul>
<b>Rol del profesor en el aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El docente dirige las clases, realizando procesos de retroalimentación directa al estudiante.</li> <li>-El profesor construye instrumentos de evaluación y criterios sin participación de estudiantes.</li> <li>-El profesor es quien selecciona los instrumentos de evaluación para aplicarlo al curso.</li> <li>-El profesor selecciona las ruta de aprendizaje y estructura sus clase a clase.</li> </ul>	<p>Algunas estrategias implementadas en el proceso del a transformación de la evaluación como aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Los profesores han planteado objetivos claros de aprendizaje y los comparten con los estudiantes para que puedan trabajar hacia ellos y evaluar sus propios progresos.</li> <li>-Los docentes utilizan rúbricas para la evaluación, lo que ha permitido a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades en cada criterio específico y hacer cambios para mejorar.</li> <li>-Los profesores han incorporado variadas oportunidades de reflexión en el proceso de evaluación, en las que los estudiantes pueden</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El profesor es quien califica y clasifica a sus estudiantes según las notas.</li> <li>-El profesor es percibido como el principal agente al momento de evaluar.</li> <li>-El profesor es el agente principal de retroalimentar las clases.</li> <li>-El profesor revisa e identifica los errores de los trabajos realizados por los estudiantes.</li> <li>-El profesor selecciona las clases y escoge las formas de enseñar.</li> <li>-El profesor direcciona en todo momento al estudiante durante la clase.</li> <li>-El profesor realiza las clases en frente de sus estudiantes que lo escuchan y observan.</li> </ul>	<p>pensar críticamente sobre sus fortalezas y debilidades, y cómo pueden mejorar en el futuro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Han utilizado la evaluación formativa proporcionando la retroalimentación constante entre y específica sobre el desempeño de los estudiantes para que puedan ajustar su enfoque a medida que avanzan en el proceso de aprendizaje.</li> <li>-Los docentes involucran a los estudiantes en el proceso de evaluación, permitiéndoles autoevaluarse con la guía docente necesaria para mejorar en áreas determinantes.</li> <li>-Los profesores han proporcionado oportunidades para que los estudiantes trabajen juntos y brinden retroalimentación entre pares, para promover un entorno de colaboración en el aprendizaje.</li> <li>-Así también han fomentado la retroalimentación con los padres de familia para que ellos puedan conocer el desempeño académico de los estudiantes más allá de las calificaciones finales en los exámenes.</li> </ul>
--	--	---

La tabla 4, nos presenta una comparación de prácticas instaladas en el mes de marzo hasta junio del transitar de cambios de cultura en relación con la evaluación respecto a los roles y el actuar de los estudiantes y docentes. Los estudiantes en el mes de marzo mantenían un rol pasivo en relación a la evaluación, ya que se lo visualizaban de manera aislada, también se percibió como un momento memorístico y de temor, ya que se tenían que someterse a la espera del resultado en base a una calificación. Los cambios que se observan en la transición de marzo a junio son significativos, ya que los estudiantes participan de manera más activa, son protagonistas del proceso evaluativo, se visualiza un cambio en la forma de enfrentar la evaluación de manera constante y compartida con el grupo de curso.

Así también, se evidencia que los profesores declaran retroalimentar de manera frecuente en lugar de esperar hasta el final de un proyecto o examen para proporcionar retroalimentación, los docentes indican que daban retroalimentación constante y específica durante todo el proceso de aprendizaje. Esto ayudaba a los estudiantes a comprender exactamente en qué necesitan mejorar y cómo hacerlo, así también que se retroalimentan de manera permanente

entre pares, práctica que estaba escasamente instaurada y que se logró consolidar de mejor forma.

En el acompañamiento de aula que realizaba la jefa técnico de la escuela se observó que los docentes otorgan espacios de autoevaluación y coevaluación, permitiendo que sus estudiantes tuvieran autoevaluación o se evaluarán entre sí. Se observaba que los docentes no sólo les enseñaban habilidades de autoevaluación y pensamiento crítico, sino que también les daban una comprensión más profunda de lo que están aprendiendo.

Los docentes iniciaron a practicar múltiples formas de evaluación al permitir a los estudiantes demostrar su comprensión a través de diferentes formas de evaluación, como ensayos, exámenes orales o proyectos, se acomoda a los diferentes estilos de aprendizaje y habilidades de los estudiantes. Cabe destacar, que durante el primer semestre los docentes fueron capacitados en la metodología ABP (Aprendizaje basado en proyecto), que busca que las asignaturas se articulen y puedan sacar productos en común, no basándose en pruebas e instrumentos que permiten sólo la memorización y estudiar para una ocasión en particular. Más bien, tiene como objetivo que los estudiantes aprendan y evalúen ellos su proceso, que sean conscientes del trabajo práctica, de lo que aprenden en cada clase y vayan reflexionando, retroalimentando de manera constante y realizando actividades y trabajos prácticos que se centre en la construcción de aprendizaje, teniendo trabajo cooperativo, colaborativo entre sus pares, considerando su contexto y aprendizajes previos.

También, se socializó en jornadas de reflexión y se visualizó en las visitas de acompañamiento en aula, que los docentes construyen los criterios de evaluación en conjunto con el grupo, declarando en principio las metas y objetivos de forma clara, estableciendo y comunicando algunos criterios de evaluación preestablecidos para que pudiesen trabajar más específicamente hacia metas de aprendizaje, lo que hace que la evaluación sea más efectiva.

Los profesores daban cuenta a la Unidad técnica pedagógica el uso de la evaluación formativa y sumativa, utilizando la evaluación formativa (evaluación durante el proceso de aprendizaje) como la evaluación sumativa (evaluación al final del proceso de aprendizaje) permite a los estudiantes tener una comprensión completa del proceso de aprendizaje. También, los

docentes centraron su atención en el progreso en lugar de su calificación final, logrando ayudar más efectivamente a los estudiantes a seguir avanzando en su aprendizaje y a construir autoconfianza y autoeficacia. Lo anterior tiene incidencia en la evaluación como aprendizaje y no en el foco en la calificación. Esto al fomentar que los estudiantes se enfoquen en su propio aprendizaje y no solo en su calificación. A los estudiantes mejoró en sus habilidades de metacognición y su entendimiento de que el aprendizaje es algo que dura toda la vida.

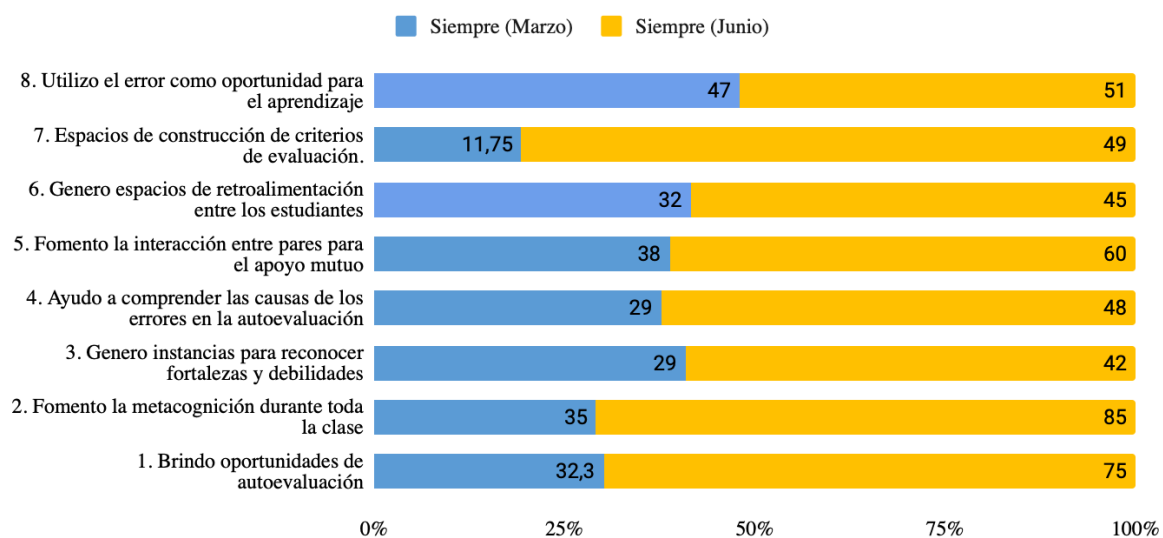
#### 4.4. Resultados Postest Escala tipo Likert

Los resultados, se presentan en función de tres dimensiones sobre la cultura de evaluación como aprendizaje, dando cuenta las creencias de los profesores y las percepciones de los estudiantes. Se les aplicó a los participantes un postest mediante una escala tipo Likert que fue contestada en principio en el mes de marzo y posteriormente en el mes de junio.

Primeramente, se dará a conocer el impacto de los profesores, y posteriormente el de los estudiantes.

#### Figura 7.

Dimensión I: Cultura de autoevaluación del aprendizaje según profesores.

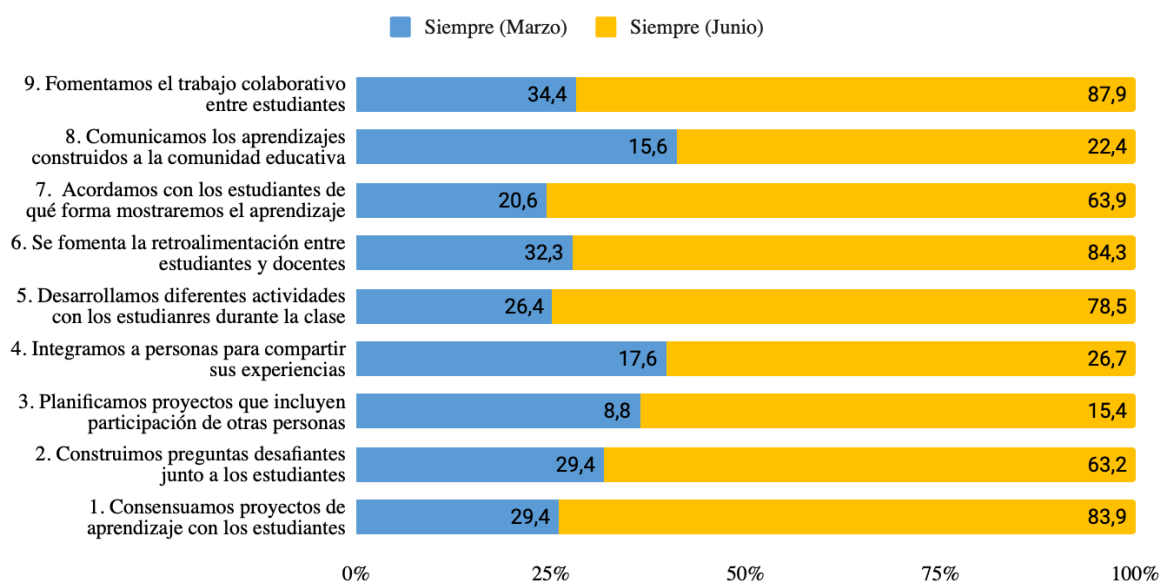


A partir de la figura 7, se desprende que hay una diferencia de resultados en el pretest aplicado en el mes de marzo y en diferencia con el postest de junio. Se evidencia que los profesores en los indicadores 1, 2, 5 y 8 han cambiado su visión hacia una mirada positiva de la autoevaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que permite que los estudiantes

puedan desarrollar la reflexión y la autoevaluación durante su aprendizaje, para que entiendan lo que deben aprender, sus principales errores para usarlo como fuente de aprendizaje logrando así regular y potenciar lo que van construyendo. Asimismo, se refleja que un 85% de los docentes fomentan la metacognición durante toda la clase, incentivando a los estudiantes al pensamiento crítico y a comentar lo que aprenden o las dudas que van surgiendo. También se visualiza que un 60% de los docentes señala potenciar de forma continua la interacción entre pares para el apoyo de los aprendizajes construidos.

### Figura 8.

Dimensión II: Cultura de colaboración del aprendizaje según profesores.



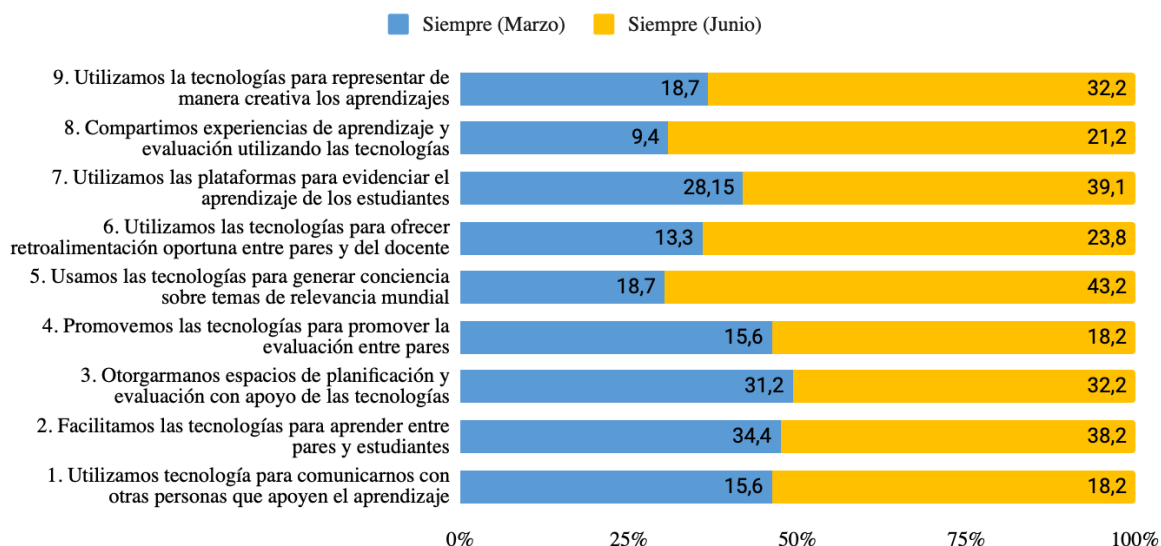
A partir de la figura ocho, se evidencia que en la afirmación 1 y 9 hay una gran diferencia de porcentaje, se puede deducir que los docentes transitaron hacia espacios de colaboración del aprendizaje de manera efectiva. Los procesos de colaboración nos llevan a la retroalimentación entre pares y docentes, estos nos lleva hacia la evaluación formativa, permitiendo la información necesaria para lograr visualizar lo que el estudiante le falta para mejorar y así ajustar lo que el estudiante está aprendiendo, Muñoz (2020).

La cultura de colaboración del aprendizaje ha permitido en la escuela un enfoque pedagógico que promueve la participación, la cooperación y el trabajo conjunto entre estudiantes, docentes y con la comunidad educativa. Siendo un proceso social de aprendizaje en el que los

estudiantes pueden aprender de y con los demás, enriqueciendo así su comprensión y conocimiento.

**Figura 9.**

Dimensión III: Cultura tecnológica del aprendizaje.



A partir de la figura nueve, los porcentajes más significativos se encuentran en los ítems 2, 5 y 7, los profesores afirman que facilitan las tecnologías para que los estudiantes aprendan, así como también hacen uso de las tecnologías para generar conciencia y usar las plataformas para evidenciar lo que están aprendiendo. El nudo crítico con mayor porcentaje en marzo fue el ítem número 8, el de compartir experiencias de aprendizaje a través de las plataformas, en junio arrojó un 21, 2% dando cuenta que están haciendo uso de las herramientas digitales que puede enriquecer el proceso educativo y promover un mayor compromiso por parte de los estudiantes

### **Análisis global postest profesores**

A partir de los datos presentados en los tres gráficos se concluye que los docentes transitan de manera efectiva para brindar oportunidades de colaboración en aula, autoevaluación y uso de tecnologías para la evaluación como aprendizaje durante el trabajo en clases con sus estudiantes. La colaboración en el aula, la autoevaluación y el uso de tecnologías para la

evaluación como aprendizaje son enfoques pedagógicos que se complementan y pueden enriquecer significativamente el proceso educativo.

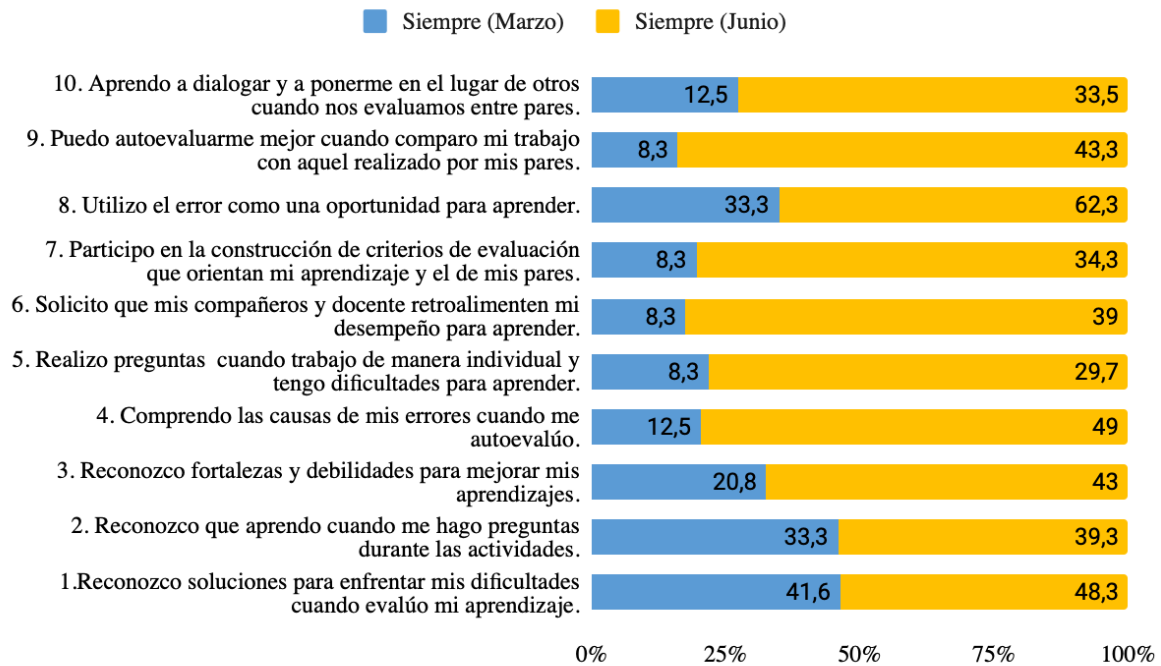
Los docentes han fomentado actividades en grupos pequeños o equipos de aprendizaje donde los estudiantes puedan trabajar juntos para resolver problemas, discutir temas y desarrollar proyectos. Han trabajado en debate y discusión, estimulando el diálogo abierto en el aula, donde los estudiantes han logrado compartir sus ideas, argumentar sus puntos de vista y aprender de los demás. Asimismo, han podido desarrollar proyectos colaborativos, donde han trabajado con los distintos cursos la cooperación y la contribución de todos los estudiantes, lo que fomenta habilidades de trabajo en equipo y la apreciación de la diversidad de perspectivas. También el trabajo interdisciplinar entre docentes, ya que se capacitaron durante el primer semestre en la metodología de abpro y han logrado desarrollar diferentes jornadas de trabajo para realizar actividades de manera articulada con las diferentes asignaturas del plan curricular.

Por otra parte, tenemos la autoevaluación la cual los docentes han fomentado entre su grupo de estudiantes, potenciando la reflexión y metacognición al invitar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y establecer metas para su desarrollo académico y socioemocional. La combinación de estos tres elementos ha creado un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y significativo, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos y habilidades, sino que también desarrollan competencias como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la autorregulación del aprendizaje. Además, el uso de tecnologías en la evaluación como aprendizaje ha ayudado a que los docentes de la escuela puedan recopilar datos más precisos y detallados sobre el progreso de cada estudiante, lo que les permite adaptar su enfoque pedagógico y brindar una educación más personalizada y efectiva.

#### **4.5 Análisis de resultados del impacto de los estudiantes.**

##### **Figura 10.**

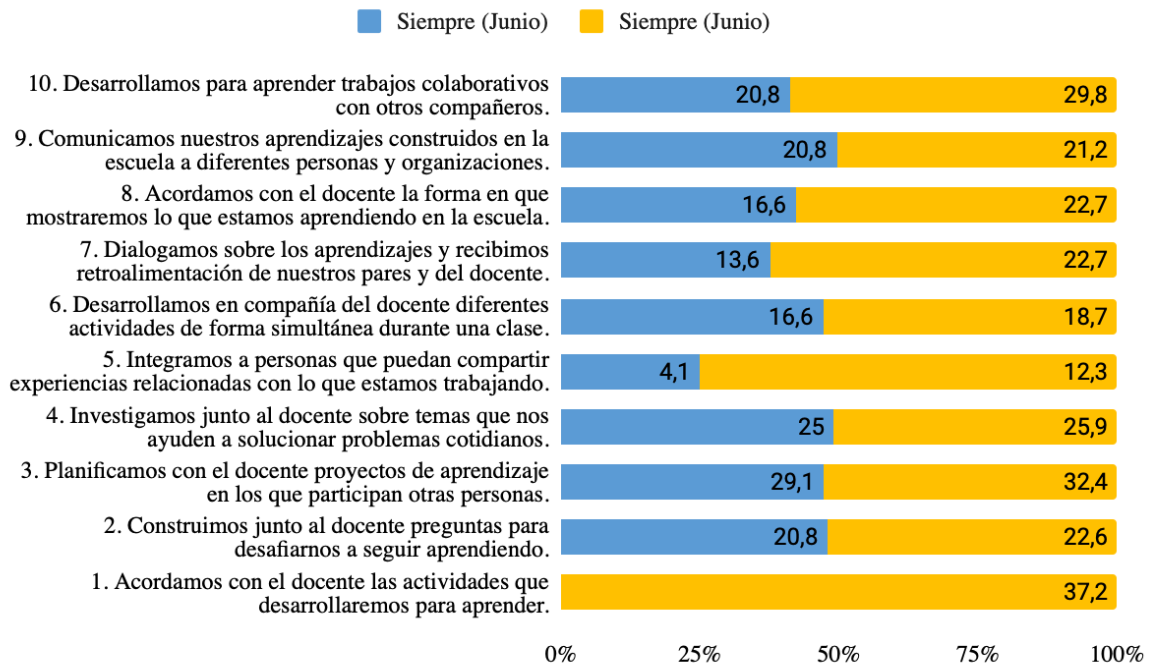
Dimensión I: Cultura de autoevaluación del aprendizaje.



A partir de la figura 10, se refleja un alto porcentaje de diferencia entre el pretest (marzo) y postest (junio). Los estudiantes declaran que reconocen soluciones para enfrentar sus problemas. Además el indicador número 8, indica un alto porcentaje en relación a utilizar el error como una oportunidad de aprendizaje, ya que tenemos la oportunidad de reflexionar sobre lo que salió mal, entender las razones detrás de esos errores y aprender cómo mejorar, de esta forma se puede identificar las debilidades específicas o habilidades que necesitan ser reforzadas, pudiendo recibir retroalimentación constructiva de estos propios errores de parte de nuestros pares. Ríos (2021) nos menciona que es necesario utilizar el error como fuente de aprendizaje, es decir, una oportunidad para que desde ahí se obtengan aprendizajes y se aprenda de sus experiencias.

**Figura 11.**

Dimensión II: Cultura de colaboración del aprendizaje.

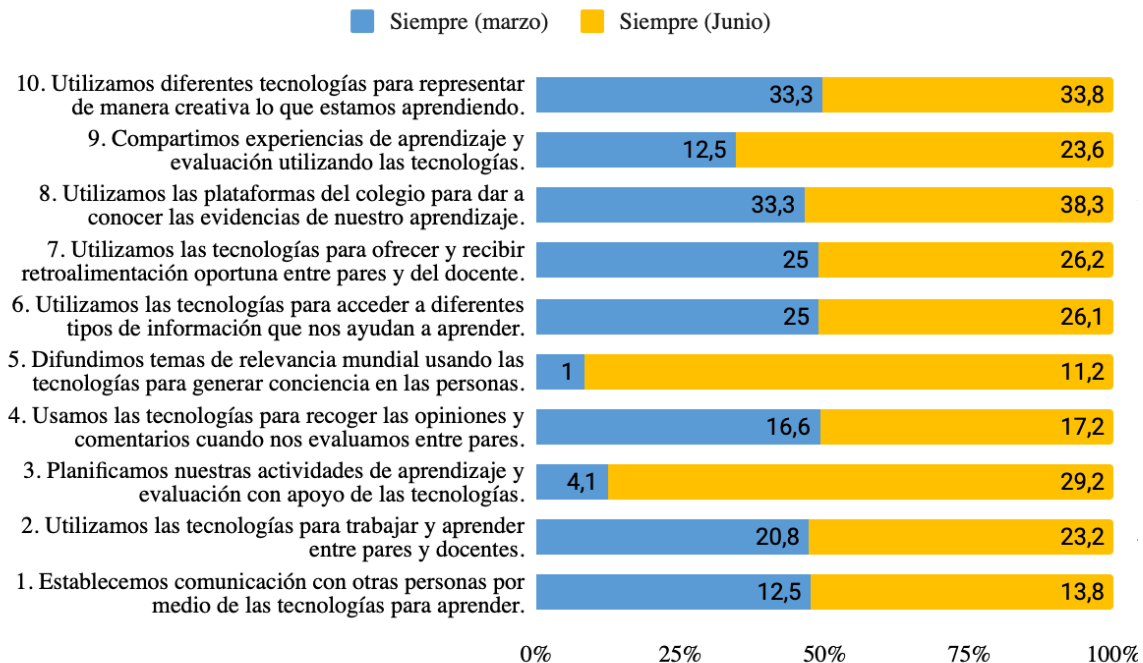


A partir de la figura 11, se evidencia el nudo crítico más bajo en la afirmación número 5, de marzo a junio el que indica “Integrar a personas externas en actividades de aula” avanzó solamente en un 8,2%. Y dentro de los porcentajes más significativos se encuentra la afirmación número 1 con un 37,2% en el postest, en el primer test sólo algunos estudiantes indicaron que “rara vez” acordaban con el docente las actividades que se iban a planificar, y el indicador “siempre” no obtuvo puntuación, lo que demuestra que desde marzo a la fecha hubieron cambios significativos en este trabajo de colaboración, ya que es importante acordar con el grupo la forma en la que quieren aprender y qué actividades son de su interés para que sea significativo y motivador.

También se encuentra con un 32,4% en el indicador 3, donde los estudiantes afirman que planifican proyectos en conjunto con sus docentes. Esto brinda oportunidades para promover la creatividad, la colaboración y el aprendizaje significativo para los estudiantes. Al trabajar en conjunto, se genera una experiencia educativa más enriquecedora y relevante para el grupo.

**Figura 12.**

Dimensión III: Cultura tecnológica del aprendizaje.



En la figura N°12, se desprende un alto porcentaje de ausencias en los indicadores 1 y 5, donde los estudiantes revelan que comunican con otras personas por medio de las tecnologías sus aprendizajes, además; usar las tecnologías para recoger opiniones y comentarios, por último, acceder a las tecnologías a diferentes tipos de información, arrojando un alto porcentaje en las afirmaciones 8 y 10.

La cultura tecnológica del aprendizaje se ha integrado en el proceso educativo en nuestra escuela, de tal forma que los estudiantes aprenden, investigan y tienen experiencias de aprendizajes a las necesidades individuales de cada uno. También, ha fomentado la colaboración entre estudiantes, docentes y comunidad educativa a través de plataformas y herramientas en línea que han permitido compartir ideas, trabajar en proyectos conjuntos y participar en comunidades de aprendizaje en línea. Asimismo, la tecnología también ha influido en cómo se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje, ya que han desarrollado test, kahoot, pruebas en línea, los cuestionarios interactivos y las herramientas de retroalimentación automática permiten una evaluación más rápida y detallada del progreso de cada estudiante.

### **Análisis global posttest de los estudiantes**

A partir de los datos presentados en los tres gráficos se concluye que los estudiantes señalan que han transitado hacia un enfoque de evaluación como aprendizaje de manera más protagonista, ya que se evidencia en los ítem altos porcentajes en diferenciación a la aplicación del test contestado en marzo de este año y el postest aplicado en junio la participación activa e involucrada en los procesos evaluativos.

Los estudiantes afirman que tienen variadas oportunidades de colaboración en aula, realizando trabajos grupales, realizando retroalimentación entre pares, y acordando las clases o actividades que se quieren desarrollar según sus intereses. Y así también, la construcción de los criterios de evaluación y la ruta de aprendizaje que tendrán. Por otro lado, declaran conocer los instrumentos con los que serán evaluados y el uso de instrumentos de autoevaluación y aprendizajes en base de tecnologías durante el trabajo en clases, usándolas como un recurso pedagógica que potencia sus aprendizajes, respondiendo sus conocimientos previos, escribiendo lluvia de ideas, aplicando kahoot o pruebas, etc.

#### **4.6 Resultados de entrevistas aplicadas a los docentes.**

A continuación, se presentarán los resultados de las entrevistas las cuales fueron aplicadas a los profesores para visualizar las transformaciones de prácticas pedagógicas evaluativas dentro del establecimiento educativo.

##### **Categoría 1: Uso de la evaluación como medición**

Esta categoría de análisis describe algunas percepciones asociadas a una mirada tradicional de la evaluación, entendiendo que los procesos de cambio no son inmediatos y que es un proceso de aprendizaje que implica un cambio cultural.

*“En las actividades se verificará si el estudiante comprende ideas sobre el contenido y objetivo en desarrollo. Además, se utiliza la evaluación sumativa, en donde se evalúa los conocimientos adquiridos de los estudiantes”. (Docente N°6)*

*“Para poder ver en qué nivel de aprendizaje se encuentran los estudiantes” (Docente N°3)*

*“La utilizo para monitorear el avance de los estudiantes en cuanto a los objetivos”  
(Docente N°1)*

*“Casi siempre al cierre como momento de reflexión o metacognición, y en las evaluaciones, ya que una vez rendida la evaluación damos en conjunto revisión o lo realizado” (Docente N°4)*

Como se aprecia en estas textualidades, persiste en algunos docentes el uso de la evaluación con fines de verificar cuánto saben los estudiantes en términos de adquisición de contenidos. Asimismo, la evaluación se sigue asociando a un momento determinado, es decir, al final del proceso. De acuerdo con varios autores, es necesario superar este enfoque de evaluación tradicional centrado en la entrega de conocimientos y avanzar hacia prácticas que involucren la participación activa del estudiante desde una mirada integral del aprendizaje (Santos Guerra, 2016).

### **Categoría 2: La evaluación como proceso flexible y diversificado**

Esta categoría de análisis describe la evaluación como un proceso flexible y diversificado que tiene un enfoque formativo, es decir, los docentes tienen en cuenta los recursos disponibles, las características de los estudiantes y las demandas del currículo para adaptar la evaluación de manera apropiada. Esto puede implicar considerar las características culturales, lingüísticas o socioeconómicas de los estudiantes, así como utilizar herramientas y métodos que sean relevantes para el contexto local.

*“Que la evaluación debe ser diversificada colocando a los estudiantes en distintos escenarios, debe ser flexible según habilidades y tiempos de cada estudiante” (Docente N°6)*

*“La importancia de ser flexible ante los cambios necesarios para lograr el aprendizaje esperado. También, lo necesario de adaptar las evaluaciones” (Docente N°1)*

*“La evaluación se utiliza de forma formativa. Estas evaluaciones suelen ser realizar afiches, infografía o trabajo en duplas sobre la búsqueda de información en fuentes primarias” (Docente N°2)*

Como se observa en las respuestas de los docentes, existe una mirada flexible para los procesos de evaluación, entendiendo que cada estudiante tiene ritmos de aprendizaje diferente, además los docentes indican que las evaluaciones deben ser diversas, para que el estudiante vaya construyendo su propio aprendizaje y también mediante la interacción social con sus pares, a través de distintos escenarios y medios para aprender. Varios autores, mencionan que la flexibilidad y los procesos compartidos permiten otorgar espacios equitativos para evaluar de forma colaborativa (Sanmartí, 2007; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017 y Brown y Pickford, 2013).

### **Categoría 3: Retroalimentación y reflexión**

Esta categoría de análisis describe percepciones sobre la retroalimentación y reflexión del rol que ejercen los estudiantes en las aulas.

*“Se utiliza como medio de aprendizaje, al trabajar desde el error y de la reflexión”.*  
(Docente N°4)

*“Oportunidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje, identificar fortalezas y áreas de mejora”.* (Docente N°2)

*“A través de la retroalimentación y preguntas que ellos realicen a sus compañeros”.*  
(Docente N°5)

*“Realizan autoevaluaciones donde ellos evidencian desde sí mismos el trabajo realizado, pero en los momentos de clases ellos reflexionan respecto de lo que aprendieron y cómo lo aprendieron, además mediante la interacción entre pares y retroalimentación grupal”.* (Docente N°6)

*“La evaluación sirve como herramienta de mejora y retroalimentación”.* (Docente N°8)

Como se aprecia en los comentarios, la retroalimentación son procesos que permiten al estudiante identificar sus fortalezas y logros, así también, reconocer sus necesidades, asimismo, los docentes proporcionan la retroalimentación desde una mirada constructiva sobre el progreso, logros y necesidades de los estudiantes (Villagra, Mellado, Leiva, Sepúlveda, 2022)

### **Categoría 4: La evaluación un proceso compartido**

Esta categoría describe la evaluación como un proceso compartido entre el grupo de estudiantes y el profesorado. A continuación, se dan a conocer textualidades recogidas mediante la entrevista aplicada de forma individual.

*“Levanto los criterios de evaluación a través de una conversación con los estudiantes con los criterios actitudinales que creen que deberían llevar”. (Docente N°12)*

*“Se toman los intereses de los estudiantes, y en base a los indicadores de evaluación correspondiente a cada objetivo de aprendizaje, desde ahí se consensuan con los estudiantes, por ejemplo, en la creación de rúbricas o pautas de evaluación”. (Docente N°11)*

*“Se proponen los criterios de evaluación a los alumnos y se da la instancia para agregar algunos indicadores que los estudiantes consideren pertinentes”. (Docente N°3)*

*“Las evaluaciones son en base a coevaluaciones y autoevaluaciones, donde ellos son los protagonistas”(Docente N°13)*

*“Se les pregunta a los estudiantes cómo desean ser evaluados. Se socializa y se construye en conjunto los criterios de evaluación”. (Docente N°2)*

Como se aprecia en las declaraciones, algunos docentes indican que los criterios de evaluación se elaboran en conjunto con sus estudiantes. De acuerdo a varios autores, desde la perspectiva de la evaluación compartida, se valida el sentido democrático y social del aprendizaje, donde se gesta un diálogo igualitario donde el profesor y los estudiantes aprenden juntos, ambos cumplen un rol importante y son participantes activos. (Hamodi et al., 2015). En resumen, la evaluación es un proceso compartido en el que los docentes y los estudiantes colaboran para promover el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Al trabajar juntos, se crea un ambiente de apoyo y responsabilidad que beneficia a todos los involucrados y contribuye a una educación de calidad.

### **Categoría 5: Reflexión docente**

En este apartado se da a conocer las percepciones de la reflexión docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

*“Para los docentes la evaluación es una herramienta clave para reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas”. (Docente N°9)*

*“La evaluación es un proceso continuo”. (Docente N°1)*

*“La evaluación no debe ser vista de manera punitiva, sino como una instancia para consolidar aprendizajes por medio de la retroalimentación”. (Docente N°11)*

Los profesores reconocen que la reflexión docente es un proceso en el que pueden analizar y evaluar su práctica pedagógica con el fin de mejorarla y ajustarla a las necesidades de los estudiantes. Es una parte fundamental del desarrollo profesional de los docentes, ya que les permite tomar conciencia de sus fortalezas y áreas de mejora, así como aprender de sus experiencias para crecer como educadores. Asimismo, la reflexión tiene relación con el liderazgo pedagógico, ejerciendo un rol relevante en las instituciones educativas (García y Diez, 2023; MINEDUC, 2015; MINEDUC, 2021).

#### **Categoría 6: Involucramiento de los apoderados, tutores y familias en los procesos evaluativos**

Esta categoría de análisis se da a conocer la percepción del involucramiento de las familias de los estudiantes en el proceso evaluativo.

*“Los apoderados se hacen parte integrándose en las actividades”. (Docente N°3)*

*“El apoderado cumple un rol motivaciones con los estudiantes, de apoyo y sobre todo de comunicación con el docente para conocer las necesidades de sus hijos”. (Docente N°10)*

*“Debiesen ser proactivos y estar informados por los medios oficiales, además de entender la evaluación como mejora para los aprendizajes de sus hijos/as”. (Docente N°14)*

*“Trabajar de forma colaborativa para reforzar los aprendizajes de los estudiantes”. (Docente N°8)*

Como se aprecia anteriormente, los docentes señalan que los apoderados deben ser proactivos y estar informados de los procesos de evaluación, ya que, los padres/tutores desempeñan un papel importante en el proceso de evaluación educativa de sus hijos. Su participación y

colaboración son fundamentales para garantizar un proceso de evaluación efectivo y significativo.

Asimismo, la comunicación es fundamental entre el profesor y apoderado ya que, de esta forma se va a implicar estar al tanto de las políticas y criterios de evaluación utilizados en el aula, así como de los resultados de las evaluaciones formales e informales. La comunicación abierta y constante con los docentes permite a los apoderados entender mejor el progreso académico de sus hijos y colaborar en su desarrollo para beneficiar a los estudiantes, y así también fortalecer la relación entre la escuela y la familia, creando una comunidad educativa comprometida con el éxito y bienestar de los estudiantes (Zambrano y Viguera, 2020).

#### **4.7. Resultados de entrevistas aplicadas a los estudiantes y a los docentes**

A continuación, se presentarán los resultados de las entrevistas las cuales fueron aplicadas a los estudiantes de segundo ciclo para visualizar las transformaciones de prácticas pedagógicas evaluativas dentro del establecimiento educativo.

##### **Categoría 1: Uso de la evaluación como calificación y desde una mirada punitiva**

Esta categoría de análisis describe algunas percepciones asociadas a una mirada tradicional de la evaluación de parte de algunos estudiantes de segundo ciclo, entendiendo que se encuentran en un proceso de transición a la evaluación centrada en los aprendizajes. (Villagra, Mellado, Leiva y Sepúlveda, 2022; Maldonado 2009).

*“Las evaluaciones nos sirven para obtener notas”. (Estudiante N°7)*

*“Para realizar una prueba”. (Estudiante N°8)*

*“Para pasar de curso”. (Estudiante N°6)*

*“La evaluación se hace al final de la unidad”. (Estudiante N°2)*

La evaluación como calificación y desde una mirada punitiva es un enfoque tradicional en los que se valora el desempeño y los resultados de un estudiante a través de la asignación de calificaciones o puntajes y, en algunos casos, se utilizan medidas punitivas como consecuencia de un bajo rendimiento o incumplimiento de objetivos. Este enfoque implica evaluar a los

estudiantes en función de sus logros académicos y asignarles calificaciones numéricas para medir su rendimiento. Las calificaciones suelen considerarse un reflejo de la capacidad y el conocimiento del estudiante, y evidentemente se sigue utilizando como una forma de clasificar y comparar a los alumnos entre sí.

En las textualidades presentadas, persiste en algunos estudiantes el uso de la evaluación para medir resultados, obtener notas, y uso de la evaluación en un sólo momento. Entendemos que los procesos de mejora no son de forma rápida, ya que son caminos que se deben ir trabajando de manera constante y con un interés de ir mejorando.

### **Categoría 2: Tipos de evaluación**

Esta categoría de análisis describe algunas percepciones asociadas a una mirada tradicional de la evaluación de parte de algunos estudiantes de segundo ciclo, entendiendo que se encuentran en un proceso de transición a la evaluación centrada en la regulación de los aprendizajes de los propios estudiantes.

*“Con pruebas y guías”. (Estudiante N°4)*

*“Los profesores nos evalúan con pruebas”(Estudiante N°8)*

*“El profesor nos trae las evaluaciones” (Estudiante N°1)*

*“La evaluación que nos hacen hacer son pruebas, dictados y disertaciones. (Estudiante N°7)*

Como se aprecia en algunas respuestas de parte de los estudiantes, señalan que las evaluaciones son en base a pruebas y guías, es decir, aún persisten prácticas tradicionales centradas en la participación pasiva y memorística de los estudiantes, Rincón Gallardo (2020). Es importante utilizar una combinación de tipos de evaluaciones para obtener una imagen completa del progreso y el aprendizaje de los estudiantes, y para promover un enfoque más integral y centrado en el desarrollo de habilidades, en lugar de basarse exclusivamente en la participación memorística. Esto permitirá que las evaluaciones sean contextualizadas, durante todo el proceso y consensuadas entre el grupo de estudiantes y profesores.

### **Categoría 3: Trabajo colaborativo**

Esta categoría de análisis describe sobre el trabajo colaborativo entre estudiantes y profesor.

*“Le decimos a los profesores lo que nos gustaría aprender con los objetivos de aprendizaje destinados”. (Estudiante N°8)*

*“Construimos en conjunto las rúbricas” (Estudiante N°3)*

*“Aprendimos trabajando en grupo y apoyándonos” (Estudiante N°2)*

*“Apoyamos al profesor con lo que necesite”. (Estudiante N°6)*

Como se aprecia en algunas respuestas de parte de los estudiantes existe aulas democráticas (Santos Guerra, 2016) que dan cuenta del trabajo colaborativo que se da en base al trabajo en equipo entre estudiantes y también junto al profesor, esto se da según las textualidades de las respuestas en la elaboración de construir en conjunto algunos instrumentos de evaluación, como por ejemplo, rúbricas, criterios de evaluación, conocer estos instrumentos, conocer los objetivos de aprendizaje y la ruta, dar sus opiniones y comentarios en relación a sus intereses. Entendemos que el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también fomenta habilidades sociales valiosas, como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, que son esenciales en la vida profesional y personal de los estudiantes.

### **Categoría 4: La retroalimentación y reflexión.**

Esta categoría de análisis describe sobre la retroalimentación y reflexión que se da en las aulas.

*“Los profesores retroalimentan para apoyar nuestros aprendizajes, orientándonos y ayudándonos”. (Estudiante N°1)*

*“Los profesores nos ayudan a reflexionar sobre lo que nos enseñan”. (Estudiante N°4)*

*“El profesor retroalimenta lo que vamos realizando para que estemos acompañados”. (Estudiante N°7)*

*“Reflexionamos en algunos momentos para responder preguntas que nos realizan”. (Estudiante N°5)*

Como se aprecia en algunas respuestas de parte de los estudiantes, señalan que los docentes ayudan a sus estudiantes a reflexionar sobre los aprendizajes que van construyendo, y que además los retroalimentan para apoyarlos y guiarlos durante el proceso. La reflexión es un proceso continuo y consciente en el que los estudiantes se evalúan a sí mismos, identificando sus logros, errores y necesidades para mejorarla y adaptarlas a sus aprendizaje de calidad Jara, Cáceres, León, y Villagra (2022).

La retroalimentación implica proporcionar información y comentarios sobre el desempeño y progreso del estudiante en relación con los objetivos de aprendizaje y las expectativas del curso. Es necesario que se potencie el trabajo de la retroalimentación entre pares, ya que, en las textualidades los estudiantes mencionan que quien lo lidera es el profesor.

#### **Categoría 5: Los estudiantes son los protagonistas de los procesos evaluativos**

Esta categoría presenta textualidades de respuestas que brindaron las y los estudiantes sobre el protagonismo acerca de los procesos evaluativos que tienen en la escuela.

*“Autoevaluó mi aprendizaje a medida que voy aprendiendo”. (Estudiante N°3)*

*“Investigo y doy a conocer lo que aprendí para ser evaluado por mi profesor o compañeros”. (Estudiante N°3)*

*“Realizamos autoevaluaciones y evaluaciones para trabajar nuestros aprendizajes”. (Estudiante N°1)*

*“Las evaluaciones participan todo el curso proponiendo como podemos ser evaluados”. (Estudiante N°8)*

Como se aprecia en algunas respuestas de parte de los estudiantes, manifiestan que ellos intervienen de forma muy activa en los procesos evaluativos. Varios autores señalan que quien desarrolle un liderazgo pedagógico al interior del aula, debe desarrollar un liderazgo horizontal, que permita y promueva un aprendizaje compartido a partir de de la interacción y trabajo colaborativo con sus pares (Bolívar 2017, Liethwood, 2009, Miras Teruel y Longás Mayayo 2020, Elmore, 2010). Es por esto, que los estudiantes deben ser líderes en su proceso educativo donde destacan por su capacidad para asumir un rol activo y ejercer influencia

positiva en su entorno académico, también por su ímpetu para motivar y guiar a sus compañeros, trabajar en equipo y asumir responsabilidades.

### **Análisis global de la entrevista a los profesores y a estudiantes**

La evaluación como aprendizaje es un enfoque pedagógico que ha avanzado en la comunidad educativa de la escuela para promover la reflexión y el autoaprendizaje de los estudiantes. En lugar de considerar la evaluación como una medida final de conocimientos o habilidades, se concibe como un proceso continuo e integral que contribuye activamente al aprendizaje. Los estudiantes son alentados a reflexionar sobre su propio aprendizaje y a desarrollar habilidades metacognitivas. Esto ha implicado que los estudiantes tomen conciencia de sus estrategias de aprendizaje, identifiquen sus fortalezas y debilidades, y se autoevalúan para mejorar constantemente.

Los docentes declaran que la evaluación es un proceso compartido, a través del aprendizaje colaborativo, la evaluación como aprendizaje promueve la colaboración entre los estudiantes, lo que les permite aprender unos de otros y compartir conocimientos y habilidades.

Los estudiantes tienen la oportunidad de evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros. Al participar en la coevaluación, los estudiantes adquieren una comprensión más profunda de los criterios de evaluación y desarrollan habilidades para dar y recibir retroalimentación constructiva. La evaluación se lleva a cabo de manera continua a lo largo del proceso de aprendizaje, lo que permite a los estudiantes y docentes ajustar su enfoque para abordar las necesidades y dificultades que surgen en el camino.

El énfasis no se centra únicamente en los resultados finales, sino en el crecimiento y progreso del estudiante a lo largo del tiempo. Se valora el esfuerzo, la perseverancia y la mejora continua. Este cambio de visión de la evaluación ha permitido un ambiente de aprendizaje positivo y motivador, donde los estudiantes se sienten empoderados y responsables de su propio proceso de aprendizaje. Además, ayuda a los docentes a obtener una mirada más completa del progreso de cada estudiante y a adaptar sus estrategias de enseñanza en función de las necesidades individuales de los alumnos.



## CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

El objetivo general de este estudio fue; “Favorecer el aprendizaje de los estudiantes y el profesorado a través de la implementación de prácticas de evaluación formativa en un centro educativo en la comuna de Padre Las Casas”. En este sentido, se presentarán las conclusiones para cada uno de los objetivos específicos.

En función al objetivo específico N°1, se llevó a cabo mediante un diagnóstico inicial. Los instrumentos de recolección de información diagnóstica que se utilizaron al iniciar el estudio fueron una escala tipo likert de percepción de las prácticas de evaluación aplicada a 24 estudiantes de segundo ciclo y 18 docentes del establecimiento.

Los resultados diagnósticos demostraron que estudiantes y docentes percibían una incipiente cultura de autoevaluación del aprendizaje, escasa colaboración durante la evaluación y, mayoritariamente, ausencia de utilización de tecnologías. Se aprecia que estudiantes y profesores mostraron creencias arraigadas en torno a la evaluación relacionada con la medición y calificación.

De acuerdo a estos resultados, Venegas (2003) menciona que la evaluación como aprendizaje se refiere a un proceso educativo en el cual los estudiantes son activamente involucrados en la evaluación de su propio aprendizaje y en la toma de decisiones sobre cómo mejorar su desempeño. Este proceso busca transformar la evolución tradicional enfocada solamente en la medición de conocimientos y habilidades en una herramienta para el aprendizaje continuo.

Asimismo, la evaluación promueve un enfoque centrado en el estudiante en el cual se le ofrece la oportunidad de ser el actor principal en su proceso de aprendizaje, evaluar su propia comprensión y utilizar el feedback para mejorar continuamente (Ríos, 2021). Además, se enfoca en el desarrollo de habilidades socio emocionales, tales como la comunicación y la colaboración que son fundamentales para el éxito en la vida, MINEDUC (2018).

Respecto al objetivo específico N°2, se construyó un plan de mejorar las prácticas evaluativas con la participación activa y colaborativa de los profesores y estudiantes, para reflexionar en

torno a las prácticas de evaluación desde un enfoque centrado en el aprendizaje y la participación activa del estudiante en la toma de decisiones en colaboración con el profesorado.

Este plan fue emanado de jornadas de reflexión durante las reuniones de ciclo y consejo de profesores, donde se trabajó talleres de análisis del Marco para la Buena Enseñanza, Decreto 67, entre otros aspectos relevantes. Se brindó el espacio de socialización en torno a la temática, relato de experiencias vividas, formas de mejorar, etc.

En atención a lo mencionado, Santos Guerra (2016) declara que el proceso de participación en el diseño del aprendizaje favorece una actitud entusiasta y de motivación intrínseca, al construir en conjunto el camino del aprendizaje que se conecte con el contexto, valoración e intereses de todos los estudiantes. En este sentido, el proceso de participación en el diseño del aprendizaje se basa en la idea de que al involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre su propio proceso educativo, se fortalece su compromiso y motivación por aprender. Esto lleva a un aprendizaje más significativo y duradero, ya que los estudiantes se sienten propietarios de su educación y pueden relacionar lo que aprenden con su realidad misma.

En relación a lo anterior, Bolívar (2017) señala que estos procesos de diálogo entre los profesores son productivos para generar conocimiento pedagógico situado. De esta forma, los diálogos entre profesores contribuyen al desarrollo de un conocimiento pedagógico más profundo y auténtico, arraigado en las realidades y necesidades específicas de cada contexto educativo. Estos intercambios promueven la evolución constante de las prácticas docentes y, en última instancia, mejoran la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a la construcción de este plan de mejoramiento, es importante reflexionar en conjunto sobre las prácticas pedagógicas instaladas en nuestras aulas, ya que, esto nos permitirá tomar decisiones para ir en mejora de los aprendizajes profundos de los y las estudiantes. Para Navarro, Förster, Méndez, Meckes (2021) las prácticas evaluativas en el sistema educativo se visualizan de manera separada al proceso de enseñanza aprendizaje, se prioriza la memorización y los resultados. Dado a lo anterior, en las aulas se evidencia que muchos docentes siguen con estas prácticas arraigadas a la cultura escolar, sin intención de

mejorar, ya que, el sistema predomina en base a los resultados, estandarización y medición de resultados por sobre los aprendizajes.

Conforme al objetivo específico N°3. Los resultados del proceso de implementación del plan de mejora dan cuenta que los profesores y estudiantes se encuentran transitando hacia una nueva comprensión de la evaluación como aprendizaje. Por su parte, el estudiantado reconoce el tránsito hacia una cultura de autoevaluación, colaboración y uso de tecnologías en el aula.

En diversas instancias de consejo de profesores se logró llevar a cabo jornadas reflexivas sobre las creencias en cuanto al proceso de evaluación que se llevan desarrollando los docentes. Asimismo, se analizó el Marco para la Buena Enseñanza y el Decreto 67, mediante la visualización de vídeos y lecturas las cuales fueron socializadas y reflexionadas en torno a talleres grupales.

También, se logró realizar acompañamiento de aula de manera constante, con posterior retroalimentación de prácticas pedagógicas de los docentes con foco en la evaluación como aprendizaje.

Por otro lado, los profesores generaron instancias de construir criterios de evaluación en conjunto con sus estudiantes, realizando un trabajo compartido y participativo.

Asimismo, los docentes elaboraron instrumentos de evaluación digitales acordes a las necesidades de cada curso, en conjunto con sus estudiantes. Como también, diversificaron los instrumentos de evaluación mediante el trabajo colaborativo y la reflexión constante sobre estas prácticas, considerando la autoevaluación y coevaluación para incentivar los procesos de reflexión y autorregulación de los aprendizajes de sus estudiantes.

De acuerdo a estos resultados, el MBE (2018) este nos menciona que los estándares de desempeño de la profesión docente nos orientan y guían hacia la retroalimentación continua de nuestros estudiantes, como también de promover la autoevaluación y fomentar la interacción entre pares para el apoyo del aprendizaje de todas y todos los estudiantes. Se destaca la importancia del feedback en el proceso de aprendizaje, ya que permite al estudiante identificar sus fortalezas y debilidades y ajustar su comportamiento en consecuencia.

De esta forma, la evaluación debe ser centrada en el aprendizaje, destacando en este proceso la importancia del feedback y la evaluación formativa en el desarrollo cognitivo y socio emocional de los estudiantes. La evaluación debe estar enfocada en el estudiante y en el aprendizaje continuo, proporcionándoles herramientas para que sean capaces de evaluar su propio desempeño y a ajustar su comportamiento en consecuencia.

Para Mellado, Villagra, Leiva y Sepúlveda (2022) la retroalimentación permite a los estudiantes pensar sobre sus logros y a tomar decisiones sobre lo que les falta por mejorar. En este sentido, los estudiantes transitaban a ser más autónomos al tomar decisiones en el proceso de enseñanza aprendizaje, regulando su desempeño para ir mejorando.

Se concluye, sobre la necesidad de potenciar el liderazgo pedagógico en la escuela para hacer sostenible el mejoramiento de las prácticas de evaluación, fomentando el crecimiento de una sociedad justa, que promueva aprendizajes transformadores para el resto de las personas, con líderes que generen participación democrática, crítica y equitativamente en los centros educativo (Unesco, 2022).

## **Referencias bibliográficas**

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos aires: Paidós.

- Barber, Michael y Mourshed, Mona. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Mckinsey & Company. PREAL. Disponible en: [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Bolívar, A. (2017). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. En Mellado, M. E. Valdebenito V, Liderazgo escolar y Gestión pedagógica (pp.91-111)
- Barrientos Hernán, E., López Pastor, V. M., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado (Why do I do Formative and Share Assessment and/or Assessment For Learning in Physical Education?). *Retos*, 36, 37–43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: *Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones*. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Demera-Zambrano, K., López-Vera, L., Zambrano-Ormaza, D., Nevárez-Zambrano, Y., Moreira-Chavesta, K., (2023). La evaluación digital educativa en los procesos de aprendizaje: estudio de caso de la unidad educativa. *Juan Antonio Vergara Alcívar*. 593 *Digital Publisher CEIT*, 8(1), 70-80 <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1.1491>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de Educación Fundación Chile.
- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista electrónica de educación*. 13 (1), 58-65.
- Fullan, Michel. (2021). Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema. *Centre for Strategic Education, Victoria. CSE Leading education series*.
- Fuentes, S., Quezada, J., Andreucci, P. (2019). El talento pedagógico: aportes desde la didáctica para el aprendizaje significativo. *Revista Akadèmeia*. (Vol. 18).
- Génesis Karina Zambrano Mendoza, José Alberto Vigueras Moreno. (2020). Rol familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, ISSN-e 2477-8818, Vol. 6, N° 3, 2020 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=24777>
- Hamodi, C., López-Pator, V.M. y López-Pastor, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. UNAM, Perfiles educativos. 37(147), 146-161.
- Jara, N., Cáceres, D., León, V. y Villagra, V. (2022). Transitar hacia la evaluación como aprendizaje. *Revista Educación Mendive*, 20(4), 1219-1236.
- Miras J. y Longás J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspecti-

vas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación Vol. 19 No 41, diciembre, pp. 287 - 305.*

Mellado, M.E; Chaucono, J.C. (2017). Liderazgo escolar y Gestión pedagógica.

MINEDUC (2021). Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile: Ministerio de Educación/CPEIP, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Lara, M. R. M. (2009). Alternativas en la evaluación de los aprendizajes. La evaluación en los enfoques centrados en el aprendizaje. *Revista de Investigación, (9).*

López-Pastor, V.M. (2017). Capítulo 1 Evaluación Formativa y Compartida: Evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. López-Pastor, V.M. y Pérez-Pueyo, Á., Buenas Prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas (pp. 34-68). León, España: Universidad de León.

Mineduc. (2018). EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN Decreto N° 67. Santiago de Chile, Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>

Mineduc. (2014). ELEMENTOS DE ENSEÑANZA Y MATERIAL DIDÁCTICO. Santiago de Chile, Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1060418.pdf>

Muñoz Lira, Marcela. (2020). Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en Matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos. *Perspectiva Educacional, 59(2), 111-135.* <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1062>

Molina, M. y López-Pastor, V.M. (2019). ¿Evalúo cómo me Evaluaron en la Facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Vivida durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente. Sección monográfica: Evaluación Formativa y Compartida en Educación. (pp. 83-100) *Revista Iberoamérica de Evaluación Educativa.*

Neus Sanmartí, Puig. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso.* Ediciones Octaedro.

Navarro Ciudad, Marianela, Förster Marín, Carla, Méndez Child, Ivonne, & Meckes Gerard, Lorena. (2021). La formación de los futuros profesores de educación básica en evaluación. ¿Cómo son las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las universidades chilenas?. *Pensamiento educativo, 58(2), 00111.* <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.11>

- Ossandon Miranda, Jorge. (2017). Cambiar en la cultura del cambio: un nuevo desafío para el profesorado. pp 49-64 en Valdebenito, Vanessa y Mellado María Elena, Libro Liderazgo escolar y gestión pedagógica.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo se autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo se autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450- 462.
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V.M. y Hamodi, C. (2019). Proyecto de Innovación Docente: La evaluación Formativa y Compartida en Educación. Resultados de Transferencia de Conocimiento entre Universidad y Escuela. Sección monográfica: Evaluación Formativa y Compartida en Educación. (pp. 27-44) *Revista Iberoamérica de Evaluación Educativa*.
- Rincón-Gallardo, S. (2020). ¿ Dónde está ahora la esperanza? Aprendizaje y trazos a futuro para la investigación educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 31–54.
- Ríos Cabrera, P. (2021). Marco referencial para una evaluación formativa [Referential framework for a formative evaluation]. *Areté, Revista Digital Del Doctorado En Educación De La Universidad Central De Venezuela*, 7(13), 75–94. Recuperado a partir de [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_arete/article/view/21452](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/21452)
- Rincón-Gallardo, S. (2020). ¿ Dónde está ahora la esperanza? Aprendizaje y trazos a futuro para la investigación educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 31–54.
- Santos Guerra, M. (2016). *La evaluación como aprendizaje. cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea, S.A ediciones.
- Turra, Y., Villagra, C., Mellado, M. E. & Aravena, O. (2022). Diseño y validación de una escala de percepción de los estudiantes sobre la cultura de evaluación como aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 28, núm. 2, 2022 Universidad de Granada.
- Torres Lillo, Benjamín. (2021). Coherencia entre las concepciones evaluativas y la práctica formativa de los docentes de Historia y Geografía. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 107-125. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.007>
- UNESCO (2022). Propuestas para la educación artística. Orientaciones de política pública. OREALC/UNESCO, Santiago, Chile.

Villagra, Carolina, Mellado, María Elena, Guerrero, María- Verónica, Sepúlveda, Segundo. (2022). Prácticas evaluativas en la formación inicial de docentes: Un estudio self study colaborativo. *Sophia Austral* , 28, 4. Epub 05 de octubre de 2022. <https://dx.doi.org/10.22352/saustral20222803>

Venegas TraversoI, Cristian. (2023). Modelo de clasificación del agente evaluador según relaciones de poder: ¿qué evalúa quién evalúa?. *Revista Brasileira de Educação* 2023, *Volumen 28*