

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53993>

Resignificación del proceso evaluativo: la experiencia de un proyecto de aprendizaje escolar y colaboración profesional

Resignification of the Evaluation Process: The Experience of a School Learning Project and Professional Collaboration

Alejandra González León
Universidad Católica de Temuco
Temuco,
Chile
ag.jany@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9720-420X>

Omar Aravena Kenigs
Universidad Católica Silva Henríquez
Temuco,
Chile
oaravena@uct.cl
<https://orcid.org/0000-0002-0896-6657>

Carolina Villagra Bravo
Universidad Católica Silva Henríquez
Santiago,
Chile
cvillagrab@ucsh.cl
<https://orcid.org/0000-0002-5428-2555>

Nicole Jara Aguilera
Universidad Católica Silva Henríquez
Temuco,
Chile
najaraa@miucsh.cl
<https://orcid.org/0000-0001-7639-8041>

Recepción: 18 de marzo 2023
Aprobación: 01 de junio 2023

¿Cómo citar este artículo?

González-León, A., Villagra-Bravo, C., Aravena-Kenigs, O. y Jara-Aguilera, N. (2023). Resignificación del proceso evaluativo: la experiencia de un proyecto de aprendizaje escolar y colaboración profesional. *Revista Educación*, 47(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53993>



RESUMEN

Los nuevos enfoques pedagógicos invitan al profesorado a desarrollar prácticas de colaboración que influyan en el aprendizaje profundo del estudiantado. En dicho contexto, este artículo tiene como objetivo describir el proceso de resignificación de estudiantes y profesorado sobre la cultura de evaluación y aprendizaje desde el enfoque de la pedagogía de proyectos. El diseño de esta investigación educativa se enmarca en un estudio de caso con metodología cualitativa. Las personas participantes fueron seleccionadas de forma intencionada y corresponden a nueve docentes de aula y 144 estudiantes que cursaban quinto y sexto grado de educación primaria en un centro escolar de la comuna de Temuco, región de La Araucanía, Chile. Para la recolección de información se utilizaron las técnicas de observación participante y grupos de discusión con el propósito de ahondar en el análisis de sus experiencias de resignificación desde el enfoque de la teoría fundamentada. Los hallazgos evidencian que el desarrollo de la metodología de proyectos contribuye a favorecer el rol protagónico del estudiantado durante el proceso pedagógico al involucrarse de manera activa en la evaluación de su aprendizaje. Se puede concluir que la integración de metodologías innovadoras resulta desafiante y se traduce en una oportunidad para el desarrollo profesional docente, en tanto les permite posicionarse como co-aprendices en el proyecto de aprendizaje. Se recomienda abordar la pedagogía de proyectos para propiciar la resignificación de la cultura de evaluación y aprendizaje de manera que se resguarde su sentido formador, democrático y situado en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, Colaboración profesional, Aprendizaje basado en proyectos, ABP, Proyecto del alumnado, Evaluación formativa, Autoevaluación.

ABSTRACT

The new pedagogical approaches lead teachers to develop collaborative practices that influence students' deep learning. In this context, this article aims to describe the process of resignification of students and educators on the assessment and learning culture following the project pedagogy approach. The design of this educational research is framed in a case study with a qualitative methodology. Moreover, the participants were intentionally selected, they consisted of nine classroom teachers and one hundred forty-four students in the fifth and sixth grades of primary education in a school from the commune of Temuco, La Araucanía region, Chile. Regarding the data collection, the researchers used techniques such as participant observation and discussion groups to deepen the analysis of their resignification experiences according to a grounded theory approach. The

findings indicate that the development of the project methodology contributes to favoring the leading role of students during the pedagogical process by actively engaging in the evaluations of their learning. Therefore, the investigators conclude that integration methodologies are challenging, and this translates into an opportunity for the teacher's professional development while allowing them to position themselves as co-learners in the learning project. Finally, the researchers recommend applying project pedagogy to foster the resignification of the assessment and learning culture while protecting its formative, democratic, and located sense in schools.

KEYWORDS: Learning, Professional Collaboration, Project-Based Learning, PBL, Student Project, Formative Assessment, Self-Assessment.

INTRODUCCIÓN

Los desafíos de la educación del siglo XXI invitan a las comunidades escolares a repensar la pedagogía tradicional que se ha centrado en la transmisión de información, lo cual posiciona al profesorado como protagonista y único responsable de tomar decisiones durante el proceso evaluativo en aula (Fullan y Langworthy, 2014; Quinn et al., 2021; Santos-Guerra, 2017). Bajo este panorama, la escuela está desafiada a configurar nuevas relaciones que impliquen a cada agente educativo –en especial al estudiantado– para transformar la cultura de aprendizaje desde una perspectiva de colaboración (García y Schugurensky, 2017; Rincón-Gallardo, 2019). En otras palabras, se requiere avanzar hacia una comprensión profunda sobre las características y condiciones que favorecen el aprendizaje integral del cuerpo docente y estudiantado.

Diversas autorías plantean que la transformación de la cultura escolar necesariamente está mediada por la concepción de aprendizaje y evaluación que poseen las personas (Jara et al., 2022; Turra et al., 2022). En tal sentido, la evaluación debería contribuir al desarrollo de una cultura de colaboración a través de prácticas democráticas que paulatinamente difuminan la figura de poder y autoridad del profesorado en el aula para transitar hacia la co-construcción del aprendizaje (Pascual-Arias et al., 2019; Ríos-Muñoz y Herrera-Araya, 2021; Santos-Guerra, 2021). En palabras de Sanmartí (2007), la transformación de la cultura escolar conlleva la resignificación del proceso evaluativo, en tanto condiciona qué y cómo se aprende.

Recientes estudios evidencian tensiones entre el discurso y la práctica evaluativa del profesorado; asimismo, develan representaciones del aprendizaje sustentadas en la figura de la persona docente como experta que posee el conocimiento (Hortigüela et al., 2019; Mellado et al.,

2017; Moreno-Olivos, 2021). Estas evidencias desafían a las escuelas a avanzar hacia pedagogías que posicionan al estudiantado como protagonista del proceso educativo al considerar sus intereses y necesidades formativas a través de una evaluación compartida y dialogada que propicie la responsabilidad de cada persona por su aprendizaje. La transformación de las prácticas de evaluación en las escuelas es coherente con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual enfatiza en el aprendizaje significativo y el desarrollo de la autonomía para formar desde la perspectiva de una educación ciudadana a personas que puedan desenvolverse en las sociedades del siglo XXI (UNESCO, 2021).

Desde esta mirada, otra necesidad que emerge tiene relación con superar la lógica del trabajo docente aislado (Bolívar, 2019). En los últimos años, el aprendizaje por proyectos se ha posicionado como una metodología colaborativa que promueve el involucramiento del estudiantado en una asociación que apela al aprendizaje conjunto entre niños, niñas, adolescentes y personas adultas por igual (Blanchard y Muzás, 2020; Fullan y Langworthy, 2014; Rodríguez et al., 2019). Una consideración importante es no reducir los proyectos de aprendizaje a un medio o una forma lúdica para aprender desde una perspectiva academicista del currículum, pues persiguen propósitos educativos más complejos asociados al desarrollo de competencias como saberes integrados.

En consideración de estos antecedentes, el objetivo de este artículo es describir el proceso de resignificación del estudiantado y profesorado sobre la cultura de evaluación y aprendizaje desde el enfoque de la pedagogía de proyectos. De esta forma se pretende contribuir a la reflexión sobre las implicancias de la evaluación en la calidad del aprendizaje, donde se destaca la necesidad de fortalecer la colaboración en la escuela. Este estudio da cuenta de cómo un equipo docente de educación primaria lideró un proyecto de aprendizaje en un centro escolar de la región de La Araucanía de Chile. En este contexto, se profundiza en la experiencia respecto al cambio de creencias y de prácticas evaluativas mediadas por el proyecto de aprendizaje.

El artículo profundiza en referentes teóricos referidos a los proyectos de aprendizaje y evaluación en el aula vinculados a la cultura de colaboración en la escuela. Posteriormente, se describe el contexto de la experiencia y la metodología empleada para el desarrollo del estudio, seguida del análisis e interpretación de los principales resultados. Finalmente, se presentan las conclusiones sobre los objetivos propuestos y algunas recomendaciones para futuras investigaciones.

MARCO DE REFERENCIA

Los Proyectos de Aprendizaje: un camino para la democratización de la evaluación en el aula

La pedagogía por proyectos propuesta por Rincón (2012), más que una metodología, es un enfoque pedagógico que propicia el aprendizaje a través de cambios profundos en la visión convencional de la educación. Por su parte, Blanchard y Muzás (2020) plantean que los proyectos de aprendizaje involucran activamente al estudiantado desde el proceso de planificación de las actividades de aprendizaje y de evaluación. De esta forma, los proyectos de aprendizaje propician escenarios de aprendizajes auténticos fundados en las experiencias e intereses de las personas aprendices, quienes construyen saberes en colaboración y en virtud de propósitos compartidos.

Es importante aclarar “que la pedagogía por proyectos o proyectos de aprendizaje (PdA), suele confundirse con otros términos similares, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP)” (Jara et al., 2022, p. 1225). El ABP es un método de aprendizaje que nace a partir de problemas seleccionados por el equipo docente que pueden, o no, ser de interés para el estudiantado (Blanchard y Muzás, 2020). Por lo tanto, una distinción importante es que los PdA se sustentan en una renovada mirada pedagógica que busca democratizar de manera plena y auténtica el proceso educativo.

Bajo esta mirada, los PdA constituyen un cambio profundo en la relación pedagógica docente-estudiante, haciendo posible la formación en democracia del estudiantado, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones conjunta, el respeto por la diferencia, la participación comprometida y el diálogo vinculante del proceso pedagógico con el contexto socioeducativo (Arias, 2017; Blanchard y Muzás, 2020; Rincón, 2012; Jiménez y Simón, 2021). Esta visión pedagógica es coherente con el sentido del aprendizaje profundo que considera las vivencias y experiencias significativas del estudiantado para liderar su aprendizaje, ya no solo desde la perspectiva individualista, sino en colaboración con otras y otros en su entorno.

El enfoque de aprendizaje profundo se define como aquel aprendizaje de calidad que perdura durante toda la vida, centrado en la persona y en aquellos asuntos que son colectivamente relevantes para la sociedad (Quinn et al., 2021). El aprendizaje profundo contempla el desarrollo de seis competencias globales: carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico, necesarias para afrontar de mejor manera los desafíos del siglo XXI (Fullan et al., 2018). En otras palabras, el desarrollo de estas competencias sería el propósito movilizador de la escuela, que supera el abordaje fragmentado de conocimientos, habilidades y actitudes.

Asumir la pedagogía de proyectos desde un enfoque de aprendizaje profundo invita al profesorado a repensar las prácticas de evaluación para que el alumnado asuma de manera auténtica el control de su aprendizaje. En esta línea, Sanmartí (2020) invita a avanzar desde la evaluación

formativa, donde la regulación del aprendizaje es responsabilidad de cada docente, hacia una evaluación formadora que otorga al alumnado la posibilidad de evaluarse, corregir sus errores y comprenderlos para llegar a tomar las decisiones de cambio. Respecto a esta distinción es importante destacar que el sentido y el nivel de implicación de cada estudiante en el proceso evaluativo es lo que marca sustantivamente la diferencia para el aprendizaje y desarrollo integral de la persona.

La evaluación como aprendizaje se sustenta en diversos estudios que constatan las potencialidades de una mayor implicación del alumnado en la evaluación, especialmente en su motivación por aprender (Fullan y Langworthy, 2014; Pascual-Arias et al., 2019; Sanmartí, 2020). Asimismo, el involucramiento de la persona aprendiz en los procesos evaluativos permite que tome conciencia de sus errores y los pueda corregir como parte del proceso de aprendizaje (Santos-Guerra, 2021). En consecuencia, la práctica sistemática de la auto y co-evaluación puede favorecer la autorregulación del estudiantado y profesorado para liderar su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, concebir la evaluación como aprendizaje conlleva la resignificación del rol docente, por cuanto comparte tareas o funciones evaluativas relevantes con el alumnado para tomar decisiones conjuntas (León et al., 2022; Pascual-Arias et al., 2019). Durante este proceso, la concepción del error y la práctica de la retroalimentación se entienden de forma bidireccional, es decir, docentes y estudiantes evalúan y aprenden en conjunto (Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá, 2022; Guerrero et al., 2013; Mollo y Deroncele, 2022; Panadero y Lipnevich, 2022). Por tanto, la retroalimentación no es una labor propia del cuerpo docente, sino que es una práctica horizontal que beneficia a estudiantes y docentes.

De acuerdo con López-Pastor (2017), cuando la evaluación es compartida se desarrollan procesos dialógicos que permiten a docentes y estudiantes conversar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y trabajar colaborativamente. Desde esta lógica, los PdA son coherentes con la concepción de evaluación como aprendizaje, en tanto promueven una relación pedagógica horizontal en el aula en virtud de escenarios de aprendizaje desafiantes y pertinentes a las demandas del siglo XXI. En síntesis, la implicación del alumnado en el proceso educativo a través de la pedagogía de proyectos es una oportunidad para democratizar la evaluación-aprendizaje en el contexto de las nuevas culturas de colaboración.

Cultura de colaboración para aprender en la escuela

El actual escenario educativo constata la relevancia de la práctica del liderazgo pedagógico del profesorado, de manera que se proyecta más allá de la sala de clases y en colaboración con otros

agentes educativos para abordar qué y cómo se aprende y se evalúa en la escuela (Bolívar, 2019; Fullan, 2020; Fullan y Langworthy, 2014). De esta forma, el liderazgo pedagógico del profesorado impulsa la construcción de una cultura de colaboración dentro de la comunidad escolar para afectar el núcleo pedagógico entendido como la relación entre estudiantes y cada docente en presencia de un objeto de conocimiento (Elmore, 2010; Rincón-Gallardo, 2019; Rincón et al., 2019). En otras palabras, se espera que el profesorado asuma un liderazgo pedagógico e influya en la mejora de los procesos educativos sobre la base de su propio aprendizaje.

Existen diversos estudios que vinculan la colaboración con el desarrollo profesional, en la medida que el profesorado investiga su práctica en función de las problemáticas reales que enfrentan cotidianamente en sus aulas para mejorar el aprendizaje del estudiantado (Aravena et al., 2022; Hargreaves y O'Connor, 2020; Nieto y Alfageme, 2017). Para Vaillant (2016) se produce este desarrollo profesional cuando se contemplan acciones reflexivas sobre la acción cotidiana de la persona docente que involucra a quienes trabajan con los mismos grupos de estudiantes, lo que le da sentido a la colaboración. Es decir, la colaboración influencia la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje siempre que se acompañe de procesos reflexivos que cuestionen la cultura escolar.

Diversas autorías afirman que la reflexión colaborativa sobre el propio desempeño permite avanzar de manera conjunta en la construcción de conocimiento situado y en la resignificación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje como un componente clave para propiciar y sostener el desarrollo profesional en la escuela (Krichesky y Murillo, 2018; Monge-López et al., 2018; Villagra y Fritz, 2017). En estos escenarios de diálogo colaborativo se ha documentado la relevancia de amigos críticos que estimulen la reflexión para hacer explícitas las creencias, supuestos y contradicciones que emergen entre el discurso y la práctica pedagógica (Aravena et al., 2023; Mellado et al., 2020; Stoll, 2019).

Desde esta lógica, Hargreaves y O'Connor (2020) plantean que la colaboración profesional concreta la construcción de un propósito común centrado en el proceso de aprendizaje más allá del logro académico expresado en calificaciones. Asimismo, estas personas autoras exponen que la cultura de colaboración en la escuela trasciende el trabajo entre pares docentes y considera la participación e involucramiento del estudiantado para lograr los objetivos educativos en conjunto. Por consiguiente, avanzar hacia una cultura de colaboración implica el desarrollo de prácticas educativas más democráticas sustentadas en relaciones horizontales entre agentes educativos que superen la visión jerárquica del sistema escolar.

MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación educativa se enmarca en un diseño de estudio de caso (Stake, 1998) que describe una experiencia de colaboración profesional a partir del desarrollo de un proyecto de aprendizaje. Se utilizó una metodología cualitativa para profundizar en la experiencia del grupo de participantes, pues, de acuerdo con Guber (2015), no solo la informan sino que la construyen.

Participantes

Las personas participantes del estudio fueron nueve docentes (ocho mujeres y un hombre) de las asignaturas: Lenguaje, Matemática, Historia, Ciencias, Inglés, Tecnología, Artes y Educación Física; además de una persona profesional del Programa de Integración Escolar de un centro escolar de la comuna de Temuco, región de La Araucanía, Chile. También participaron 144 estudiantes (71 mujeres y 73 hombres) de quinto y sexto grado de educación primaria, cuyas edades fluctuaban entre los 10 y 12 años. La selección de participantes fue intencionada considerando los siguientes criterios de inclusión: a) participación en el proyecto de aprendizaje; b) asistencia de al menos 85 % de las clases; c) haber participado en la actividad pública de cierre del proyecto. En cuanto a los resguardos éticos del estudio, el cuerpo docente firmó una carta de consentimiento que informaba sobre las implicancias de su participación y las garantías de confidencialidad. Por su parte, el estudiantado firmó una carta de asentimiento que se acompañó del consentimiento informado por parte de cada persona apoderada o tutora.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para dar cuenta de la experiencia de colaboración mediada por los proyectos de aula se utilizaron dos técnicas de recolección de información. La primera fue la observación participante de las clases y de las reuniones de trabajo del equipo docente de quinto y sexto grado, cuyo objetivo fue indagar en el rol que asume el profesorado y sus estudiantes al interior del núcleo pedagógico. Se observaron ocho sesiones de clases en un periodo de tres semanas. De igual forma, se observaron seis sesiones de trabajo docente para indagar en las conversaciones profesionales y el sentido de la colaboración. Las observaciones se materializaron en notas de campo que posteriormente fueron transcritas para su análisis.

En segundo lugar, una vez finalizada la implementación del proyecto, se desarrollaron dos grupos de discusión con el propósito de profundizar en la experiencia de aprendizaje-evaluación del profesorado y estudiantado. Uno de los grupos estuvo conformado por la totalidad de docentes que participaron de la experiencia pedagógica, mientras que el otro grupo se conformó por diez estudiantes que se seleccionaron bajo el criterio de accesibilidad. El desarrollo de los grupos de discusión tuvo una duración aproximada de una hora y fueron moderados por personal técnico capacitado para esta tarea. Para ello, se construyó un guion de preguntas orientadoras basadas en cuatro dimensiones como constructos teóricos claves, definidos desde el marco referencial de este estudio: aprendizaje colaborativo; liderazgo pedagógico; aprendizaje profundo; evaluación formadora. Se destacan las aportaciones de Sanmartí, Santos-Guerra, Rincón-Gallardo, Bolívar, Elmore y Fullan.

La Tabla 1 muestra el guion de preguntas validado en su contenido mediante el juicio de cuatro expertos y expertas en educación, quienes valoraron los criterios de claridad, pertinencia y relevancia (Pedrosa et al., 2013).

TABLA 1.

Dimensiones de análisis de la experiencia pedagógica

Dimensión	Estudiante	Docente
Aprendizaje colaborativo: gestión de espacios y tiempos propicios para el aprendizaje entre docentes y estudiantes en instancias reflexivas sobre las propias prácticas, al establecer acciones colaborativas con el fin de favorecer el mejoramiento educativo.	¿Cómo colaboraron con sus compañeras y compañeros durante el proyecto de aprendizaje? ¿Qué apoyos recibieron de sus compañeras y compañeros durante el proyecto de aprendizaje? ¿Qué apoyos recibieron de sus docentes durante el proyecto de aprendizaje?	¿De qué forma el Proyecto de Aprendizaje les permitió trabajar colaborativamente con sus colegas? ¿Qué prácticas de colaboración pudieron desarrollar conjuntamente con sus estudiantes? ¿Qué aprendieron en este proceso?

Liderazgo pedagógico: gestión del desarrollo profesional centrado en el aprendizaje a partir de la colaboración y metodologías donde el estudiantado se involucra en el co-diseño de proyectos de aprendizaje propiciando prácticas democráticas y participativas.	¿Qué opinión tienen acerca del proyecto de aprendizaje en el que participaron? ¿De qué forma el Proyecto les sirvió para aprender? ¿De qué forma se les involucró en el diseño o planificación del proyecto?	¿De qué manera el proyecto contribuyó al aprendizaje de sus estudiantes? ¿De qué forma el proyecto de aprendizaje contribuyó a su desarrollo profesional docente? ¿Cómo co-diseñaron con sus estudiantes?
Aprendizaje profundo: gestión de experiencias de aprendizaje donde el alumnado pueda desarrollar competencias, al ser capaz de liderar su propio aprendizaje en autonomía y en colaboración con otras personas.	¿Qué actividades favorecieron el desarrollo de la autonomía y colaboración entre compañeros y compañeras? ¿Qué actividades desarrolladas en el proyecto fueron las más significativas para aprender? ¿De qué forma fueron considerados sus gustos e intereses en el proyecto de aprendizaje?	¿Qué características del proyecto propician de mejor manera el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Qué características tiene este aprendizaje? ¿Qué competencias desarrollaron las personas estudiantes con el proyecto? ¿Cómo lo saben? ¿De qué manera las actividades del proyecto favorecieron la autonomía del estudiantado?
Evaluación Formadora: Gestión de prácticas evaluativas desde un enfoque de evaluación como aprendizaje, que otorga implicancia y protagonismo al estudiantado en un proceso de autorregulación y en relación bidireccional con el profesorado.	¿De qué forma tu docente les permitió participar en los procesos o actividades de evaluación del proyecto? ¿De qué forma el uso de la rúbrica les ayudó a aprender en el proyecto? ¿Qué aprendieron durante el proceso de autoevaluación?	¿Cuál fue el protagonismo de sus estudiantes en las actividades de evaluación? ¿De qué manera el estudiantado fue evidenciando su aprendizaje?

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis e interpretación de los datos se abordó desde el enfoque de la teoría fundamentada y el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Los datos que se levantaron mediante la observación participante y los grupos de discusión fueron transcritos, segmentados y categorizados siguiendo las fases de la codificación abierta, axial y selectiva utilizando el software Atlas ti (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). En tal sentido, las categorías se levantan de manera emergente durante el proceso de análisis. Adicionalmente, los datos recogidos a través de las notas de campo durante la observación participante de las clases y las reuniones de trabajo del equipo docente se utilizaron para elaborar descripciones de la cultura escolar con foco en las dimensiones de análisis del estudio.

Contexto de la experiencia pedagógica

Esta experiencia pedagógica basada en la implementación de la pedagogía de proyectos surgió desde la necesidad de un equipo docente por mejorar el aprendizaje del estudiantado con especial atención en el desarrollo de las competencias de comunicación oral y escrita. Una vez que el profesorado reflexiona y se interioriza sobre la pedagogía por proyectos, se inicia un proceso de aprendizaje conjunto con el estudiantado. El grupo de docentes indagó en los intereses, conocimientos previos y necesidades de sus estudiantes respecto al eje comunicación oral y escrita. A través de diálogos y el diseño de actividades de auto-reporte, el alumnado manifestó la necesidad de aprender desde un rol más protagónico, en mayor colaboración con sus pares y con más posibilidades de demostrar lo que están aprendiendo.

En atención a estas necesidades y expectativas, el equipo docente junto al estudiantado consensuó desarrollar un proyecto denominado Diario escolar, que integra las asignaturas: Lenguaje, Inglés, Matemática, Historia, Ciencias, Tecnología, Artes y Educación Física. En este sentido, indagaron en la estructura de un Diario informativo para definir posteriormente las actividades que orientarían el aprendizaje durante el proyecto. La Tabla 2 presenta las principales actividades de la ruta de aprendizaje del proyecto.

TABLA 2.

Principales actividades del proyecto de aprendizaje

Sección	Actividad
Noticias	Delimitación de fuentes para la producción de noticias.
	Redacción de noticias de acuerdo con la estructura del tipo de texto.
	Traducción al inglés del texto informativo.
Sociedad	Diseño y planificación de un reportaje.

	Indagación en terreno sobre situaciones o hechos ocurridos en el entorno local a través de entrevistas, relatos de familiares e información especializada.
	Redacción de un texto informativo que da cuenta del proceso de indagación.
Columna de opinión	Investigación en textos científicos y deportivos sobre temas de interés. Redacción de una columna de opinión sustentada en textos científicos.
Economía	Elaboración de preguntas para el desarrollo de encuestas. Aplicación de encuestas en el entorno local. Sistematización de datos en tablas y gráficos de barras o circulares. Análisis e interpretación de datos.

Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar que, durante todo el proceso de implementación del proyecto, el estudiantado presentó en forma oral y escrita sus avances, lo que permitió ofrecer retroalimentación oportuna para que se autoevalúen y regulen su desempeño en función de criterios consensuados que orientan la evaluación del aprendizaje. En la fase de cierre del proyecto, cada equipo de estudiantes presentó el diario escolar a la comunidad educativa a través de una actividad pública en la cual participaron personas apoderadas, docentes y estudiantes de distintos cursos del centro escolar. Durante esta actividad cada equipo de estudiantes dialogó con el público acerca del contenido del diario y sobre su participación en el proyecto de aprendizaje.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del estudio se enfocan en el análisis de la implementación de un proyecto de aprendizaje desde los significados construidos por el profesorado y el estudiantado sobre la cultura de evaluación y aprendizaje desde el enfoque de la pedagogía de proyectos.

Significados del profesorado y del estudiantado sobre la experiencia pedagógica

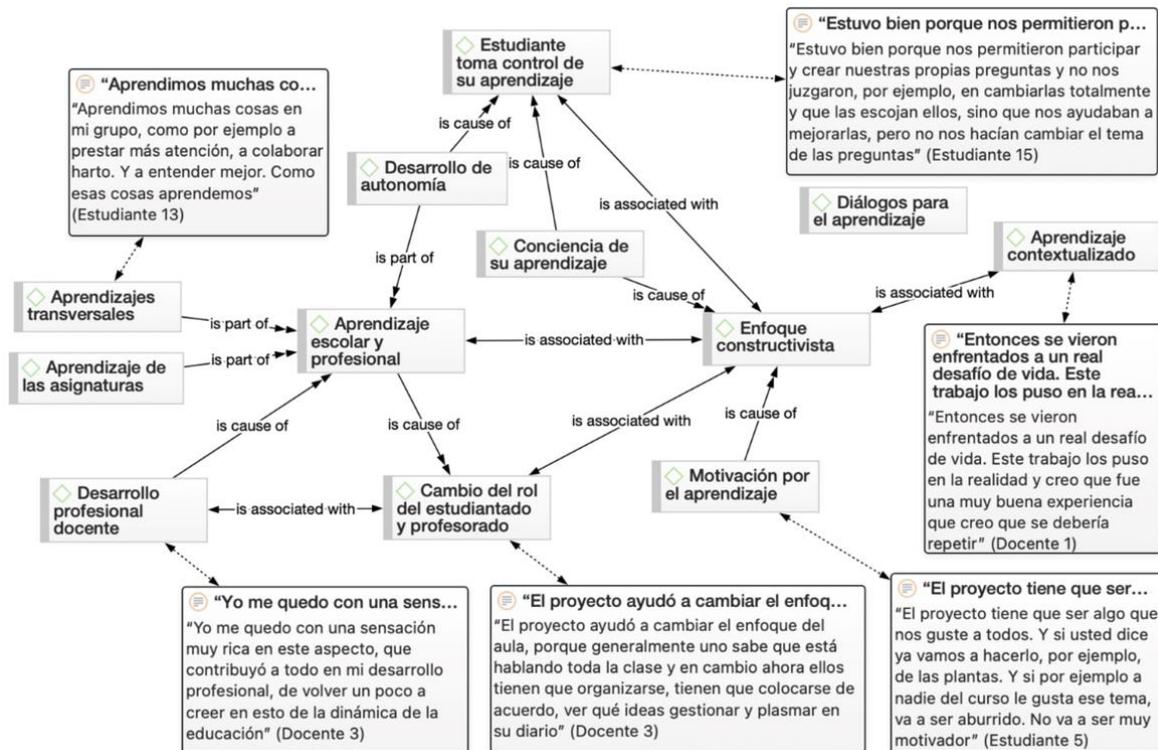
Para dar cuenta de estos significados, los datos se organizaron en tres categorías que emergieron del análisis y que dan cuenta de los aspectos más valorados por el grupo de participantes. La primera categoría ahonda en la colaboración de estudiantes y docentes en la escuela; la segunda categoría explica la contribución del proyecto al aprendizaje profundo del estudiantado, y la tercera profundiza en el tránsito hacia la evaluación formadora.

- a) Categoría: Colaboración en los proyectos de aprendizaje

La colaboración del alumnado y equipo docente en los proyectos de aprendizaje permitió el tránsito hacia un cambio metodológico que supera el paradigma tradicional del trabajo aislado por asignatura. A continuación, la Figura 1 muestra cómo la asociación en el proyecto contribuyó a la construcción de relaciones dialógicas y democráticas en el aula como un principio fundamental para aprender.

FIGURA 1.

Colaboración en los proyectos de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Los datos que emergen en esta categoría dan cuenta que estudiantes y docentes coinciden en su valoración favorable respecto a las actividades de aprendizaje colaborativo en distintos niveles (estudiantes, estudiante-docentes y pares docentes). En este sentido, la Figura 1 muestra que el estudiantado destaca la colaboración que reciben de cada maestra o maestro para mejorar su desempeño, al mismo tiempo identifican el desarrollo de competencias para la colaboración y el trabajo en equipo con sus pares. Por su parte, el profesorado manifiesta una comprensión más integradora del currículum que se concreta en el desarrollo de tareas de aprendizaje globalizadoras que tributan a más de una asignatura.

Otro hallazgo relevante vinculado a la colaboración y el aprendizaje es el reconocimiento por parte de las personas docentes de las capacidades que tienen sus estudiantes para gestionar su proceso educativo. En esta misma línea, el estudiantado toma conciencia de sus capacidades para asumir roles y responsabilidades en virtud de objetivos comunes de aprendizaje.

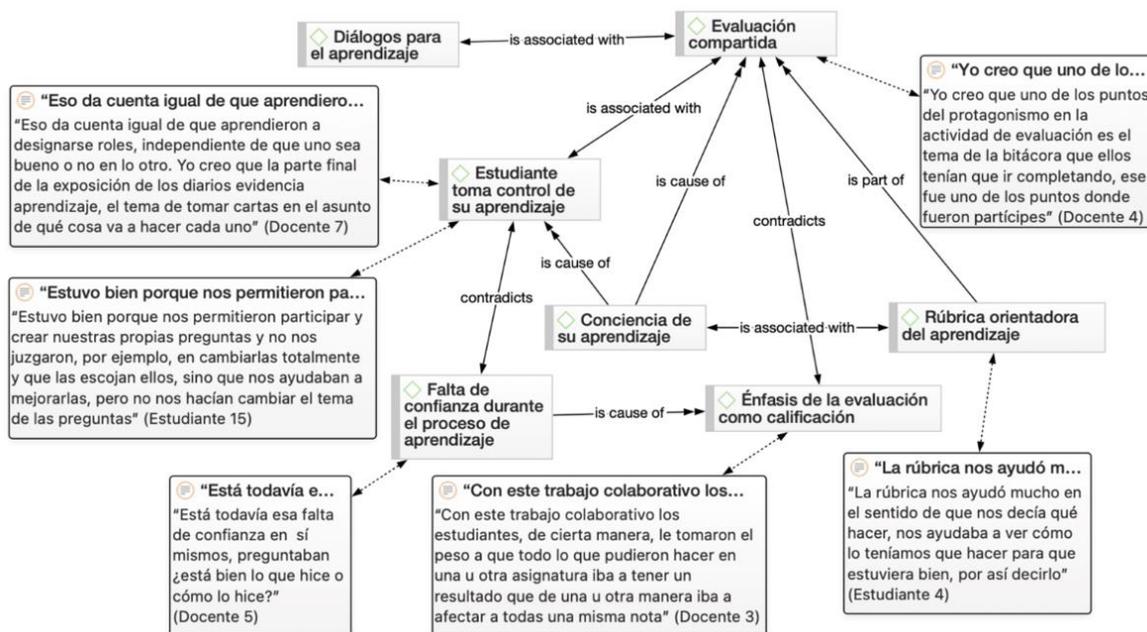
En resumen, la colaboración como una dimensión constitutiva del aprendizaje se convierte en una estrategia que permite comprometer al profesorado y estudiantado en el logro de objetivos comunes. Como se ha constatado, esto favorece la responsabilidad colectiva y la construcción compartida de conocimientos para aprender a aprender. Estos resultados son consistentes con los argumentos de Hargreaves y O'Connor (2020), quienes plantean que la colaboración, en su forma más profunda, incentiva a las personas a desarrollarse integralmente como seres humanos para asumir el control de su propio aprendizaje.

b) Categoría: Contribución del proyecto al aprendizaje profundo

La Figura 2 muestra que, desde la visión de las personas participantes, es posible develar la contribución de la pedagogía de proyectos al desarrollo del aprendizaje profundo y a la transformación hacia una relación más democrática entre estudiantes y docentes como co-aprendices.

FIGURA 2.

Contribución del proyecto al aprendizaje profundo



Fuente: Elaboración propia

Desde un enfoque constructivista, se observa que durante la implementación del proyecto el estudiantado se implica en tareas de aprendizaje que le hacen sentido y despiertan su motivación en la escuela. De igual forma, desde las declaraciones del alumnado ejemplificadas en la Figura 2, es posible interpretar que el proyecto les permite desarrollar una comprensión más profunda sobre qué, cómo y para qué se aprende, avanzando hacia una mayor autonomía. Se destaca también el carácter contextualizado de las tareas de aprendizaje que posibilitan escenarios desafiantes y el gusto por aprender.

Desde la perspectiva del profesorado, el proyecto de aprendizaje ayudó a cambiar la tradicional dinámica en el aula en la que el profesorado asume un rol jerárquico en el proceso educativo. Se constata que tanto el profesorado como el estudiantado destacan que la experiencia pedagógica les permitió modificar su rol y avanzar hacia una relación más horizontal, en la que vivenciaron un enfoque constructivista del aprendizaje. Estos resultados coinciden con estudios que destacan los proyectos de aprendizaje como una pedagogía que propicia el aprendizaje profundo a través de la transformación de las prácticas pedagógicas y del rol del alumnado para aprender (Blanchard y Muzás, 2020; Estalayo et al., 2021).

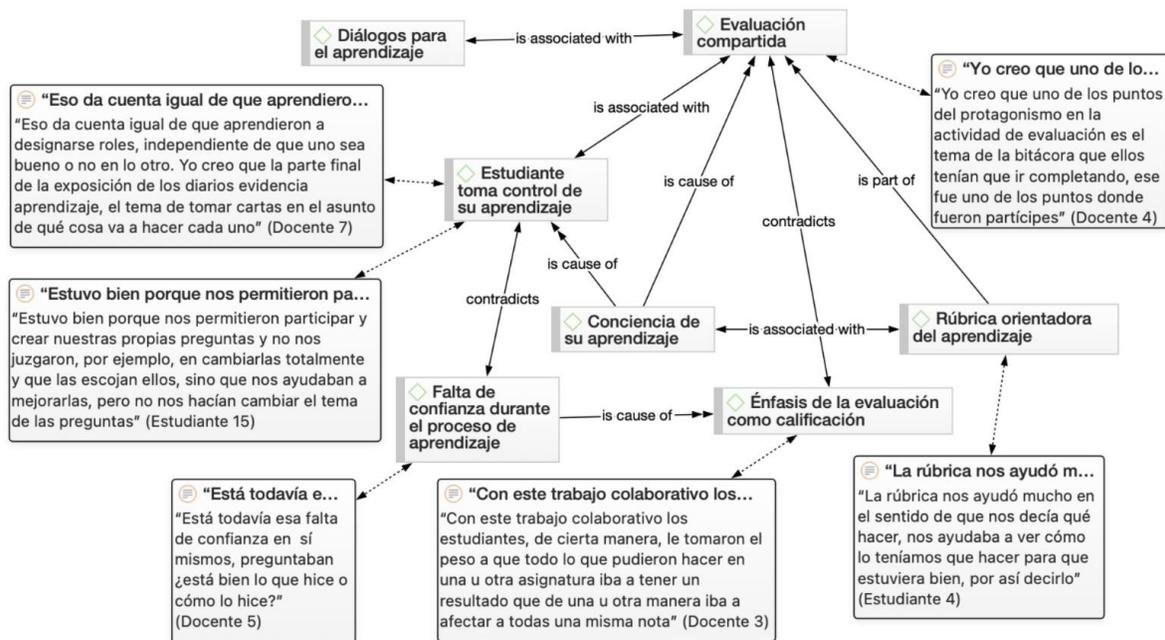
Por otra parte, este cambio de enfoque impulsó el desarrollo profesional por medio de la resignificación del proceso de aprendizaje y de su rol docente. De tal forma, el profesorado tuvo la oportunidad de colaborar y aprender en su propio contexto teniendo como foco un objetivo común junto a sus estudiantes. Este propósito motiva nuevas formas de relación profesional entre docentes, quienes transforman sus prácticas en la medida que se atreven a implementar cambios al interior del núcleo pedagógico.

c) Categoría: Tránsito hacia la evaluación formadora

En esta categoría de análisis, los participantes dan cuenta del tránsito hacia un enfoque de evaluación formadora, caracterizada por ofrecer oportunidades al estudiantado para asumir el control de su aprendizaje a través de una mayor implicación en el proceso pedagógico, tal como se aprecia en la Figura 3.

FIGURA 3.

Tránsito hacia la evaluación formadora



Fuente: Elaboración propia

Los resultados en esta categoría muestran el avance hacia un nuevo enfoque evaluativo, tanto el profesorado como el estudiantado coincidentemente reconocen la importancia que tiene la participación de la persona aprendiz en los procesos de evaluación. En particular, la Figura 3 muestra que el alumnado reconoce que su participación en el proceso evaluativo contribuye a tomar conciencia sobre su aprendizaje al asumir una mayor responsabilidad en la toma de decisiones mediadas por una rúbrica como un instrumento orientador y favorecedor de la autorregulación. Por otra parte, el profesorado valora el uso de la bitácora como estrategia evaluativa que contribuye a develar la perspectiva del estudiantado respecto a la forma en la que vivencian el proceso de aprendizaje. En tal sentido, la bitácora podría propiciar la evaluación compartida siempre que se desarrolle en un marco de constante diálogo para que docentes y estudiantes tomen decisiones pedagógicas desde una perspectiva democrática.

Otro hallazgo vinculado con el tránsito hacia la evaluación formadora es la falta de confianza por parte del estudiantado, el cual muestra dificultades para desenvolverse con autonomía sin la aprobación explícita de una persona docente. Esta situación podría asumirse como una debilidad o desventaja, no obstante, obedece a que en la cultura escolar convencional son escasas las oportunidades para que el estudiantado tome decisiones sobre su proceso de aprendizaje. Por otro lado, en el discurso del profesorado prevalece la calificación como premio o castigo al proceso de aprendizaje, cuestión que podría explicar las inseguridades que emergen por parte de estudiantes y

que obstaculizan su capacidad de aprender a aprender. Asimismo, las creencias evaluativas arraigadas en el profesorado pueden ser un obstaculizador en el diseño y puesta en marcha del proyecto de aprendizaje, por cuanto, el sentido punitivo de la evaluación es contraproducente con el rol protagónico de los y las estudiantes.

Estos resultados son congruentes con diversos estudios que hacen ver la necesidad de transformar la forma en que se relacionan estudiantes y docentes, quienes desde una lógica de co-aprendices comparten propósitos comunes (Jara et al., 2022; Pascual-Arias et al., 2019). En esta línea surge también la necesidad de resignificar el error y experimentarlo como parte natural del proceso de aprendizaje (Santos-Guerra, 2021). En otras palabras, transitar hacia una cultura de evaluación como aprendizaje invita a las comunidades educativas a tomar mayor conciencia sobre la relación estrecha entre las prácticas evaluativas y el aprendizaje.

Cultura de aprendizaje: evidencias del proceso de resignificación

El desarrollo de un proyecto de aprendizaje en la escuela derivó cambios inmediatos en la forma de colaboración entre docentes y en las interacciones al interior del aula. La Tabla 3 detalla características de la cultura de aprendizaje habitual y la que se observó posteriormente.

TABLA 3.

Comparación de la cultura de aprendizaje en el aula

Criterios	Antes del proyecto de aprendizaje	Durante el proyecto de aprendizaje
Rol del estudiantado en el aula	<p>La organización espacial en la sala de clases dispone al alumnado frente al pizarrón. Habitualmente cada estudiante permanece escuchando a la persona el docente cuando entrega instrucciones y expone los contenidos de la clase.</p> <p>En ocasiones registran información que la persona docente entrega de manera oral o desde los textos de estudio. Todo el grupo realiza las mismas actividades a la vez y en el mismo orden.</p> <p>Frecuentemente cada estudiante se acerca a</p>	<p>La sala de clases está organizada para que el alumnado trabaje en equipo e interactúe en forma libre con sus pares que se ubican en otros lugares del aula para resolver inquietudes y proporcionar ayuda.</p> <p>Durante el desarrollo del proyecto, el estudiantado participa en la adecuación de la rúbrica propuesta por el profesorado. Asimismo, se autoevalúan y utilizan la bitácora para registrar el proceso de aprendizaje. Se observa el desarrollo de una tarea con un objetivo común para quienes</p>

	<p>su maestro o maestra a corroborar si su tarea cumple con lo esperado.</p> <p>En cuanto a las evaluaciones realizadas en el aula, el estudiantado rinde periódicamente pruebas escritas.</p>	<p>integran el grupo e indagan apoyándose con el uso de internet de sus celulares, consultan textos especializados y dialogan con sus pares y docentes.</p>
<p>Rol del personal docente en el aula</p>	<p>Cada docente dirige las clases posicionándose en el aula frente al grupo para transmitir contenidos de forma oral al estudiantado. Expone información en el pizarrón, recorre la sala de clases revisando las actividades desarrolladas en los cuadernos, textos de estudio u otros materiales.</p> <p>La evaluación se desarrolla habitualmente al final de la clase o al término de una unidad, principalmente utiliza una prueba escrita para medir lo que el estudiantado ha aprendido hasta ese momento.</p>	<p>Cada docente atiende preguntas del estudiantado y colabora como un integrante más con los grupos de trabajo. De igual forma, promueve diálogos que permite a cada estudiante tomar conciencia sobre qué actividad están desarrollando y por qué. Este intercambio de ideas orienta el desempeño y retroalimenta de acuerdo con los avances de la tarea de aprendizaje. El proceso pedagógico se apoya con el uso de una rúbrica para que el alumnado se autoevalúe en función de niveles de desempeño consensuados.</p>

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 3 precisa modificaciones en el rol de cada estudiante durante su proceso de aprendizaje, en tanto la calidad de la tarea educativa cambia sustancialmente, lo que le permite interactuar con los contenidos a través de una indagación con propósito determinado y compartido. Los proyectos de aprendizaje favorecieron la participación democrática en los procesos evaluativos mediante la implicación del estudiantado desde el diseño de los instrumentos de evaluación y la toma de decisiones respecto al propio proceso de aprendizaje. En tal sentido, una práctica esencial de este cambio es la autoevaluación constante que motiva diálogos pedagógicos auténticos entre docentes y estudiantes como co-aprendices.

Desde la perspectiva del profesorado, se observaron cambios en la relación jerárquica que prevalecía en el aula, dando paso a prácticas dialógicas centradas en el desempeño del estudiantado y en el propósito que le atribuyen a su aprendizaje como una responsabilidad compartida. De esta forma, la retroalimentación que ofrece cada docente cobra sentido para el alumnado, puesto que su implicación le permite reflexionar en un escenario de aprendizaje diferente. Asimismo, los nuevos

procedimientos evaluativos estructuran una nueva lógica que recobra el valor del aprendizaje y la evaluación como un proceso permanente y transversal.

Los cambios evidenciados en el aula tienen su correlato en la transformación de las prácticas de colaboración del profesorado que experimentó nuevas formas de relacionarse con un propósito explícitamente compartido. La Tabla 4 describe las prácticas de colaboración entre docentes, antes y durante el proyecto.

TABLA 4.

Colaboración entre docentes de ciclo

Antes del proyecto de aprendizaje	Durante el proyecto de aprendizaje
<p>La colaboración entre docentes de los niveles de 5° y 6° básico se desarrolla cada semana y son sesiones dirigidas por la persona coordinadora de primer ciclo de educación básica. La sesión se inicia con la presentación y proyección de los temas que se abordarán, los que principalmente se basan en presentaciones de datos cuantitativos referidos al rendimiento alcanzado por el estudiantado en los diferentes cursos. Asimismo, el profesorado informa la situación de cada estudiante y de las acciones efectuadas para brindarle apoyo.</p> <p>Por otra parte, el personal docente determina el grado de cumplimiento de la planificación de clases y el uso del libro digital con el registro de las actividades y evaluaciones realizadas.</p> <p>En ocasiones, el profesorado dialoga sobre situaciones de conducta disruptiva en el aula, información que es registrada por la coordinación de ciclo.</p>	<p>Durante el desarrollo del proyecto de aprendizaje, el profesorado de quinto y sexto año básico organizó las sesiones de trabajo semanal para planificar en conjunto una propuesta pedagógica que consideró la integración de asignaturas en un proyecto de aprendizaje que se levanta a partir de las necesidades, intereses y contexto del estudiantado.</p> <p>La implementación de este proyecto contempló la construcción colaborativa de una rúbrica que integró los aprendizajes esperados en las diferentes asignaturas involucradas del proyecto. Al mismo tiempo, el uso de la rúbrica motivó diálogos profesionales entre docentes para orientar la toma de decisiones del alumnado sobre sus aprendizajes.</p>

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 4, el espacio de encuentro entre docentes tiene otro sentido cuando se comparten los propósitos educativos a través de una tarea pedagógica común para el

estudiantado. Se aprecia que la comprensión y desarrollo de la colaboración avanzó desde un enfoque administrativo hacia uno centrado en el núcleo pedagógico y aprendizaje del estudiantado. En otras palabras, la colaboración docente se orientó en función de mejorar el nivel de la tarea educativa a través de la democratización del proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual forma, es posible constatar que la nueva organización propició el aprendizaje y el desarrollo profesional en el propio contexto escolar.

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de la experiencia de docentes y estudiantes respecto al proceso de resignificación de la cultura de evaluación y aprendizaje permite concluir que la pedagogía de proyectos propicia el aprendizaje en el aula al mismo tiempo que fortalece la colaboración y el desarrollo profesional entre docentes. En tal sentido, el desarrollo del proyecto aportó en la generación de cambios en la relación que tradicionalmente mantenían docentes y estudiantes en el aula, la que se caracterizaba por la jerarquía de la enseñanza. En coherencia con el planteamiento de diversos estudios, quien enseña comparte con cada estudiante la responsabilidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje, sin dejar de acompañar el avance de las diferentes tareas del proyecto (Jiménez y Simón, 2021; López-Pastor, 2017; Rincón-Gallardo, 2019).

El proyecto de aprendizaje permitió tanto al profesorado como al alumnado desarrollar nuevas comprensiones sobre lo que significa aprender en profundidad, esto en el marco de una pedagogía que moviliza el rol del estudiantado y reconoce su potencial como personas aprendices comprometidas con tareas desafiantes y contextualizadas. De esta forma, la metodología por proyectos posiciona a cada estudiante como protagonista del proceso pedagógico al estimular su capacidad para influir en la comunidad local (Arias, 2017; Jiménez y Simón, 2021; Rodríguez et al., 2019). En otras palabras, se destaca el principio pedagógico de la colaboración que sustentó el cambio de cultura de trabajo entre docentes y en el aula.

Esta experiencia investigativa contribuyó al aprendizaje profundo tanto de estudiantes como de docentes y significó un tránsito hacia la resignificación de enfoques que dieron la apertura a transformaciones de la práctica educativa en el centro escolar participante con el fin de impactar en el mejoramiento del proceso de aprendizaje. Sin embargo, se puede evidenciar que aún prevalecen comprensiones tradicionales respecto al aprendizaje y la evaluación que privilegian un currículum centrado en el contenido. Estos significados tradicionales develan un discurso aprendido que dista del

sentido auténtico de un proyecto pedagógico y que tiene escaso impacto en el aprendizaje del estudiantado.

Los hallazgos del estudio reafirman la necesidad de avanzar hacia una perspectiva diferente de evaluación que permita involucrar al alumnado en la toma de decisiones para que asuma el control de su aprendizaje. Por tanto, transitar hacia una visión de la evaluación formadora, implica que cada aprendiz asuma la autorregulación de su desempeño y atribuya real sentido a este proceso (Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá, 2022; Jara et al., 2022; Sanmartí, 2020). En otras palabras, el desarrollo de un proyecto de aprendizaje no necesariamente cambia el sentido de la evaluación, por lo que se requieren procesos iterativos de transformación y reflexión de la práctica.

Desde la perspectiva del desarrollo profesional docente, se inicia un proceso de resignificación de las prácticas pedagógicas, en particular en las formas de concebir el aprendizaje y la evaluación. En tal sentido, el aprendizaje colaborativo movilizó prácticas que posibilitaron la reflexión en la acción y sobre la acción. Esta lógica de aprendizaje profesional es consistente con los planteamientos de Fullan (2020), quien propone que el aprendizaje se origina en la práctica, lo que permite la modificación in situ de creencias. Por ello, el liderazgo pedagógico no solo emana de la dirección escolar, sino que se despliega desde la influencia que ejerce el equipo docente sobre su propio trabajo cotidiano (Hargreaves y O'Connor, 2020).

En conclusión, la resignificación de la cultura de evaluación y aprendizaje es posible de abordar desde la pedagogía de proyectos siempre que se resguarde su sentido formador y democrático en la escuela. Para ello, se considera fundamental la existencia de relaciones horizontales y de confianza entre el alumnado y profesorado para establecer objetivos compartidos de aprendizaje que permitan co-responsabilizarse durante el proceso pedagógico. Si bien el presente estudio da cuenta de algunas bondades y posibilidades para transformar la forma en que aprenden estudiantes y docentes en la escuela, es necesario considerar que al tratarse de un estudio de caso los resultados están limitados a factores contextuales propios de la cultura escolar.

Se sugiere, para futuras líneas de investigación, profundizar en diseños de aprendizaje basados en el enfoque de evaluación formadora, es decir, que involucren la participación auténtica de cada estudiante de manera de avanzar hacia una evaluación compartida imbricada en el proceso de enseñar y aprender. En esta misma línea, estudiar el sentido pedagógico de la colaboración entre los agentes educativos (docentes, estudiantes y docente-estudiante) para evitar la instrumentalización de esta misma. Finalmente, se sugiere ahondar en las implicancias de los proyectos en fortalecimiento del liderazgo pedagógico del profesorado para la transformación sostenida de sus prácticas en aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aravena, O., Montanero, M. y Mellado, M. E. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 26(1), 235-257. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13460>
- Aravena, O., Villagra, C., Troncoso, C. y Mellado, M. (2023). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: Una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Revista Perspectiva Educativa*, 62(1), 113-139. <http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1396>
- Arias, L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 51-68. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.12-1.3>
- Barba-Martín, R. y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Si la Evaluación es Aprendizaje, he de Formar parte de la misma. Razones que Justifican la Implicación del Alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001>
- Blanchard, M. y Muzás, M. (2020). *Cómo trabajar proyectos de aprendizaje en Educación Infantil*. Narcea Ediciones.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Estalayo, A., Gordillo, S., Iglesias, A. y López, M. (2021). La historia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En A. Pérez, E. Fonseca y B. Lucas (Coords.) *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación* (pp. 5-8). Universidad de La Rioja.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *La rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.

- Fullan, M., Quinn, J. y McEachen, J. (2018). *Deep Learning. Engage the World Change the World* [Aprendizaje profundo. Involucra al mundo para cambiar el mundo]. Corwin.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.
- García, A. y Schugurensky, D. (2017). La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. *Reflexão e Ação*, 25(2), 65-83. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i2.9884>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory* [El descubrimiento de la teoría fundamentada]. Aldine Press.
- Guber, R. (2015). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Guerrero, J., Castillo, E., Chamorro, H. y Isaza de Gil, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*, 12(2), 361-381. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.388.2013>
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo*. Morata.
- Hortigüela, D., Pérez, A. y González, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Jara, N., Cáceres, D., León, V. y Villagra, C. (2022). Transitar hacia la evaluación como aprendizaje. *Revista de Educación Mendive*, 20(4), 1219-1236. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3037>
- Jiménez, M. y Simón, Y. (2021). El método de aprendizaje por proyecto: una experiencia desde las didácticas particulares. *Revista EduSol*, 21(74), 1-12.
- Krichesky, G. y Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Coords.), *Buenas prácticas docentes* (pp. 34-68). Universidad de León.

- León, V., Jara, N., Cáceres, D. y Villagra, C. (2022). Transformaciones de las prácticas evaluativas en la escuela desde un enfoque de liderazgo docente. *Revista de estudios en Educación Sophia* 18(2), 1-12. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.2i.1193>
- Mellado, M., Chaucono, J. y Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Revista Psicología Escolar e Educacional*, 21(3), 541-548. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111102>
- Mellado, M., Rincón, S., Aravena, O. y Villagra, C. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 42(169), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59363>
- Mollo, M. y Deroncele, Á. (2022). Modelo de retroalimentación formativa integrada. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 391-401. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2569>
- Monge-López, C., Domingo-Segovia, J. y Torrego-Seijo, J. C. (2018). Cultura de colaboración en un centro educativo: aportaciones desde el asesoramiento. *Educatio Siglo XXI*, 36, 277-302. <https://doi.org/10.6018/j/333011>
- Moreno-Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad, Revista de Educación*, 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>
- Nieto, J. y Alfageme, M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 63-81. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489004.pdf>
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia*. UNESCO.
- Panadero, E. y Lipnevich, A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements [Una revisión de los modelos y tipologías de retroalimentación: Hacia un modelo integrador de elementos de retroalimentación]. *Educational Research Review*, 35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- Pascual-Arias, C., García-Herranz, S. y López-Pastor, V. (2019). What do preschool students want? The role of formative and shared assessment in their right to decide [¿Qué quieren los niños y

niñas de Educación Infantil? El papel de la evaluación formativa y compartida en su derecho a decidir]. *Culture and Education*, 31(4), 865-880, <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656486>

Pedrosa, I., Suárez, J. y García, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción psicológica*, 10(2), 3-18.

Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M. y Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo. Herramientas atractivas*. Morata.

Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social*. Editorial Grano de sal.

Rincón, S., Villagra, C., Mellado, M. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 241-272. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.39>

Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D. (2021). Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática y transformadora de estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.40>

Rodríguez, J., González, E., Mérida, R. y Olivares, M. (2019). Aulas infantiles que trabajan por Proyectos. La interacción social entre iguales como herramienta de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 185-203. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.56076>

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.

Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: Un único proceso*. Octaedro.

Santos-Guerra, M. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens.

Santos-Guerra, M. (2021). La evaluación como aprendizaje: la fertilidad del error. En R. Malagón (Ed.), *Evaluación y aprendizaje en contextos lasallistas. Experiencias docentes* (pp. 43-76). Unisalle. <https://doi.org/10.19052/978-958-5148-91-8>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Stoll, L. (2019). *Liderazgo para el aprendizaje*. EduCaixa.

Turra, Y., Villagra, C., Mellado, M. y Aravena, O. (2022). Diseño y validación de una escala de percepción de los estudiantes sobre la cultura de evaluación como aprendizaje. *RELIEVE*, 28(2), 1-26. <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.25195>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia, Hacia un movimiento pedagógico nacional*, (60), 5-13.

Villagra, C. y Fritz, R. (2017). La autoevaluación orientada al mejoramiento educativo: Una experiencia basada en la reflexión de la práctica docente. En V. Valdebenito y M. Mellado (Eds.), *Liderazgo Escolar y Gestión Pedagógica* (38-48). Universidad Católica de Temuco.

FINANCIAMIENTO

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