

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Transformaciones de las prácticas evaluativas en la escuela desde un enfoque de liderazgo docente

The transformation of assessment practices at school from a teacher leadership approach

Transformações de práticas avaliativas na escola a partir de uma perspectiva da liderança dos professores

*CAROLINA VILLAGRA BRAVO **VALERIA LEÓN MARTÍNEZ *** NICOLE JARA AGUILERA **** DIEGO CÁCERES CÁCERES 

*Doctora en Formación del Profesorado, Académica de la Universidad Católica Silva Henríquez.
<https://orcid.org/0000-0002-5428-2555>.

**

****Doctorante en Ciencias de la Educación con énfasis en investigación, evaluación y formulación de proyectos educativos – UMECIT. Secretaría de Educación Municipal de Soacha.
<https://orcid.org/0000-0002-5408-4751>

OPEN ACCESS 

DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.18v.2i.1193>

Información del artículo

Recibido: mayo de 2022

Revisado: junio de 2022

Aceptado: octubre de 2022

Publicado: diciembre de 2022

Palabras clave: evaluación como aprendizaje; liderazgo docente; práctica reflexiva; núcleo pedagógico.

Keywords: assessment as learning; teacher leadership; reflective practice; educational core

Palavras-chave: como aprendizagem; liderança dos professores; prática reflexiva; núcleo pedagógico; avaliação

Cómo citar: /how cite:

León Martínez, V., Jara Aguilera, N., Cáceres Cáceres, D., & Villagra Bravo, C. (2022). Transformaciones de las prácticas evaluativas en la escuela desde un enfoque de liderazgo docente. *Sophia*, 18(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.2i.1193>

Sophia-Educación, volumen 18 número 2. Julio/diciembre. Versión español

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad destacar la necesidad de realizar un cambio significativo en la educación. Para ello, se reflexiona sobre la evaluación y las formas de liderazgo docente necesarias para transformar las prácticas de aprendizaje en la escuela. Mediante una metodología de revisión de literatura se realizó una sistematización de los distintos enfoques de evaluación vinculados al aprendizaje escolar. Adicionalmente, se examinaron iniciativas latinoamericanas que se desligan de la escolarización convencional, entre las que se destacan las experiencias de Colombia, Uruguay y México. La revisión da cuenta que el enfoque evaluativo influye en el aprendizaje y se expresa en una determinada relación entre docentes y estudiantes en virtud de los contenidos. Se concluye sobre la importancia de reflexionar y asumir el liderazgo docente para resignificar la práctica evaluativa en coherencia con los propósitos educativos.

ABSTRACT

This article has the goal of highlighting the need to perform a significant change in education. For this purpose, we reflect on the assessment and teacher leadership forms needed to transform learning practices in schools. With a literature review methodology, we systematized the different assessment approaches associated with school learning. To further discuss this, we analyzed several Latin-American approaches that do not align with conventional schooling. We highlight the experiences of Colombia, Uruguay, and Mexico. Our review reveals that an assessment approach impacts learning and can be observed in a distinct relationship between teachers and students based on the contents. We conclude on the importance of reflecting and assuming teaching leadership to give a new meaning to assessment practice, one that is consistent with the educational purposes.

Copyright 2022. Universidad La Gran Colombia



Conflicto de interés:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Correspondencia de autor:

*cvillagrab@ucsh.cl

RESUMO

Este artigo tem como objetivo destacar a necessidade de mudanças significativas na educação. Para isso, nós refletimos sobre as práticas avaliativas e as formas da liderança dos professores necessárias para transformar as práticas de aprendizagem na escola. Mediante uma metodologia de revisão de literatura, realizou-se uma sistematização dos diferentes enfoques de avaliação vinculados à aprendizagem escolar. Além disso, para aprofundar na necessidade de transformação, foram revisadas iniciativas latino-americanas com abordagens que se afastam da escolaridade convencional, entre as quais se destacam as experiências da Colômbia, Uruguai e México. A revisão dá conta de que a abordagem de avaliação influencia a aprendizagem e se expressa numa determinada relação entre docentes e estudantes em virtude dos conteúdos. Conclui-se sobre a importância de refletir e assumir a liderança docente para ressignificar a prática avaliativa em coerência com os propósitos educativos.

Introducción

El legado de la educación convencional ha perdurado por muchos años y, a pesar de que se ha invertido en recursos o modelos para realizar mejoras educativas, estos no han generado cambios significativos a favor del aprendizaje profundo (Farrell et al., 2017; Fullan y Langworthy, 2014). Para Santos-Guerra (2017), las instituciones educativas convencionales se destacan por enfocarse más en el conocimiento superficial de los contenidos, el cual suele medirse con exámenes tradicionales que influyen en las emociones y la motivación del estudiantado. Esta situación hace que cuestionemos el diseño del sistema educativo, que tiende a priorizar la memorización del contenido y los resultados de pruebas estandarizadas como evidencia de aprendizaje, lo que deriva en la escasez de aprendizajes auténticos y significativos para el desarrollo de la sociedad actual.

Para realizar un cambio profundo que impacte directamente en la educación, es necesario hablar de la transformación del núcleo pedagógico, entendido como la unidad básica del aprendizaje que se basa en la relación entre el docente, el estudiante y los contenidos donde cada uno cumple un rol y aporta al proceso educativo (Cohen et al., 2000; Elmore, 2010; Rincón-Gallardo, 2011). Para Rincón-Gallardo (2019) una de las mayores motivaciones para transformar las prácticas pedagógicas e influir en el cambio educativo se obtiene a partir de la satisfacción de aprender bien, desarrollar vínculos pedagógicos y reconocer mejoras tangibles en los aprendizajes de los y las estudiantes. Por ello, cambiar la forma en que se movilizan dichos elementos del núcleo, lograría garantizar que el proceso educativo se dé en un contexto de aprendizaje democrático y equitativo para favorecer la construcción de aprendizajes profundos.

El liderazgo pedagógico es crucial para transformar la educación requiriendo un cambio fundamental en su arquitectura para influir en el aprendizaje de estudiantes y maestros en la escuela (Bolívar, 2019; Contreras, 2016). En coherencia con este planteamiento, Fullan y Langworthy (2014) proponen que el profesorado ejerza un nuevo liderazgo para el cambio centrado en un espacio educativo dinámico donde la colaboración se base en una visión compartida sobre cuáles son los objetivos educativos y cómo lograrlos. De esta manera, el aprendizaje en comunidad promueve el desarrollo constante de ideas para responder a las necesidades formativas, lo que a su vez propicia el aprendizaje profundo de los estudiantes y docentes. Por ello, consideramos que es relevante que el profesorado redefina y asuma el liderazgo más allá de la sala de clases, donde desempeñe una función activa en el contexto socioeducativo y logre transformaciones respecto de qué, cómo y para qué se aprende.

Para transformar la relación entre docentes, estudiantes y contenidos es preciso cambiar el enfoque de evaluación del aprendizaje, ya que en el ámbito educativo actual hay un mayor interés por comprobar los aprendizajes e interpretarlos como un resultado y no como un proceso, lo que se traduce en la predominancia de pruebas, exámenes y calificaciones (Hernández-Nodarse, 2017; Sanmartí, 2007; Santos-Guerra, 2014). En esta misma línea, Sanmartí (2020) apuesta por la evaluación formadora, es decir, una evaluación centrada en el estudiante y caracterizada por la autonomía, la autorregulación y la toma de decisiones sobre el propio aprendizaje. En definitiva, al existir prácticas pedagógicas que consideran la evaluación como sinónimo de calificación, con una

connotación negativa y punitiva, se impide que los estudiantes construyan aprendizajes significativos y, por ende, es necesario reflexionar sobre las prácticas que propicien un cambio en los roles del docente y del estudiante.

Para propiciar el aprendizaje y desarrollo profesional docente, se requiere de una práctica reflexiva intencionada y rigurosa, que puede ser individual y/o colectiva, para repensar las decisiones y acciones pedagógicas (Domingo, 2021; Muñoz et al., 2016; Rodrigues y Rodríguez-Illera, 2014; Villagra y Fritz, 2017). Ortega y Hernández (2015), especifican que la reflexión docente es un acto de aprendizaje complejo que puede orientarse con distintos procesos propuestos y referentes para lograr un análisis personal del propio actuar docente, lo que permite reconstruir la práctica pedagógica de conformidad con los propósitos educativos que se persiguen. Es necesario destacar que para llevar a cabo una transformación profunda de las prácticas docentes se requiere tensionar las creencias pedagógicas para resignificar el proceso educativo, dado que las creencias actúan como filtro en el proceso de construcción de nuevos saberes (Mellado et al., 2017).

En consideración de la necesidad de cambiar la dinámica educativa, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el liderazgo del docente y su función en la transformación del núcleo pedagógico desde el enfoque de evaluación como aprendizaje. Para ello, se plantean algunas problemáticas presentes en las prácticas evaluativas que se desarrollan en el contexto escolar y que invitan a cuestionar la responsabilidad profesional. A su vez, para lograr dicho propósito, se investigan y sistematizan tres enfoques de evaluación: (i) evaluación del aprendizaje, (ii) evaluación para el aprendizaje y (iii) evaluación como aprendizaje, explicitando cómo cada uno de ellos representa una visión diferente sobre la evaluación en función de la interacción entre el docente, el estudiante y los contenidos.

Líderes docentes para la transformación del núcleo pedagógico

A nivel latinoamericano, existe hace bastante tiempo un fuerte despertar en el liderazgo educativo, pues se ha comprobado que cuando esta influencia se conjuga con una visión pedagógica trae consigo diversos beneficios para la comunidad educativa, lo que lo posiciona como una pieza clave en la organización educacional para realizar transformaciones profundas (Bolívar, 2010; Fullan y Langworthy, 2014; Oplatka, 2016; Rincón-Gallardo, 2019). Ahora, para entender este impacto del liderazgo educativo, debemos tener en cuenta que se basa en un conjunto de prácticas compartidas que brotan a partir de la colaboración entre los distintos actores de la comunidad educacional (Mellado y Chaucono, 2019). De este modo, se puede visibilizar la importancia que tiene el liderazgo educativo para la colaboración entre integrantes de la comunidad escolar, evidenciándose que no solo los directivos lideran, sino también los docentes de aula.

Por ello, un aspecto clave a destacar es el concepto de liderazgo del docente, el cual se puede definir como una práctica colaborativa horizontal compartida entre el profesorado y el resto de la comunidad educativa que tiene como fin propiciar espacios integrales para la construcción del aprendizaje recíproco (Bush, 2016; Harris et al., 2017; Lambert, 2016). El liderazgo del docente es necesario para que las comunidades escolares desarrollen sus proyectos educativos, potencien su confianza e identidad, e integren a los distintos actores, lo cual permite tener mayores probabilidades de efectividad cuando la dirección de la escuela lo impulsa y complementa (Bush, 2016). De acuerdo con lo expresado, es necesario resignificar esta concepción para que cada docente se empodere y asuma el liderazgo no solo desde la sala de clases, sino también a nivel de la escuela, con el fin de transformar las prácticas pedagógicas en favor del aprendizaje de la comunidad educativa.

El liderazgo del docente se enfoca en la enseñanza y el aprendizaje, procesos esenciales de la educación en los que el profesor fomenta relaciones de confianza entre los miembros de la comunidad y transforma el contexto escolar en un espacio propicio para la construcción de aprendizajes (Achach y Cisneros-Cohernour, 2020; Castillo y Martínez, 2018; Contreras, 2016). Junto a ello, es necesario destacar que la práctica reflexiva crítica es fundamental en el ejercicio docente, ya que conduce hacia un pensamiento que conecta la práctica con los ideales axiológicos, sociales y políticos propios de cualquier visión educativa (Rodrigues y Rodríguez-Illera, 2014). En consecuencia, el liderazgo docente es necesario para orientar la práctica reflexiva en este contexto, con el fin de cuestionar los diversos procesos y propósitos educativos de forma individual y colectiva, haciendo de esto un ejercicio permanente que nutre la labor docente y conduce los procesos de aprendizaje.

La mejora de los aprendizajes de la comunidad educativa debe ser el foco del liderazgo docente para apuntar directamente a la transformación del núcleo pedagógico, dado que una de las problemáticas más recurrentes se da cuando la enseñanza del profesorado no se conecta con el aprendizaje del estudiantado, demostrando que el sistema educacional convencional es ineficaz (Elmore, 2010; Farrell et al., 2017; Rincón-Gallardo y Fullan, 2015). Así, las estructuras y prácticas desarrolladas por el sistema educativo convencional y burócrata se han

encargado de apartar el poder y la toma de decisiones en lo alto, alejándose de la realidad escolar y dejando a un lado la poderosa capacidad de actuar individual y colectiva de quienes conforman la comunidad educativa (Rincón-Gallardo y Fullan, 2015). En consideración de esta problemática, es necesario dejar atrás las relaciones verticales de poder y de control para construir un ambiente escolar equitativo que propicie el aprendizaje profundo y que produzca un cambio para toda la comunidad educativa respecto al propósito del aprendizaje en la escuela.

Ante la necesidad de un cambio en la educación, con el paso del tiempo, ha surgido la siguiente interrogante: ¿por qué, a pesar de los años, persisten la educación convencional y los modelos estandarizados sin cambios significativos a favor de los buenos aprendizajes y la buena pedagogía? (Cámara, 2008; Rincón-Gallardo, 2019). Rincón-Gallardo (2019) afirma que la mayoría de los esfuerzos por cambiar la educación han sido lentos, difíciles y de corta duración. No obstante, sugiere que para lograr una buena pedagogía es necesario el diálogo y el aprendizaje mutuo, donde educadores y líderes aprenden y buscan las mejores opciones para transformar la educación de manera colaborativa. De esta forma, la educación punitiva y controladora ha demostrado ser parte de un sistema educativo convencional ineficaz, y es por ello que los docentes podemos hacer esfuerzos para transformar el núcleo pedagógico mediante un liderazgo basado en la conformación de relaciones horizontales y en el diálogo.

Si la transformación de la educación se focaliza en el núcleo pedagógico, influyendo desde dentro hacia afuera, puede producir cambios significativos para nuestra sociedad, dejando atrás la imagen de una educación monótona y controladora, que apuesta por una educación que incentive el proceso de aprender a aprender. Rincón-Gallardo (2020) explica que una práctica opuesta a la cultura convencional es el traspaso del control del proceso de aprendizaje hacia el estudiantado; los maestros cambian su rol para convertirse en aprendices y los alumnos retoman la facultad de dirigir qué, cuándo y cómo enseñar. En este sentido, las prácticas educativas se pueden transformar si se da un giro y se guía la mirada hacia la reconfiguración del núcleo pedagógico para poder desestructurar y modificar el sistema escolar convencional y generar cambios profundos desde dentro hacia afuera.

En la lógica de la transformación de las prácticas educativas y el liderazgo docente, emerge el liderazgo del cambio que atiende las inquietudes, capacidades y anhelos de los actores de la comunidad para desarrollar mejores prácticas de aprendizaje. Es importante tener presente que, sin líderes que guíen los procesos educativos, es difícil que una organización perdure, pues son ellos quienes incentivan a los demás a perseguir un objetivo compartido considerando la opinión y los requerimientos de todos (Carranza-Villón, 2020; Domingo, 2021; Rojas et al., 2020). Bajo una mirada actual, también se considera el liderazgo del docente, está presente tanto dentro como fuera del aula para influir en la práctica educativa de toda la escuela (Harris et al., 2017). Según lo planteado, esta concepción sobre el liderazgo es una invitación a implementar nuevas formas de relacionarse, replanteando la interacción entre estudiantes y docentes como aprendices.

Enfoques de evaluación y su relación con el aprendizaje

La evaluación es un tema controversial en educación, ya que pone en evidencia la idiosincrasia y la meritocracia que se encuentran naturalizadas en la sociedad, como consecuencia, el proceso evaluativo se usa como sinónimo de medición o calificación (Arribas, 2017; Hernández-Nodarse, 2017; Sanmartí, 2020). Ante esto, Hernández-Nodarse (2017) plantea el siguiente cuestionamiento: ¿por qué es difícil cambiar algo en la vida? Esta pregunta apunta al hecho de que las prácticas evaluativas tradicionales han perdurado en el ámbito educativo mediante evaluaciones que buscan comprobar lo aprendido y que, por otro lado, están mayormente focalizadas en contenidos de orden conceptual que pasan por alto la diversidad, las preferencias y formas de aprender. Si bien estas ideas están cada vez más presentes en la literatura, todavía resulta complejo generar una transformación, pues el enfoque tradicional academicista se asienta en un sistema que sigue impulsando estas prácticas evaluativas.

Por una parte, la evaluación como comprobación es una determinada concepción de evaluación que asume dicho proceso como sinónimo de medición valorada o de calificación, restringiendo su función pedagógica, ya que pretende solo comprobar qué ha aprendido cada estudiante (Mateo y Martínez, 2008; Otero-Saborido y Vázquez-Ramos, 2019; Santos-Guerra, 2017). Esta práctica es la menos formativa, pues, además de que se aplica con frecuencia al final del proceso educativo, no promueve la reflexión del estudiantado y solo se encarga de medir un resultado (Vera et al., 2019). Este sentido evaluativo se puede enmarcar en el enfoque de evaluación del aprendizaje porque corresponde a una perspectiva de comprobación que no afecta en el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es una de las miradas más retrógradas y poco pedagógicas,

que se asocia al premio y al castigo, pues el profesorado, desde un rol protagónico, emite juicios de valor y determina el aprendizaje etiquetando a cada estudiante de acuerdo a las evidencias de su desempeño.

Desde una visión más pedagógica se aborda la evaluación para los aprendizajes o evaluación formativa, la cual se centra en regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el docente desempeña un rol de mediador otorgando orientación y sugerencias a los estudiantes a partir del error para mejorar el aprendizaje (Anijovich y González, 2011; Chávez y Martínez, 2018). Este enfoque considera a la evaluación como proceso continuo de retroalimentación realizado por el docente, quien cumple una función reguladora con el fin de modificar la estrategia de enseñanza en virtud de las necesidades del estudiantado (Anijovich y Capelletti, 2018). En estos tiempos, se observan algunas prácticas acordes a este enfoque, que ha impulsado un cambio para dejar atrás las prácticas evaluativas tradicionales y dar paso a la evaluación procesual más vinculada al aprendizaje, sin embargo, esta mirada no ha logrado avanzar hacia la transformación del rol del estudiante como auténtico aprendiz.

Con la intención de retomar el sentido de la evaluación educativa, se plantea la evaluación y el aprendizaje como un proceso indisoluble, vínculo que da vida al enfoque de evaluación como aprendizaje, la cual potencia una relación democrática entre el docente y cada estudiante favoreciendo el aprender a aprender (Cabrera y Soto, 2020; Sanmartí, 2007; Santos-Guerra, 2014). Según Sanmartí (2020), la evaluación y el aprendizaje son un proceso único, que ayuda al aprendiz y al maestro a reconocer cuáles son las dificultades que se presentan en el proceso educativo para, así, encontrar soluciones sustentadas en los procesos de autoevaluación y autorregulación. Por ello, este enfoque de evaluación se podría relacionar con la comprensión, en la medida que se evalúa se aprende y cuando se aprende también se evalúa, pues finalmente se desarrolla una toma de consciencia sobre el propio proceso de aprendizaje y desarrollo integral.

El sentido de la evaluación como aprendizaje se aborda en la perspectiva de la evaluación formadora, que da énfasis al rol del aprendiz, quien durante todo el proceso pedagógico toma decisiones para regularlo y regularse desde el reconocimiento de sus propios errores (Sanmartí, 2007, 2020; Santos-Guerra, 2021). En este contexto, cada docente promueve durante todo el proceso pedagógico una evaluación compartida, que se basa en la co-responsabilidad y en la implicación del estudiante en todo lo referido a su aprendizaje (López-Pastor et al., 2019). Entonces, la evaluación se desarrollaría de manera natural, como parte del proceso de aprendizaje, donde estudiantes y maestros dialogan, comparten y toman decisiones educativas.

Para el constructivismo, es esencial que el estudiantado elabore criterios de éxito propios e internos mediante la reflexión y el diálogo (Lambert, 1995, como se citó en Lambert, 2016), en esta corriente de aprendizaje, se reconoce el papel protagónico del estudiante en su propia evaluación dándole un significado personal a las ideas y conceptos que aprende. Desde esta perspectiva, las prácticas evaluativas requieren de un cambio que transite hacia la evaluación como aprendizaje para propiciar oportunidades de desarrollo integral democráticas y autónomas donde la interacción entre el aprendiz y el maestro se base en una relación pedagógica horizontal, dialógica y colaborativa (Rincón-Gallardo, 2019). En este escenario, la autoevaluación y coevaluación se desarrollan como prácticas permanentes de la interacción en el aula y de la construcción de nuevos saberes.

Al comparar estos tres enfoques, notamos que el de evaluación del aprendizaje es el más convencional y el que ha predominado en la educación. No obstante, ya se evidencia un cambio hacia prácticas de evaluación más formativas, cuya prioridad sería el aprendizaje del estudiante. Lamentablemente, la visión arraigada de la evaluación del aprendizaje como comprobación continúa obstaculizando el desarrollo de una comprensión más profunda del proceso educativo en la que la evaluación se tiende a disociar del aprendizaje. En este sentido, aunque se diversifiquen las situaciones evaluativas durante el proceso pedagógico, estas no son suficientes para transformar la evaluación.

Por otra parte, cobra sentido reflexionar acerca de cómo la práctica evaluativa configura y orienta un determinado tipo de aprendizaje. Dicho de otra forma, si se piensa en lo que efectivamente aprende el estudiantado, se tendría que replantear no solo los contenidos que están en juego, sino la dinámica de la evaluación, puesto que si el docente no democratiza esta práctica es difícil que los estudiantes se desarrollen plenamente. Por ello, es relevante tener conciencia sobre cómo la evaluación orienta el aprendizaje integral, a través, de escenarios que propicien de manera integrada conocimientos, habilidades y actitudes para desenvolverse en el mundo. En armonía con dicho propósito, el enfoque de evaluación como aprendizaje considera esencial la implicación del estudiante durante todo el proceso educativo.

Iniciativas pedagógicas destacadas en Latinoamérica

a) La escuela nueva en Colombia: importancia del contexto y la participación comunitaria en los procesos de aprendizaje y evaluación

La escuela nueva existe en Colombia desde 1976. Esta es una propuesta de educación implementada en escuelas rurales en la que el estudiante es el real protagonista del proceso pedagógico. Esto genera un cambio de paradigma, ya que se pasa de un enfoque de transmisión de conocimiento a uno de que se centra en su comprensión y construcción social, lo que transforma la visión tradicional de la educación en una mucho más integral y humanista (Díaz y Gutiérrez, 2019; Fundación Escuela Nueva, 2016; Jara y Buitrago, 2021). La escuela nueva fue impulsada para abordar los requerimientos y diferencias de la educación rural, que presenta una alta vulnerabilidad (Fundación Escuela Nueva, 2016). Este modelo busca transformar la manera de pensar y conceptualizar la educación a fin de propiciar espacios de construcción del aprendizaje para todos los estudiantes del país, sin importar su situación socioeconómica.

En la escuela nueva, el proceso pedagógico es más flexible según el cual cada estudiante, con la guía y los referentes que otorga el maestro, elige qué aprender, cómo hacerlo y para qué, dado que ellos son responsables de su propio aprendizaje. El docente deja de lado su papel absolutista para convertirse en un dinamizador de la interacción en el aula, en función de los intereses y necesidades de cada estudiante (Díaz y Gutiérrez, 2019). Basándose en la colaboración, la autonomía y la flexibilidad para desarrollar diversas actividades, este modelo promueve espacios de aprendizajes personalizados y en equipos de trabajo que incluyen a las familias y la comunidad (Peralta, 2020). Por consiguiente, este modelo pedagógico le otorga un nuevo significado al proceso de aprendizaje en cada escuela, ya que escapa de lo academicista y prioriza la construcción de aprendizajes a partir de la colaboración entre todos los actores del ambiente educativo.

El enfoque de evaluación de la escuela nueva es más integrador y libre. Sobre la base de lo expuesto, se puede decir que dicha visión coincide con el enfoque de evaluación para el aprendizaje ya que los estudiantes son quienes exploran y toman decisiones sobre la base de las propuestas realizadas por el profesorado. De esta manera, es el docente quien elabora las guías, adaptándolas al contexto de la escuela y a los lineamientos curriculares (Fundación Escuela Nueva, 2016). Por su lado, Rincón-Gallardo (2019), plantea que cada estudiante autoevalúa su propio proceso de aprendizaje de manera constante, lo que es destacable si se considera que la autoevaluación no es una práctica habitual.

b) Uruguay en la Red Global de Aprendizajes: la importancia de definir qué aprender y evaluar

La Red Global es una propuesta de trabajo colaborativo internacional que integra nuevas pedagogías de aprendizaje de distintos países de todos los continentes gracias a un marco común de acciones e investigación. Uruguay participa en esta red desde 2014 por medio de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Plan Ceibal. En este contexto, los docentes y equipos de dirección de cada centro educativo trabajan con objetivos compartidos, diseñan sus propias formas de trabajo conjunto e integran a la comunidad. La red proporciona un marco para la acción y la implementación de nuevas pedagogías como una invitación a analizar y evaluar las prácticas que cada centro educativo desarrolla con el fin de mejorarlas, ampliarlas y enriquecerlas a partir de la propia reflexión y la colaboración con otros integrantes de la red que participan tanto a nivel nacional como en otros países del mundo.

Las condiciones del siglo XXI exigen que las escuelas transformen el aprendizaje para el desarrollo de ciudadanos del mundo (Quinn et al., 2021). A partir de esta visión, se han desarrollado políticas educativas que procuran potenciar el compromiso educativo y el trabajo colaborativo por parte del alumnado, el profesorado, los equipos de dirección, los inspectores y las familias. En este contexto, con la implementación de nuevas pedagogías se proponen iniciativas de innovación en las que las y los aprendices se consideran como el centro del aprendizaje, lo que promueve maneras de conocer a través de situaciones reales para lograr un aprendizaje profundo mediante el desarrollo de seis competencias (6C): creatividad, comunicación, colaboración, ciudadanía, carácter y pensamiento crítico (Fullan et al., 2017).

Fullan (2021) afirma que las 6C son competencias globales para el siglo XXI que implican el desarrollo de conocimientos y habilidades socioemocionales y académicas potenciadas por una pedagogía eficaz y una evaluación procesual. Estas competencias se han incorporado al currículum nacional no como un complemento, sino como una oportunidad para que los y las estudiantes se involucren y expandan su aprendizaje y sus habilidades, y desarrollen un pensamiento crítico sobre los contextos que se viven actualmente y su porvenir

(Quinn et al., 2021). Estas nuevas pedagogías suponen nuevas formas de evaluar, ya que las competencias consideran el bienestar, la salud mental y física, la inteligencia social, el sentido de propósito, la pertenencia, el trabajo en equipo, la contribución al mundo y la reflexión crítica que apunta a la equidad (Fullan y Quinn, 2020).

c) Comunidades de aprendizajes en México: transformación de la relación entre el maestro y el aprendiz

Las Redes de Tutoría son un proyecto de comunidades de aprendizaje y una propuesta educativa creada por Gabriel Cámara en 1996 para aquellas pequeñas comunidades rurales donde se necesitaba completar la educación básica y la telesecundaria (Redes de tutorías, 2021). Este modelo pedagógico promueve el aprendizaje a través de la relación tutora que tiene sus cimientos en un aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo movilizado por el interés de aquellos que enseñan y aprenden. Cámara et al. (2020), explican que la relación tutora tiene como objetivo el aprendizaje profundo y se define como un contrato entre una persona que posee cierta competencia y otra que desea adquirirla a través de una práctica personalizada, horizontal y afectiva en la que el rol de tutor y aprendiz puede variar y darse entre maestro y estudiante, entre estudiantes, entre maestros o incluso entre maestros y apoderados u otras personas de la comunidad escolar.

El profesor Rincón-Gallardo participa activamente en este proyecto educativo y destaca que quién es tutor y quién es aprendiz no está determinado por los lineamientos de la escuela convencional, sino que se define según quién domina un tema y quién está interesado en aprenderlo (Rincón-Gallardo, 2019). Además, en este modelo, el currículum es una orientación para desarrollar competencias del siglo XXI, entre las que destacan las habilidades de investigación, diálogo y discurso que permiten tomar el control del aprendizaje en el contexto de una comunidad de apoyo (Cámara et al., 2020). De hecho, la función de estas comunidades de aprendizaje radica en que con las tutorías se busca atender a aquellos niños, niñas y jóvenes segregados por la educación y que corren el riesgo de incorporarse en la escolarización masiva y superficial (Elmore, 2016).

La relación tutora es un espacio de interacciones entre el maestro, el estudiante y el contenido. Esto conforma un ciclo de la tutoría con doce momentos pedagógicos que, según Cámara et al. (2020), ocurren de la siguiente forma: (1) el tutor selecciona temas que conoce bien para el aprendiz y (2) éste elige el que más le guste. (3) Cuando se escoge el tema, el tutor orienta al estudiante precisando el desafío a superar para, luego, (4) interpretar el proceso interno del aprendiz y guiarlo con el propósito de que enfrente la tarea por sí mismo. (5) En ese momento, el proceso de aprendizaje fluye bidireccionalmente mediante el apoyo del tutor y las diversas soluciones propuestas por el estudiante que logran sorprender al maestro. De este modo, (6) el criterio de logro es la expresión de sorpresa y satisfacción en el rostro del aprendiz al momento de aprender, que se complementa con (7) la capacidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y el arte de enseñar a través del diálogo. Finalmente, (8) esta reflexión debe redactarse y (9) exponerse públicamente explicando el método con el que se superó el desafío y (10) demostrando la utilidad de lo aprendido para luego ejercer y (11) realizar el registro como un tutor y, así, (12) nutrir la comunidad de aprendizajes gracias a la discusión y la profundización de los conocimientos.

En síntesis, estas iniciativas invitan a reflexionar sobre la relevancia del proceso de evaluación para orientar el aprendizaje. La experiencia colombiana presenta una nueva forma de ver la relación entre todos los actores de la comunidad educativa, puesto que se comprende la importancia que tiene cada uno de ellos para lograr un aprendizaje integral de la mano con los procesos evaluativos que consideran la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Por otra parte, respecto a la experiencia de Uruguay, es posible destacar que el cambio en el ámbito evaluativo también se puede abordar desde el currículum práctico, en el cual se replantea qué es lo que deben aprender los estudiantes para desenvolverse en la sociedad poniendo énfasis en el desarrollo de capacidades y habilidades mediante los saberes del programa de estudio para solucionar problemas y enfrentar la vida de manera ética. Finalmente, la experiencia mexicana demuestra que la estrategia de la tutoría permite desarrollar la evaluación y el aprendizaje de una forma natural, en la que los roles de aprendiz y maestro pueden cambiar dentro de un contexto de colaboración donde quien desea aprender adopta la autonomía, la autorregulación y la autoevaluación en compañía de su tutor.

Conclusiones

La toma de conciencia acerca de la necesidad de generar un cambio significativo en la educación para transformar el núcleo pedagógico desde dentro hacia afuera (Elmore, 2010; Rincón-Gallardo, 2019), ha llevado al equipo de investigadores a examinar cómo la práctica evaluativa se vincula con el aprendizaje escolar. La revisión de la literatura da cuenta de manera no muy evidente de dicha relación, sin embargo, la visión crítica de la práctica

docente permite comprender que mientras se disocie la evaluación del aprendizaje no se resignificará su sentido. Por lo mismo, se considera relevante reflexionar y asumir un liderazgo docente en coherencia con los propósitos educativos del siglo XXI.

En consideración de los desafíos de la educación y los avances investigativos, se estima pertinente el desarrollo del enfoque de evaluación como aprendizaje en sintonía con el planteamiento de evaluación formadora expuesto por Sanmartí (2020), quien describe el sentido formador de dicho proceso como aquella capacidad del estudiante para analizar su propio trabajo, ser autónomo y autorregularse. Este tipo de prácticas evaluativas conducen a una mejora de la calidad del aprendizaje y, en vista de la necesidad de transformar el núcleo pedagógico abordada por Rincón-Gallardo (2019), permiten que cada estudiante adquiera un rol protagónico mientras que el profesor asume como co-aprendiz, con lo que ambos logran la satisfacción de aprender bien. Sin embargo, para que las formas de liderazgo docente y las prácticas evaluativas puedan transformar el núcleo pedagógico, se requiere de una práctica reflexiva intencionada.

Una posibilidad de propiciar la reflexión para transformar la cultura de aprendizaje, es a través de la colaboración entre amigas y amigos críticos que de forma deliberada ayudan a cuestionar las creencias pedagógicas que sustentan la práctica docente (Rincón-Gallardo et al., 2019; Villagra et al., 2022). Para Stoll (2019) el profesorado puede liderar el aprendizaje convirtiéndose en amigos críticos que implementan acciones conjuntas en el aula y desarrollan nuevos conocimientos sobre la base del diálogo profesional que desafía las suposiciones y el razonamiento habitual. La generación de estos escenarios de aprendizaje profesional se homologan con lo que se espera del proceso de aprendizaje en el aula, en el cual las relaciones entre docente y estudiantes son horizontales, dialógicas y reflexivas.

Para avanzar en el fortalecimiento del aprendizaje profesional situado en la escuela es fundamental que la dirección escolar asuma un liderazgo pedagógico que pueda poner en tela juicio las prácticas educativas para mejorar el aprendizaje (Bolívar, 2019). En tal sentido, la democratización de los procesos pedagógicos en el aula se alcanzará en la medida que el profesorado reflexione sobre su práctica y desarrolle acciones conjuntas con sus pares para resignificar el proceso de evaluación y de aprendizaje en tensión con los objetivos esperados. En consecuencia, como profesores y profesoras requerimos estar dispuestos a aprender no solo de la experiencia, sino también de la colaboración con otros, pues el trabajo en equipo es una oportunidad para construir nuevos saberes que no podrían construirse desde una práctica individual.

En definitiva, reflexionar es una característica profesional que, en concordancia con una perspectiva crítica, orienta la transformación desde una escolarización tradicional hacia una educación más justa. De esta forma, el liderazgo docente como conjunto de prácticas colaborativas y horizontales entre el profesorado y la comunidad (Bush, 2016), son una oportunidad para influir más allá de la sala de clases sin restricción de la necesidad de poseer un cargo directivo. Nuevamente, las formas de relacionarse entre los actores de una comunidad educativa tienen que reestructurarse transitando desde una verticalidad y jerarquización del conocimiento hacia la democratización del aprendizaje.

Desde el ámbito personal y profesional, es complejo comenzar una transformación interna respecto a cómo comprender la conjugación existente entre la evaluación y el aprendizaje, pues la historia escolar ha sido marcada por prácticas convencionales que trascienden en el proceso de construcción de la identidad profesional docente. El enfoque de evaluación como aprendizaje puede entenderse más complejo de lo que es, ya que las condiciones educativas y laborales dificultan aún más la misión del cambio, pero es un desafío que debe tomar fuerzas para lograr transformaciones profundas. El cambio puede lograrse desde la voluntad de realizar pequeñas acciones que van marcando una diferencia en el rol que asume el profesorado y el estudiantado para aprender.

Finalmente, esta revisión de la literatura deja abierta la inquietud de estudiar cómo los diferentes enfoques de evaluación aportan al buen aprendizaje, entendiendo que la definición conceptual no sería lo más relevante, sino el sentido con el cual se desarrolla la práctica evaluativa y sus implicancias en el aprendizaje escolar. Un ejemplo de ello, es el estudio realizado por Jara et al. (2022), que constata la complejidad de la transformación evaluativa debido a que se deben replantear las formas de aprender y enseñar. Por consiguiente, se sugiere indagar en experiencias pedagógicas que involucren modificaciones en el rol que asumen estudiantes y docentes durante el proceso evaluativo y que examinen la cultura de aprendizaje desde la resignificación en la práctica de las concepciones docentes.

Referencias bibliográficas

- Achach, L. y Cisneros-Cohernour, E. (2020). Liderazgo docente: conceptos y factores que inhiben o apoyan su desarrollo. En: Zapata, A.; Canto, P.; Cisneros, E. (Coords.). Memoria del Congreso de Docencia, Investigación e Innovación Educativa 2020. México: Universidad Autónoma de Yucatán, p. 769-779, https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Zapata-Gonzalez/publication/349265037_Memoria_CODIIE_2020_EBOOK/links/6027319ba6fdcc37a8219b01/Memoria-CODIIE-2020-EBOOK.pdf#page=770
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique Educación.
- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21(4), 381-404. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639020>
- Bolívar, A. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. Madrid: La Muralla.
- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo en J. Weinstein (Ed.). Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas (pp. 19-44). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cabrera, V. y Soto, C. (2020). ¿Cómo aprendemos? El docente enseñante y aprendiz que acompaña a los estudiantes en su exploración hacia el (auto)aprendizaje. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24(3), 269-290. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8155>
- Cámara, G. (2008). Otra educación básica es posible. México: Siglo XXI. https://redesdetutoria.com/wpfd_file/otra-educacion-basica-es-posible-gabriel-camara/
- Cámara, G., Castillo, A., De Ávila, A., Méndez, R., Morales, J., Rosete, J. y Salas, E. (2020). El abc de la relación tutora. México: Aprender con Interés. <https://redesdetutoria.com/descargas/>
- Carranza-Villón, M. (2020). Liderazgo transformacional de los directivos y los compromisos de los docentes. Investigación Valdizana, 14(2), 112-117. <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/598>
- Castillo, P. y Martínez, C. (2018). Cambiar la escuela para cambiar nuestras prácticas pedagógicas: En busca de un perfil de liderazgo docente en H. Arancibia, P. Castillo y J. Saldaña (Coords.). Innovación Educativa: perspectivas y desafíos (pp. 233-246). Valparaíso: Universidad de Valparaíso. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6592931>
- Chávez, Y. y Martínez, F. (2018). Evaluar para aprender: hacer más compleja la tarea a los alumnos. Educación matemática, 30(3), p. 211-246, dic. 2018. <https://doi.org/10.24844/em3003.09>
- Cohen, D., Raudenbush, S. y Loewenberg, D. (2000). Resources, instruction, and research. Washington: University of Washington. <https://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/Resources-CRB-12-2000.pdf>
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. Propósitos y Representaciones, 4(2), 231-284. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Díaz, A. y Gutiérrez, N. (2019). Historia y evolución de la Escuela Nueva como modelo educativo en Colombia. Artículo de estudiantes, Segundo semestre de Especialización en Pedagogía y Didáctica. Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Colombia. <http://repositorio.uco.edu.co/handle/123456789/223>
- Domingo, Á. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. Revista Zona Próxima, 34, 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- Elmore, R. (2016). Reflexiones sobre la contribución de la tutoría al futuro del aprendizaje. *Revista EDUCA UMCH*, 7, 97-110. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201607.57>
- Farrell, J., Manion, C. y Rincón-Gallardo, S. (2017). Reinventar la escuela: alternativas radicales exitosas del sur global. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 9-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.2.145>
- Fullan, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo sistema*. Victoria: Centre for Strategic Education, https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/pdf/Fullan_2021_ImpulsoresCorrectos_CSE_esp.pdf
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta: Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. London: Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>
- Fullan, M. y Quinn, J. (2020). ¿Cómo preparan los innovadores disruptivos a los estudiantes de hoy para ser la fuerza laboral del mañana? Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002959>
- Fullan, M., Quinn, J. y McEachen, J. (2017). *Deep Learning: Engage the world change the world*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Fundación Escuela Nueva (2016). ¿Qué es el modelo escuela nueva activa? Colombia, 13 de diciembre 1 video (7 min). https://www.youtube.com/watch?v=f8cxXK5za7w&list=PLHHGR9F_LYi5JcMhQuZhehWubQoDJDJ9k
- Harris, A., Ng, D., Jones, M. y Nguyen, D. (2017). El liderazgo docente en perspectiva: evidencia, implicancias y rumbos futuros en J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). *Liderazgo educativo en la escuela: Once miradas* (p. 227-262). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha sido tan difícil transformar las prácticas de evaluación del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica aún por tratar. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Jara, I. y Buitrago, M. (2021). *El Sistema Colombiano Escuela Nueva: Un instrumento eficaz para compensar desventajas socioeconómicas de sus alumnos*. Memoria de Grado (Pregrado de Economista) - Universidad Los Andes, Colombia. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/51400/22749.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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>
- Lambert, L. (2016). El liderazgo constructivista: forjar un camino propio en pos de la reforma escolar en J. Weinstein (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 227-252). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- López-Pastor, V. M., Sonlleve Velasco, M. y Martínez Scott, S. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1), 5-9. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.1>
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Mellado, M. y Chaucono, J. (2019). Prácticas de liderazgo de docentes y directivos que favorecen el aprendizaje de estudiantes en contexto mapuche. *Sophia Austral*, 24, 63-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052019000200063>

- Mellado, M., Chaucono, J. y Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 541-548. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111102>
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar prácticas de evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *FOLIOS*, (44), 77-91. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702016000200005&script=sci_abstract&lng=es
- Oplatka, I. (2016). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina en J. Weinstein (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 253-276). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Ortega, C. y Hernández, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 213-220. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71317>
- Otero-Saborido, F. y Vázquez-Ramos, F. (2019). La Evaluación Educativa en el Currículo LOMCE en Primaria: Análisis de los Currículos Autonómicos en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 47-58. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.003>
- Peralta, M. (2020). La escuela nueva: como modelo educativo para el contexto rural. *Huellas Rurales, Revista Digital sobre educación y Desarrollo Rural*, 6(1), 80-97. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/huellasrurales/article/view/8437>
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Garder, M. y Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo: Herramientas atractivas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Red Global de Aprendizaje (2021). Sitio web principal de la Red Global de Aprendizajes. Uruguay. <https://redglobal.edu.uy/>
- Redes de Tutorías (2021). ¿Quiénes somos? México. <https://redesdetutoria.com/about-us/>
- Rincón-Gallardo, S. (2011). La Transformación del núcleo pedagógico en la motivación docente en Escuelas Públicas Mexicanas. *Didac*, 59, 30-36. <http://revistas.iberomx.mx/didac/uploads/volumenes/1/pdf/59.pdf>
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2015). La Física Social del Cambio Educativo: Características Esenciales de la Colaboración Eficaz. En: Ponencia presentada en el VII Seminario Internacional Educación de Calidad Contra la Pobreza. Red de Escuelas Líderes. Santiago de Chile. https://documen.site/download/la-fisica-social-del-cambio-educativo-santiago-rincon_pdf
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: el cambio educativo como movimiento social*. México: Granos de Sal.
- Rincón-Gallardo, 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>
- Rincón-Gallardo, S. (2020). De-schooling Well-being: Toward a Learning-Oriented Definition. *ECNU Review of Education*, 3(3), 452-469. <https://doi.org/10.1177/2096531120935472>
- Rodriguez, R. y Rodríguez-Illera, J. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 53-74. <https://doi.org/10.35362/rie650393>.
- Rojas, O., Dolibeth, A., Mota, K. y Quiñonez, J. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (28), 237-262. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.09>

- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas claves: Evaluar para aprender. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Sanmartí, N. (2020). Evaluar y aprender: un único proceso. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Santos-Guerra, M. (2014). La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta la diana. Madrid: Narcea.
- Santos-Guerra, M. (2017). Evaluar con el corazón: de los ríos de las teorías al mar de la práctica. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos-Guerra, M. (2021). La evaluación como aprendizaje: la fertilidad del error. En: R. Malagón (Ed. Y otros cuarenta y siete). Evaluación y aprendizaje en contextos lasallistas: experiencias docentes (pp. 43-76). Bogotá: Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=libros>
- Stoll, L. (2019). Liderazgo para el aprendizaje. Sao Paulo: EduCaixa.
- Vera, M., González, E., Vera, L. y Chávez, S. (2019). La evaluación de los aprendizajes: un marco de referencia para su reflexión y aplicación. Revista Boletín Redipe, 8(8), 28-36. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i8.797>
- 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.
- Villagra, C., Mellado, M., Leiva, M. y Sepúlveda, S. (2022). Prácticas evaluativas en la formación inicial de docentes: un estudio self study colaborativo. Revista Sophia Austral, 28, 1-23. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222803>