

La descentralización de la práctica evaluativa orientada al autoaprendizaje del estudiante

Daniel Ríos Muñoz¹

ORCID: 000-0001-6226-4499

David Herrera Araya¹

ORCID: 0000-0002-7631-9283

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo analizar la descentralización evaluativa como una práctica democratizadora orientada a la participación y al fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes. Desde una perspectiva interpretativa, se realiza una selección de la literatura especializada, considerando como criterios de revisión el rol de los agentes evaluativos, la autorregulación del aprendizaje y la descentralización evaluativa. El argumento central sostiene que la descentralización evaluativa consolida las prácticas reflexivas, críticas y autocríticas asociadas a los procesos de aprendizaje. Se concluye que es fundamental consolidar procedimientos de autoevaluación, coevaluación y evaluación de pares, con la finalidad de construir una evaluación como un espacio de negociación de significados e intersubjetividades que contribuyen a la creación de una cultura evaluativa focalizada en el progreso de los aprendizajes significativos y en la construcción de un estudiante más consciente de sí mismo.

Palabras clave

Descentralización evaluativa – Autorregulación del aprendizaje – Agentes evaluativos – Modalidades evaluativas.

1- Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile. Contactos: daniel.rios@usach.cl; david.herrera@usach.cl.



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219544>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

*Decentralizing the assessment practice for student self-learning**

Abstract

This article aims to analyze assessment decentralization as a democratizing process driven towards strengthening student participation and learning. We have selected specialized literature from an interpretative perspective, considering the role of assessment agents, self-regulation of learning and assessment decentralization as review criteria. The central argument sustains that assessment decentralization consolidates reflexive, critical and self-critical practices associated with the learning processes. We conclude that consolidating self-assessment, co-assessment and peer assessment are fundamental in order to constitute evaluation as a space for negotiating meanings and inter-subjectivities that contribute in creating a culture of assessment that focuses on the progress of meaningful learning and the development of more self-aware students.

Keywords

Assessment decentralization - Self-regulation of learning - Assessment agents - Assessment modalities.

Introducción

Los procesos evaluativos en las instituciones educativas enfrentan en la actualidad nuevos desafíos asociados a la formación integral, al desarrollo de los aprendizajes y a la formación de sujetos que contribuyan a sus respectivas sociedades. Este contexto socioeducativo diverso y dinámico enfrenta la necesidad de adecuar su racionalidad evaluativa para fortalecer prácticas de enseñanza-aprendizaje co-construidas entre estudiantes y docentes, con la finalidad de incorporar diversos procedimientos y protocolos evaluativos que den cuenta de la formación integral de los estudiantes (RÍOS; HERRERA, 2017; RÍOS, 2007; AHUMADA, 2001).

En este contexto, la formación integral en los ámbitos educativos debe enfrentar las exigencias de sociedades que demandan mayores niveles de igualdad e inclusión y grados de participación y reestructuración de la institucionalidad democrática. Frente a esta situación, la evaluación de los aprendizajes asume un rol primordial para la construcción de sujetos comprometidos con el progreso social (BOLÍVAR, 2013). Esto requiere contrarrestar la perspectiva técnica centrada en la calificación y certificación para avanzar hacia prácticas evaluativas auténticas y de progreso, como una posibilidad de contribuir a la formación de estudiantes conscientes de sí mismos, de sus aprendizajes y de sus acciones en el mundo social (STOBART, 2010).

La construcción de una práctica evaluativa democrática se explica por dos razones. Primero, el desarrollo de las teorías del aprendizaje que, desde una perspectiva sociocultural,

han señalado que el aprendizaje es un proceso activo, asociado a la formación del sujeto en interacción social y, por tanto, una construcción progresiva de significados sobre lo aprendido. Así, el desarrollo de la metacognición y autorregulación son fundamentales para el logro de estos objetivos. Segundo, la democratización del sistema educativo a partir de los procesos de masificación y diversificación escolar establece como desafío, no solo la integración de estudiantes indistintamente de su origen social, sino también, la transformación de la escuela en un espacio social para desarrollar experiencias escolares significativas orientadas a la convivencia democrática.

A partir de estas razones, es necesario relevar la función social de la evaluación. Esta idea posiciona su quehacer en el ámbito de la construcción de aprendizajes para la vida, especialmente en los procesos de interacción social que tienen por objetivo el desarrollo integral del sujeto en sus dimensiones sociocognitivas y afectivas. Al respecto, la función social de la evaluación no solo sitúa al aprendizaje integral de los sujetos, sino que también impone un nuevo desafío: la incorporación de estudiantes activos y conscientes en su formación.

Para asumir tal desafío, la descentralización de la evaluación permite resignificar el rol y los sentidos de la práctica evaluativa. En efecto, asume una perspectiva dialógica orientada a la reflexión, crítica y autocrítica entre docentes y estudiantes, con la finalidad de progresar hacia mayores niveles de autorregulación del aprendizaje. Por este motivo, la acción evaluativa es un espacio compartido y dialogante, que involucra los diferentes procesos evaluativos relacionados a la diversidad de aprendizajes presentes en el aula. En consecuencia, es importante problematizar las concepciones convencionales sobre la práctica evaluativa docente que se posicionan desde fundamentos normativos y técnicos, relegando los procesos de diversidad social y neutralizando los conflictos de distribución cultural en la escuela como un fenómeno ajeno a la evaluación (HOUSE; KENNETH, 2001; POPHAM, 2013).

De esta manera, concebimos la descentralización evaluativa como una estrategia pedagógica democratizadora orientada a la redefinición de los roles entre docentes y estudiantes. Su eje es promover la participación, colaboración y co-construcción de los procesos evaluativos como un espacio de negociación de significados entre los actores educativos y, por tanto, focalizado en la interacción dialógica, la discusión y la reflexión crítica como mecanismos que posibilitan formar sujetos comprometidos con el desarrollo de la sociedad.

En definitiva, es necesario incorporar a los estudiantes en una dinámica evaluativa basada en principios éticos y valóricos que contribuyan a una experiencia de formación social consciente, responsable e inclusiva (MORÁN, 2012). El sentido es propiciar la participación crítica de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y como éstos interactúan con la realidad social. El desafío de la evaluación del siglo XXI es avanzar a la restructuración de las lógicas de poder insertas en los espacios de la acción evaluativa, permitiendo así contribuir a una educación democrática y para la ciudadanía (POPHAM, 2013).

Para instalar prácticas evaluativas con estos principios, es fundamental promover una evaluación de enfoque compartido, integral-comprensiva y ética a partir de la búsqueda del entendimiento con otros y orientada a la construcción de los aprendizajes

(AHUMADA, 2005; ÁLVAREZ, 2008; CARLESS, 2016; TORANZOS, 2014; LÓPEZ-PASTOR; PÉREZ-PUEYO, 2017). Esto significa incorporar prácticas de reflexión y evaluación compartida entre docentes y estudiantes sobre la construcción de sus propios procesos cognitivos. Por tanto, estos mayores niveles de entendimiento apuntan a la creación de un espacio de negociación de significados, a partir del intercambio de concepciones, percepciones y valoraciones provocadas en el proceso formativo personal e interpersonal (RÍOS, 2007).

Para avanzar en esta perspectiva, es necesario incorporar a los estudiantes, como agentes evaluativos, en procesos o modalidades de autoevaluación, coevaluación y evaluación de pares. Estos procedimientos en el marco de la evaluación auténtica permiten no solo descentralizar la evaluación como un acto normativo-burocrático, sino también favorecer la creación de espacios educativos democráticos, incentivando la reflexión crítica y autocrítica como una forma de construir habilidades y actitudes en las acciones de participación y co-responsabilidad de los actores educativos (MORÁN, 2012; LÓPEZ-PASTOR; PÉREZ-PUEYO, 2017; VALLEJO; MOLINA, 2014).

La metodología que se sigue en este trabajo considera la revisión de la literatura teniendo como foco su tesis central: la descentralización evaluativa como un proceso que favorece la participación de los estudiantes en contextos de evaluación auténtica como una superación al paradigma de la racionalidad técnica evaluativa. Además, considera las situaciones de poder que conlleva su práctica por parte del profesor y su contribución para asegurar mejores aprendizajes por parte de los estudiantes en espacios de co-construcción reflexiva y dialógica entre ambos agentes educativos –estudiantes y profesores–.

Considerando lo anterior, el artículo se organiza en tres secciones: la primera plantea una breve discusión teórica-conceptual sobre la descentralización evaluativa orientada a los procesos formativos. El segundo apartado aborda las características de la evaluación auténtica como una perspectiva para contribuir a la construcción de una descentralización evaluativa como un espacio pedagógico para la interacción de saberes complejos entre docentes y estudiantes. En la tercera sección, las reflexiones finales abordan los desafíos que impone la descentralización evaluativa para la construcción de prácticas evaluativas basadas en principios formativos, procesuales, comprensivos y reflexivos.

La descentralización de la evaluación: fundamentos teóricos para el fortalecimiento de los procesos formativos en el aula

Es posible explicar la acción participativa entre estudiantes y docentes en la práctica evaluativa con el principio de *cooperatividad evaluativa*. Entendido como una acción socioafectiva y cognitiva, que no solo favorece la construcción de la autorregulación de los aprendizajes, sino también facilita la consolidación de procesos valorativos del sujeto que trascienden el aula (RÍOS, 2007). Estos espacios de cooperación interpersonal se potencian por prácticas evaluativas descentralizadas basadas en una relación dialéctica que reestructura las orientaciones pedagógicas desde la interacción y co-construcción de los agentes involucrados. La integración de estas acciones supone el rol mediador de la retroalimentación docente para articular las interacciones dialógicas para generar un

nuevo sentido y significado de la evaluación (BOLÍVAR, 2010; COLL; MAURÍ; ROCHERA, 2012; DÍAZ-BARRIGA; BARROSO, 2014).

En este marco, es fundamental el rol de la autoevaluación para el logro de estos objetivos. Definida como la acción crítica y autocrítica realizada por el sujeto sobre la valoración de sus construcciones de aprendizaje y procesos cognitivos, la autoevaluación posibilita la consolidación de la transversalidad educativa relevando la formación consciente de sujetos sobre sus acciones y responsabilidades (CASTILLO; CABRERIZO, 2003; 2010; RÍOS; TRONCOSO, 2003).

Aquí se propone una autoevaluación que supere la perspectiva tradicional de la *autocalificación* de la acción valorativa sobre el desempeño del estudiante. Se trata de establecer una lógica que, efectivamente, logre descentralizar el acto evaluativo para consolidar prácticas compartidas y participativas. Para ello es necesario transformar la racionalidad evaluativa técnica por una holística orientada a la construcción de una cultura evaluativa formativa.

Para López Pastor y Pérez Pueyo (2017), la evaluación compartida es la respuesta para integrar a los estudiantes al proceso evaluativo como acción formativa sistemática que rediseña las lógicas de participación de los sujetos en el aula. Al respecto, el cambio producto de prácticas de evaluación compartida no solo mejora el aprendizaje, también colabora a la reflexión colectiva y, sobre todo, a la autocrítica sobre el desempeño como atmósferas evaluativas orientadas al autoaprendizaje. En efecto, esta perspectiva potencia la transversalidad en la trayectoria educativa basada en una formación democrática para la aceptación e integración de la diferencia, controversia y resolución pacífica del conflicto en los espacios escolares y sociales.

Una posibilidad para la transformación evaluativa se presenta en los enfoques comprensivos o compartidos que proponen el desarrollo de la reflexión crítica mediante la ejecución de actividades, desempeños, tareas y acciones organizadas en función de problematizaciones auténticas con la finalidad de insertar la autoevaluación como dispositivo evaluativo integrado a la construcción del aprendizaje (LÓPEZ-PASTOR, 2012). Esta postura requiere un acto de apreciarse a sí mismo como una forma de confrontar los desafíos evaluativos que surgen en la práctica pedagógica, y que dependen de la interacción entre los métodos de enseñanza y aprendizaje (CANO, 2008; RÍOS, 2007).

Además, es posible complementar la acción autoevaluativa usando las modalidades evaluativas de coevaluación y evaluación de pares. La coevaluación consiste en una acción valorativa interpersonal –docente y estudiante o entre estudiantes- orientada a la construcción de significados compartidos, a la valoración sobre las acciones de sí mismo y a la relevancia del proceso y logro del desempeño en función de la interacción evaluativa con el docente o entre los propios alumnos. Mientras que la evaluación de pares es la valoración realizada por un sujeto a otro, ya sea como pares o equivalentes, que considera la acción, rendimiento, desempeño, compromiso, logro, entre otros elementos, que son inscritos en un procedimiento evaluativo procesual y auténtico focalizado en una perspectiva crítica sobre el quehacer entre estudiantes. Ambos procedimientos colaboran con la formación de la autonomía, solidaridad y diversidad, bajo principios colaborativos y de emisión de juicios de valor en forma constructiva y responsable. En consecuencia,

fortalecen prácticas comunicativas efectivas, comprensivas y reflexivas en torno a la evaluación (MORÁN, 2012).

Estas modalidades evaluativas permiten a estos agentes no solo dar cuenta de la democratización de las prácticas pedagógicas, sino que también presentan impactos positivos en los resultados de aprendizaje, la autoestima escolar y la autorregulación del aprendizaje (FÖSTER, 2018; PANADERO; BROWN, 2017; SPILLER, 2012). Este último es primordial para avanzar en sujetos conscientes y reflexivos sobre su quehacer. En efecto, la autorregulación del aprendizaje como el proceso de orientación proactiva de los estudiantes para guiar, construir y transformar su propio aprendizaje, colabora con su autonomía personal y, a su vez, incorpora la autorreflexión como una estrategia de transformación personal que es fundamental para lograr prácticas evaluativas descentralizadas (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2011).

En síntesis, estos procedimientos evaluativos presentan características y posibilidades para promover una mayor participación de los estudiantes, tal como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1- Agentes evaluativos orientados a la descentralización o evaluación compartida

Modalidad evaluativa	Agentes	Posibilidades para una mayor participación de los estudiantes
Autoevaluación	Evaluación sobre sí mismo (<i>self-assessment</i>) que realiza el sujeto sobre un proceso –inicial, intermedio o final- y/o logro de una meta u objetivo.	Permite fomentar los principios de reflexividad, autocrítica, autonomía y autorregulación del aprendizaje desde una perspectiva integral y, sobre todo, como una forma de flexibilizar los límites del aula para generar espacios de diálogo personal y/o colectivo concernientes a la formación del sujeto basado en un sustento democrático y participativo.
Coevaluación	Incorpora procesos de valoración compartida y diálogo, principalmente entre estudiantes, ya sea en actividades individuales o de carácter colectivo/grupal –desde el aporte individual o del intragrupo. Además contempla la heteroevaluación e interacción con el docente para compartir y dialogar sobre los desempeños y las acciones realizadas.	Favorece procesos de toma de decisiones, co-responsabilidad y sobre todo, trabajo en equipo asociado a prácticas de convivencia, resolución de conflictos y diálogo desde una perspectiva democrática. Esto permite no solo fortalecer la incorporación de procesos de enseñanza-aprendizaje transversales e integrales; también permite profundizar intercambio de significados, sentidos y co-construcción de saberes desde una perspectiva socio-crítica y dinámica, que contempla a estudiantes y docentes.
Evaluación entre pares	Se focaliza en las interacciones evaluativas entre sujetos participantes de una acción, tarea o actividad de aprendizaje, principalmente entre los mismos estudiantes quienes valoran, desde un posicionamiento heteroevaluativo, sus contribuciones al logro de los objetivos y/o metas (<i>peer-assessment</i>)	Consolida mayores niveles de autonomía, autorregulación y prácticas de convivencia, resolución de problemas, diálogo y co-responsabilidad sobre el proceso educativo, ya que incorpora desde principios equitativos el rol de los sujetos –estudiantes- para valorar la articulación y desarrollo de sus aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia.

Este planteamiento presenta una diversidad de interpretaciones a partir de la ejecución de las acciones vinculadas a la descentralización evaluativa. Según López Pastor y Pérez Pueyo (2017), existen elementos compartidos en la literatura sobre la coevaluación

y la evaluación entre pares (*peer-assessment*) que se integran al enfoque de evaluación compartida (*shared-assessment, co-assessment* o *collaborative assessment*) con la finalidad de reorganizar prácticas evaluativas concernientes a contribuir a la crítica y autocrítica de los procesos socioeducativos que enfrenta el sistema actual (ÁLVAREZ, 2008; GALLARDO-FUENTES; LÓPEZ-PASTOR; CARTER, 2017; IBARRA; RODRÍGUEZ, 2014).

Para consolidar estas prácticas, Ríos (2007) propone una transformación de la racionalidad evaluativa asociada a la rutina pedagógica-escolar y así, avanzar en concepciones, percepciones y comportamientos de estudiantes y docentes sobre la valoración del proceso de formación. Según el autor, estas rutinas escolares han impedido desarrollar prácticas colectivas y reflexivas para consolidar espacios evaluativos significativos orientados a la integralidad de los agentes involucrados. En definitiva, esta perspectiva busca, por un lado, establecer un cambio tanto en las prácticas docentes y, por otro, avanzar en la construcción de espacios evaluativos participativos para estudiantes con el propósito de replantear las lógicas de poder sobre la evaluación. Así se busca democratizar los actos evaluativos, con base en principios de colaboración y participación, redefiniendo el acto pedagógico en su lógica combinada de enseñanza-aprendizaje desde una cultura evaluativa para posicionar la función social del campo evaluativo (CATALAYUD, 2008; DELGADO; CUELLO, 2009; ROMÁN, 2011). Sin embargo, esto no significa reemplazar los roles y funciones que son propias de la educación formal como espacio de construcción y formación de aprendizajes integrales, más bien, es propender al desarrollo de una evaluación que se incorpore como un dispositivo mediador de aprendizajes auténticos, significativos y transversales para la formación de sujetos conscientes.

Reemplazar los métodos tradicionales de la evaluación apunta a la necesidad de reorientar los constructos cognoscitivos y valorativos sobre su racionalidad técnica. Esto implica no solo ejecutar agentes de autoevaluación, coevaluación y evaluación de pares; también es posicionar la interacción entre los sujetos como un proceso de producción social educativa (AHUMADA, 2005; ÁLVAREZ, 2008; CARRIÓN, 2005; RODRÍGUEZ; HERNÁNDEZ, 2014).

Para hacer efectivo el cambio de la práctica evaluativa es importante considerar, al menos, los siguientes fundamentos:

- Criterios técnicos de los instrumentos de evaluación aplicados en el aula.
- Una revisión sobre la utilidad y comprensión de los resultados a partir de un replanteamiento sobre el rendimiento ideal y vincularlo a prácticas formativas de carácter cualitativo (superar la calificación-medición del aprendizaje).
- La ampliación de los ámbitos evaluados incorporando como base el aprendizaje integral relacionado a diferentes instancias, espacios y tiempos para dar cuenta de una verdadera evaluación auténtica (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 2009).
- Fomentar la participación de los estudiantes en la evaluación para consolidar prácticas de autorregulación del aprendizaje, con la finalidad de fortalecer actitudes conscientes y críticas en diálogo con procesos metacognitivos.

Considerando estos planteamientos, el cambio de la práctica evaluativa es esencial para el involucramiento activo de los estudiantes en el análisis y valoración de sus aprendizajes. Estos, según los principios de la evaluación auténtica y compartida, deben situarse en diálogos que permitan el intercambio de ideas, creencias y percepciones bajo la delimitación de las prácticas esperadas para el logro de los desempeños. Así, la construcción de metas y objetivos en conjunto es vital para establecer un compromiso con el logro de los aprendizajes (DÍAZ-BARRIGA; BARROSO, 2014; RAVELA, 2015). Esto no solo favorece el aprender de y con otros, sino que también colabora al desarrollo de habilidades para la vida y, sobre todo, al aprender a vivir juntos como pilares socioeducativos orientadores en la formación de los estudiantes.

Este camino evaluativo depende de un diálogo dialéctico surgido desde la interacción entre docentes y estudiantes. Ambos agentes educativos se convierten en sujetos que realizan valoraciones de sí mismos y de quienes los rodean, estableciendo así un flujo educativo dinámico que asume la construcción de la intersubjetividad como una base angular conducente a una reflexión dialogante, contextualizada y abierta al cambio de las prácticas evaluativas (RÍOS, 2007).

En este sentido, la evaluación desde su perspectiva crítica propone la consolidación de una dimensión personal y colectiva en la construcción de las valoraciones realizadas al proceso educativo. En palabras de Santos Guerra (2003; 1995), es fortalecer hábitos de un profundo significado reflexivo sobre la propia realidad. Para lograrlo, se debe implementar lógicas de transposición del poder evaluativo, es decir, alterar las clásicas relaciones de poder en el aula, asignando un mayor protagonismo a la producción de los diversos significados y valoraciones que operan en el proceso educativo. De esta manera, se releva a los estudiantes como agentes responsables de sus acciones evaluativas, con la posibilidad de enriquecer el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje desde una lógica comunitaria, dialógica y democrática en su acción formativa (CASANOVA, 1997; IBABE; JAUREGUIZAR, 2007; LUCKESI, 2005; SANTOS GUERRA, 1995).

En definitiva, es visibilizar a la evaluación en su contexto político y el poder del evaluador para lograr consolidar una práctica orientada a la justicia evaluativa basada en valores compartidos como la igualdad, autonomía moral, imparcialidad y reciprocidad (STOBART, 2010). Esta perspectiva, además de proponer la construcción de una evaluación alternativa que asuma la práctica democrática de la cuestión evaluativa, también debe apoderarse de las intersubjetividades y significados que surgen en el proceso de valoración de los desempeños educativos que se transforman en el ethos de la descentralización evaluativa (FERNANDES, 2009; HOUSE, 2000; STOBART, 2010; STAKE, 2006).

La evaluación auténtica promotora de la descentralización evaluativa

Considerando las perspectivas de los autores y los desafíos que conlleva la implementación de la descentralización evaluativa, se sostiene que el enfoque de evaluación auténtica favorece la construcción de una racionalidad evaluativa participativa y para el aprendizaje (BLACK; WILLIAM, 1998; MORENO-OLIVOS, 2016).

Como sostienen Herman, Aschbacher y Winters (1992), este tipo de evaluación se caracteriza por integrar conocimientos previos, aprendizaje contextualizado y habilidades para la resolución de problemas. Así, la fortaleza de esta concepción evaluativa es insertar la autoevaluación, coevaluación y evaluación de pares como una oportunidad para que los estudiantes se hagan responsables de sus procesos de aprendizaje (VALLEJO; MOLINA, 2014). Entre sus potencialidades para avanzar en esta dirección destacamos:

a) Las evaluaciones auténticas están pensadas para establecer acciones y/o prácticas que permitan al estudiante enfrentar situaciones educativas contextualizadas y proyectadas desde y para la realidad. Cada tarea o actividad se relaciona a un ámbito concreto como forma de evaluar aprendizajes contextualizados. Por ejemplo, actividades de laboratorio, elaboración de proyectos, construcción de discursos para audiencias, entre otros. En definitiva, este tipo de tareas se transforman en desafíos cognitivos, procedimentales y actitudinales indispensables para el desarrollo de habilidades de orden superior y de resolución de problemas para evidenciar el progreso de los aprendizajes. Además, colaboran con la consolidación de las prácticas de descentralización de la evaluación ya que permiten a estudiantes y docentes enfrentar contextos educativos concretos asociados al intercambio y construcción de saberes para la vida y, por ende, genera espacios para la integración de estilos de aprendizaje e intereses en el mismo procedimiento evaluativo.

b) Los criterios de la evaluación auténtica no están centrados en estándares rígidos o dependientes de una respuesta correcta. Se enriquece desde la complejidad de la tarea, permitiendo que dichos criterios se establezcan como una acción subjetiva, formadora e interactiva a partir de los mismos agentes educativos. Para ello, es fundamental transparentar, discutir y analizar las dimensiones, indicadores y/o descriptores de los instrumentos evaluativos entre los actores participantes. Esta delimitación no solo responde a una política de validez y confiabilidad democrática, también consolida la legitimidad del proceso evaluativo a partir de acciones que promueven el logro de los objetivos de aprendizaje en forma justa e integrada. (FERNANDES, 2009; LUCKESI, 2013).

c) Este enfoque de la evaluación auténtica se convierte en un facilitador para la aplicación de la autoevaluación, coevaluación y evaluación de pares. No solo potencia la reflexión crítica y autocrítica del estudiante, sino que también consolida prácticas relacionadas al progreso del aprendizaje mediante un rediseño de una práctica evaluativa formativa-cualitativa de los aprendizajes (HARLEN; JAMES, 1997; SHEPARD, 2006). En efecto, extiende las lógicas de la descentralización evaluativa cuando el estudiante es capaz de establecer interacciones dialécticas sobre el aprendizaje y puede involucrarse en la evaluación de otros y también, del propio desempeño logrado.

Estos criterios de la evaluación auténtica colaboran en la consolidación de prácticas y estrategias evaluativas asociadas a un rediseño de la cultura evaluativa escolar, como una necesidad de impulsar acciones contextualizadas, situadas y enfocadas en el aprendizaje (HOUNSEL, 2011). La integración evaluativa desde esta mirada promueve el desarrollo diferente de agentes e instrumentos que son potenciados a partir de una reflexión permanente que posibilita profundizar los procesos de retroalimentación como estrategia formativa y, sobre todo, desde la construcción de una autorregulación del aprendizaje como base elemental de la descentralización evaluativa.

El desarrollo de procesos evaluativos participativos y auténticos ofrece una interesante ventaja para el desarrollo de las capacidades de autocrítica y crítica de los estudiantes, como también para el fortalecimiento de actitudes relacionadas con el ámbito afectivo-emocional (saber ser) que constituyen características éticas y morales sustanciales en la formación del sujeto. A su vez, permite consolidar un proceso evaluativo asociado al cambio del contexto social y así enfrentar las nuevas demandas del sistema educativo que sea capaz de promover valores democráticos, participación y compromiso para constituirse como un aporte a la resolución de conflictos en forma pacífica. (ESCUADERO, 2016; FETTERMAN; KAFTARIAN; WANDERSMAN, 2015). Estas acciones son significativas cuando los estudiantes pueden emitir juicios de valor sobre sus propias experiencias formativas (STOBART, 2010). Para la organización de este tipo de procesos evaluativos auténticos, es importante considerar los siguientes aspectos:

- Comprensión de los aprendizajes logrados desde una mirada integral y positiva relacionada a la toma de decisiones.
- Participación activa en la construcción de sus aprendizajes a partir del rol desempeñado en la ejecución de las actividades, tareas y trabajos realizados.
- Interés y motivación por aprender, ligado a niveles de compromiso sobre los procesos de aprendizaje desarrollados en los diferentes contextos y situaciones educativas.
- Aportes al trabajo colaborativo desde una lógica de construcción del aprendizaje con el otro, considerando roles, funciones y desempeños definidos bajo principios democráticos.
- Contribución al fortalecimiento del desempeño docente desde una lógica dialogante y propositiva.
- Reflexión sobre la calidad de la tarea desempeñada, tanto a nivel individual como colectivo, en el entendido que los aprendizajes se construyen en forma conjunta y situada.

Estos criterios dependen de la coherencia pedagógica, del uso de metodologías activas y participativas con foco en una evaluación procesual y orientada a la retroalimentación docente para incorporar al error como una oportunidad de mejorar los aprendizajes. La idea es fomentar el permanente autoaprendizaje y dotar al docente de herramientas sólidas que incorporen estrategias evaluativas desde y para la retroalimentación como una forma de contribuir a la construcción de sujetos cada vez más conscientes y capaces de autorregular sus procesos de aprendizaje (CARLESS, 2016; YANG; CARLESS, 2013).

En este sentido, Ríos (2007) ha señalado que la utilidad de la evaluación para estudiantes y docentes en un contexto didáctico inclusivo y participativo se caracteriza por los siguientes factores presentados en la Tabla 2.

Tabla 2- Utilidades de la evaluación para estudiantes y docentes

Utilidad para el estudiante	Utilidad para el docente
<ul style="list-style-type: none"> • Tener una estimación de su propio progreso, ya sea durante al inicio, en el proceso, como a su término para la toma de decisiones. • Generar una actitud de autoevaluación y coevaluación que permita favorecer sus aprendizajes en forma permanente. • Tomar conciencia acerca de la importancia que tiene su interés personal y compromiso en la construcción de sus aprendizajes. • Aprender a identificar los factores internos y externos que actúan como facilitadores de sus aprendizajes. • Avanzar en la construcción de prácticas críticas y autocríticas con la finalidad de fortalecer la autorregulación, la responsabilidad y la justicia propia/colectiva en el acto evaluativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar acerca de las causas que pudieron haber motivado deficiencias en el logro de las metas propuestas, adoptando decisiones para mejorar los procesos de aprendizajes deficientes o problemáticos. • Obtener evidencias del proceso de enseñanza-aprendizaje desde las valoraciones, discusiones e intercambios de aprendizajes realizados en el acto evaluativo. • Generar una actitud de autoevaluación y coevaluación permanente con sus estudiantes, que permita la mejora constante de su práctica pedagógica. • Consolidar espacios de reflexión y autorreflexión motivados por los principios de la autorregulación, la responsabilidad y justicia evaluativa en un contexto de transposición o co-construcción de autoridad.

Fuente: Elaboración propia basada en Ríos (2007, p. 7).

Como indica la Tabla 2, la consolidación de prácticas evaluativas depende de los niveles de conciencia de docentes y estudiantes para hacerse responsables efectivamente del progreso de los aprendizajes. En este sentido, estrategias como la retroalimentación y la capacidad de construir espacios evaluativos inclusivos, posibilitan incorporar las subjetividades, el intercambio de significados y las diversas experiencias sobre la evaluación. Esto no solo promueve la consolidación de aprendizajes auténticos y profundos, también permite fortalecer una cultura evaluativa del aula que asume al objeto evaluado como una interacción constante, de carácter transformativa y, sobre todo, como una incorporación de la complejidad subyacente a la práctica pedagógica.

De esta manera, la principal utilidad que reviste la evaluación desde una racionalidad auténtica, comprensiva y crítica orientada a la participación y descentralización evaluativa, es la posibilidad de convertir a los sujetos como protagonistas de la dinámica educativa, colaborando a la valoración integral del proceso de aprendizaje y, principalmente, al impacto que posee este enfoque para la toma de decisiones y el logro del autoaprendizaje.

A modo de conclusiones: el desafío de la descentralización evaluativa

La necesidad de avanzar en la construcción de una nueva cultura evaluativa al interior de las instituciones educativas se transforma en un desafío primordial para consolidar el progreso de los aprendizajes. En este sentido, la descentralización de la evaluación –desde una óptica integral, compartida y socioconstructiva– plantea un rediseño de las prácticas evaluativas de los docentes e impulsa, para el caso de los estudiantes, una nueva mirada en cómo comprender sus propios procesos de aprendizaje. El fundamento es avanzar en una comprensión del proceso evaluativo orientado a reestructurar las lógicas de poder pedagógico como eje esencial de la mediación educativa.

El desafío que hemos presentado requiere una revisión sobre las prácticas pedagógicas con énfasis en la evaluación, relacionadas a un cambio de paradigma desde las oportunidades que ofrece la evaluación auténtica asociada a cómo se debe implementar los procedimientos evaluativos en un sentido integral, democrático y consensuado. Esto trastoca directamente las tradicionales prácticas de la heteroevaluación ejercida por los profesores de manera atávica y, por ende, manifiesta una alteración sobre el dominio y control del intercambio de significados y subjetividades al momento de aplicar dichos procedimientos para valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En efecto, replantear las lógicas del poder y la enseñanza en un sentido socio-constructivista e involucrar a los estudiantes en el proceso evaluativo, implica construir y reemplazar las perspectivas y racionalidades sobre el rol docente y del estudiante para el desarrollo de aprendizajes vinculados a los desafíos que enfrentan las sociedades democráticas del siglo XXI.

Una posibilidad para enfrentar esta perspectiva es fortalecer los procesos de evaluación auténtica, continua y compartida en, desde y para las actividades, acciones, tareas y prácticas asociadas al desarrollo de estrategias didácticas y experiencias de aprendizaje situadas, contextualizadas y, sobre todo, desafiantes. Tal como se expone, la evaluación debe promover acciones de reflexión crítica y autocrítica, como posibilidades de construir prácticas democráticas orientadas a la resolución de problemas en instancias de aprendizaje transversal. Así, la participación activa y la co-construcción de conocimiento implican la ejecución sistemática de procedimientos evaluativos orientados a estas nuevas concepciones como son la autoevaluación, coevaluación y evaluación de pares.

Estos agentes permiten construir una nueva alternativa ética y moral sobre la evaluación, sustentada en el aprendizaje integral y sobre todo ofreciendo oportunidades de responsabilizar a los sujetos de sus logros y aspectos por mejorar. Esta redefinición de los roles de la evaluación depende íntegramente de un enfoque capaz de visualizarla como un espacio de negociación de significados dependiente de un proceso transversal, dialógico y en co-construcción constante a partir del intercambio de subjetividades sobre el logro de los aprendizajes. En efecto, es en la interacción subjetiva y colectiva donde la evaluación surge como un espacio integrador entre la teoría y la práctica educativa.

Esta potencialidad de la evaluación como un espacio de integración e interacción de percepciones, concepciones y prácticas educativas, convierte a la retroalimentación en una estrategia privilegiada para fortalecer esta dialéctica evaluativa que involucra a docentes y estudiantes. En los flujos de la retroalimentación es donde se potencian el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, relacionadas a la reflexión crítica, autocrítica y encaminada a la autorregulación del aprendizaje para la adquisición de capacidades y destrezas que faciliten el desenvolvimiento de los estudiantes para la vida. Justamente ahí el punto de inflexión: la retroalimentación no solo potencia el espacio evaluativo como un acto de negociación de significados sobre el aprendizaje, sino que también permite consolidar prácticas dialógicas y comunicativas, de carácter cualitativo, subjetivo y reflexivo que potencian al acto evaluativo como un espacio formativo y auténtico que contribuye a la construcción de un sujeto empoderado, comprometido con su rol en el desarrollo social.

Considerando este marco interpretativo, la descentralización evaluativa se constituye como un imperativo educativo que pretende replantear el sentido, los significados y las utilidades de la evaluación en los procesos de formación de los estudiantes. Busca promover

la discusión sobre cómo mejorar la calidad educativa al interior de las instituciones y, en consecuencia, su impacto en la transformación social, a partir de las decisiones autónomas que realizarán los estudiantes al integrarse en sus comunidades futuras de manera consciente y propositiva.

Referencias

AHUMADA, Pedro. La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. **Perspectiva Educacional**, Valparaíso, n. 45, p. 11-24, 2005.

AHUMADA, Pedro. **La evaluación en un contexto de aprendizaje significativo**. Valparaíso: Valparaíso-Universidad Católica de Valparaíso, 2001.

ÁLVAREZ, Juan Manuel. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Morata, 2001.

ÁLVAREZ, Juan Manuel. La evaluación en la práctica de aula: estudio de campo. **Revista Educación**, Madrid, n. 350, p. 351-374, 2008.

BERTONI, Alicia; POGGI, Margarita; TEOBALDO, Marta. **Hacia una cultura de la evaluación**. Buenos Aires: Diniece-Ministerio de Educación, 2009.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education**, Oxford, v. 1, n. 5, p. 7-74, 1998.

BOLÍVAR, Antonio. **Competencias básicas y currículo**. Madrid: Síntesis, 2010.

BOLÍVAR, Antonio. Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação. In: MACHADO, Joaquim; MATIAS, José (Org.). **Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas**. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2013. p. 107-122.

CANO, María Elena. La evaluación por competencias en la educación superior. **Profesorado**, Madrid, v. 12, n. 3, p. 1-16, 2008.

CARLESS, David. Diseñar el feedback para promover el diálogo. In: CABRERA, Nati; MAYORDOMO, Rosa (Ed.). **El feedback formativo en la universidad: experiencias con el uso de la tecnología**. Barcelona: LMI, 2016. p. 13-29.

CARRIÓN, Carmen. Discusiones necesarias en torno a la evaluación de la educación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, D.F., v. 10, n. 27, p. 1259-1263, 2005.

CASANOVA, María Antonia. **Manual de evaluación educativa**. Madrid: Morata, 1997.

CASTILLO, Santiago; CABRERIZO, Jesús. **Evaluación educativa de aprendizajes y competencias**. Madrid: Pearson, 2010.

CASTILLO, Santiago; CABRERIZO, Jesús. **Evaluación educativa y promoción escolar**. Madrid: Pearson Educación, 2003.

CATALAYUD, María Amparo. Establecer la cultura de la autoevaluación. **Padres y Maestros**, Madrid, n. 314, p. 1-5, 2008.

COLL, César; MAURI Teresa; ROCHERA, María José. La práctica de la evaluación como un contexto para aprender a ser un aprendiz competente. **Profesorado**, Granada, v. 16 n. 1, p. 49-59, 2012.

DELGADO, Ana María; CUELLO, Rafael. Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: la potenciación del aprendizaje autónomo. **Revista de Docencia Universitaria**, Valencia, v. 4, n. 1, p. 1-13, 2009.

DÍAZ-BARRIGA, Frida; BARROSO, Ramsés. Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. **Perspectiva Educativa**, Valparaíso, v. 53, n. 1, p. 36-56, 2014.

ESCUADERO, Tomás. La investigación evaluativa en el Siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. **Relieve**, Barcelona, v. 22, n. 1, p. 1-20, 2016.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, prácticas e políticas**. São Paulo: Edunesp, 2009.

FETTERMAN, David; KAFTARIAN, Shake; WANDERSMAN, Abraham. **Empowerment evaluation knowledge and tools for self-assessment, evaluation capacity building, and accountability**. Thousand Oaks: Sage, 2015.

FÖSTER, Carla (Ed.). **El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes**. Santiago de Chile: Ediciones UC, 2018.

GALLARDO-FUENTES, Francisco Javier; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; CARTER, Bastian. ¿Hay evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. **Psychology, Society, & Education**, Almería, v. 9, n. 2, p. 227-238, 2017.

HARLEN, Wynne; JAMES, Mary. Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. **Assessment in Education Principles**, Oxford, v. 3, n. 4, p. 365-379, 1997.

HERMAN, Joan; ASCHBACHER, Pamela; WINTERS, Lynn. **A practical guide to alternative assessment**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

HOUNSEL, Dai. **Reviewing & rethinking assessment in a research-intensive university four challenges**. London: University King's College London, 2011.

HOUSE, Ernest. **Evaluación, ética y poder**. Madrid: Morata, 2000.

HOUSE, Ernest; KENNETH, Howe. **Valores en evaluación e investigación social**. Madrid: Morata, 2001.
IBABE, Izaskun; JAUREGUIZAR, Joana. Autoevaluación a través de internet: variables metacognitivas y rendimiento académico. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, Cáceres, v. 6, n. 2, p. 59-75, 2007.

IBARRA, María Soledad; RODRÍGUEZ, Gregorio. Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 32, n. 2, p. 339-36, 2014.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor. Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. **Psychology, Society & Education**, Almería, v. 4, n. 1, p. 117-130, 2012.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor; PÉREZ-PUEYO, Ángel (Coord.). **Buenas prácticas docentes: evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas**. León: Universidad de León, 2017.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2013.

MORÁN, Porfirio. **La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en aula**. México, D.F.: IISUE-UNAM, 2012.

MORENO-OLIVOS, Tiburcio. **Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula**. México, D.F.: UAM, 2016.

PANADERO, Ernesto; BROWN, Gavin. Teachers' reasons for using peer assessment: Positive experience predicts use. **European Journal of Psychology of Education**, Almería, v. 32, n. 1, p. 133-156, 2017.

POPHAM, James. (Coord.). **Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa**. Madrid: Narcea, 2013.

RAVELA, Pedro. El uso de los resultados de las evaluaciones en la mejora de los procesos de enseñanza. In: POGGI, Margarita (Coord.). **Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria: políticas y actores**. Buenos Aires: Unesco-ILPE, 2015. p. 69-112

RÍOS, Daniel. Sentido, criterios y utilidades de la evaluación del aprendizaje basado en problemas. **Revista Cubana de Educación Médica Superior**, La Habana, v. 21, n. 3, p. 1-9, 2007.

RÍOS, Daniel; HERRERA, David. Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1073-1086, 2017.

RÍOS, Daniel; TRONCOSO, Patricia. Autoevaluación de los alumnos: una estrategia participativa orientada al aprender a valorar. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Concepción, v. 4, n. 1, p. 111-120, 2003.

RODRÍGUEZ, Abimelech; HERNÁNDEZ, Arnaldo. Desmitificando algunos sesgos de la autoevaluación y coevaluación en los aprendizajes del alumnado. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Concepción, v. 13, n. 25, p. 13-31, 2014.

ROMÁN, Marcela. Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio de la mejora escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 55, n. 1, p. 107-136, 2011.

SANTOS GUERRA, Miguel. Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. **Revista Enfoques Educativos**, Santiago de Chile, v. 5, n. 1, p. 69-80, 2003.

SANTOS GUERRA, Miguel. **La evaluación**: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Madrid: Alijbe, 1995.

SCHUNK, Dale; ZIMMERMAN, Barry (Ed.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge: Taylor & Francis, 2011.

SHEPARD, Lorrie. **La evaluación en el aula**. México, D. F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006.

SPILLER, Dorothy. **Assessment matters**: self-assessment and peer assessment. New Zealand: Teaching Development Unit-University of Waikato, 2012.

STAKE, Robert. **Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares**. Barcelona: Graó, 2006.

STOBART, Gordon. **Tiempos de pruebas**: los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Morata, 2010.

TORANZOS, Lilia. Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 41, n. 1, p. 9-19, 2014.

VALLEJO, Mónica; MOLINA, Jesús. La evaluación auténtica de los procesos educativos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 64, n. 1, p. 11-25, 2014.

YANG, Min; CARLESS, David. The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. **Teaching in Higher Education**, London, v. 18, n. 3, p. 285-297, 2013.

Recibido en: 05.02.2019

Revisado en: 21.05.2019

Aprobado en: 11.09.2019

Daniel Ríos Muñoz es doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de Química y Biología. Profesor de evaluación e innovación educativa en el Departamento de Educación y director del programa de magíster en Educación de la Universidad de Santiago de Chile.

David Herrera Araya es doctorando en Educación, Universidad Diego Portales/Universidad Alberto Hurtado, magíster en Historia y en Educación. Profesor de Historia y Ciencias Sociales. Profesor de Evaluación Educativa en el departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile.