

**PREPRINT: Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática e integral del estudiante**

**PREPRINT: Contribution of the educational evaluation for the democratic and integral formation of the student**

**PREPRINT: Contribuição da avaliação educacional para a formação democrática e integral do aluno**

Daniel Ríos-Muñoz  
Universidad de Santiago de Chile  
Santiago, Chile  
[daniel.rios@usach.cl](mailto:daniel.rios@usach.cl)  
<https://orcid.org/0000-0001-6226-4499>

David Herrera-Araya  
Universidad de Santiago de Chile  
Santiago, Chile  
[David.herrera@usach.cl](mailto:David.herrera@usach.cl)  
<https://orcid.org/0000-0002-7631-9283>

**Resumen: Propósito.** En este artículo se analiza la evaluación educativa como un campo de conocimiento teórico-práctico para la formación democrática e integral del estudiante.

**Discusión.** La discusión sobre la evaluación educativa se focaliza en la crítica a los enfoques positivistas-tecnológicos que se limitan a la complejidad valorativa de los procesos de aprendizaje. Asimismo, han relevado enfoques de evaluación para los aprendizajes como una forma de cuestionar y reinterpretar la teoría y práctica evaluativa

PREPRINT: Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática e integral del estudiante

positivista. Sin embargo, el debate ha marginado el rol de la evaluación en su dimensión ética-política para la construcción de sujetos democráticos. El argumento central sostiene que una evaluación transformativa y con un enfoque sociocultural-democrático posibilita la formación de sujetos participativos, comprometidos y reflexivos en tanto sujeto y comunidad. **Conclusiones.** Se concluye con la importancia de resignificar la evaluación como una práctica, no solo preocupa por la valoración de los aprendizajes, sino también orientada a la formación de aspectos valóricos, actitudinales, éticos y democráticos, con la finalidad de contribuir a la construcción de un estudiante consciente de sí mismo, de los otros y de su rol en la sociedad.

**Palabras claves:** evaluación educativa; evaluación transformativa; evaluación formativa; evaluación integral.

**Abstract: Purpose.** In this article, educational evaluation is analyzed as a theoretical-practical field of knowledge for the democratic and integral formation of the student. **Discussion.** The discussion on educational evaluation focuses on criticism of positivist-technological approaches that are limited to the value complexity of learning processes. Likewise, they have relieved evaluation approaches for learning as a way to question and reinterpret positivist evaluative theory and practice. However, the debate has marginalized the role of evaluation in its ethical-political dimension for the construction of democratic subjects. The central argument argues that a transformative evaluation and with a socio-cultural-democratic approach enables the formation of participatory, committed and reflective subjects in both subject and community. **Conclusions.** It concludes with the importance of resignifying the evaluation as a practice, not only concerned with the valuation of learning, but also oriented to the formation of value, attitudinal, ethical and

democratic aspects, in order to contribute to the construction of a student aware of himself, of others and of his role in society.

**Keywords:** educational assesment; transformative assesment; formative assesment; comprehensive assesment.

**Resumo: Finalidade** Neste artigo, a avaliação educacional é analisada como um campo de conhecimento teórico-prático para a formação democrática e integral do aluno. **Discussão.** A discussão sobre avaliação educacional concentra-se na crítica de abordagens positivistas-tecnológicas limitadas à complexidade do valor dos processos de aprendizagem. Da mesma forma, eles aliviaram as abordagens de avaliação da aprendizagem como uma maneira de questionar e reinterpretar a teoria e a prática avaliativas positivistas. No entanto, o debate marginalizou o papel da avaliação em sua dimensão ético-política para a construção de sujeitos democráticos. O argumento central argumenta que uma avaliação transformadora e com uma abordagem sócio-cultural-democrática permite a formação de sujeitos participativos, comprometidos e reflexivos, tanto no sujeito quanto na comunidade. **Conclusões.** Conclui com a importância de ressignificar a avaliação como prática, não apenas preocupada com a avaliação da aprendizagem, mas também orientada para a formação de valores, aspectos atitudinais, éticos e democráticos, a fim de contribuir para a construção de um aluno. consciente de si mesmo, dos outros e de seu papel na sociedade.

**Palavras-chave:** avaliação educacional; avaliação transformadora; avaliação formativa; avaliação abrangente.

## Introducción

Los procesos evaluativos en los sistemas educativos enfrentan en la actualidad, nuevos desafíos relacionados a la formación integral y desarrollo de los aprendizajes vinculados a la transformación experimentada por la sociedad en el siglo XXI. Esta situación ha genera el desafío de readecuar las racionalidades evaluativas para valorar el aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva integral y dinámica, a partir de enfoques formativos que posibiliten construir procesos, procedimientos y protocolos evaluativos orientados a la formación del sujeto (Ahumada, 2005).

Una posible respuesta a estos desafíos del sistema educativo, se ha insertado en una política con énfasis en los procesos de evaluación sobre la calidad educativa (Murillo y Román, 2010). Estas iniciativas no solo buscan mejorar los desempeños de los estudiantes, también instan a los diferentes países ha avanzar en el desarrollo de sus respectivos sistemas educativos con un triple foco de acción: la formación de aprendizajes en cuanto calidad y equidad; la gestión escolar y la práctica docentes y, finalmente, apropiación de habilidades transversales o para la vida (Murillo y Román, 2010).

Sin embargo, la evaluación para el aprendizaje se ha preocupado por posicionar y relevar el rol de la formación integral de los estudiantes en las instituciones escolares. Esto conlleva a la necesidad de profundizar diálogos y reinterpretaciones sobre su rol en el desarrollo de sociedades democráticas, diversidad y con afán equitativo que trasciende su foco tradicional “tyleriano”: una evaluación formativa integral sobre la construcción de sujetos que asumen una acción reflexiva-crítica humanizadora (Borjas, 2014).

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 “crítica”, la evaluación de los aprendizajes asume un rol primordial para readecuar y redefinir los nuevos desafíos educativos, con la finalidad de fomentar la construcción de sujetos comprometidos con el progreso social. Esto en la práctica significa, alterar las lógicas tradicionales de la evaluación de los procesos de aprendizaje para incorporar nuevas prácticas evaluativas en el aula en sus diferentes niveles educativos. El fundamento es avanzar en la construcción de sujetos conscientes de sí mismos, de sus aprendizajes y de sus acciones en el mundo social (Fernandes, 2009).

En este sentido, la escuela y la evaluación se encuentran desafiadas para contribuir y cooperar en la formación de sujetos responsables y comprometidos con los valores intrínsecos de la democracia, como un pilar orientador para el desarrollo de una convivencia ciudadana que responda a los desafíos de la sociedad en el siglo XXI (Bonhomme, Cox, Tham y Lira, 2015).

Para enfrentar estos desafíos, se convierte en una impronta la readecuación de las prácticas evaluativas con la finalidad de fortalecer la formación ciudadana. Tal como es planteado por Delors (1996), uno de los cuatro pilares de la educación se orienta al *aprender a vivir juntos* con la finalidad de participar y cooperar con las actividades humanas –sociales-. Como señala este objetivo educativo, es a través de la reflexión, implementación y acción pedagógica donde la escuela pueda, junto con instituciones públicas y privadas, aportar en este camino (Bonhomme, Cox, Tham y Lira, 2015).

A partir de este desafío, la evaluación es fundamental para favorecer la participación de los estudiantes con el propósito de promover su autonomía y posibilitar la construcción de valores sociales para su reflexionar y actuar en democracia. Perspectivas como la evaluación auténtica, formativa, integral, socialmente justa y equitativa, transformativa y evaluación como compromiso, son enfoques propositivos y diversos que presentan una confluencia orientada a fortalecer estos procesos de aprendizajes alternativos: la formación integral de los sujetos en el sistema educativo (Ahumada, 2005; Borjas, 2014; Fernandes, 2009; Gipps y Stobart, 2003; Stiggins, 2004; Murillo e Hidalgo, 2018; Popham, 2013).

La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de pares, son estrategias relevantes para promover la construcción del sujeto desde un enfoque integral de la formación. La complejidad de estos procesos, no solamente responden a la necesidad de “objetivar” procedimientos instrumentales para garantizar los aprendizajes, más bien, proponen un desafío sobre cómo en el aula tradicional se incorporan prácticas de *descentralización evaluativa* que fomenten otras lógicas de participación, colaboración y, sobre todo, de autorreflexión (Ríos y Herrera, 2019).

Estos aprendizajes contribuyen a la formación ética de los estudiantes, entendida como un acto de reflexión, autoconciencia y conciencia con otros en un contexto justo y de responsabilidad social, orientada a la participación comprometida y basada en sus derechos y deberes, como un acto de formación socio-histórica, política y trascendental. Por tanto, se asume una racionalidad evaluativa *naturalista-formativa*, desde una perspectiva *transformativa sobre la evaluación* y, un enfoque *sociocultural democrático* en el cual la cultura evaluativa escolar reflexiona y reestructura sus concepciones, prácticas y fundamentos técnicos-positivistas (Ahumada, 2005; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

Para abordar estas temáticas, el artículo se organiza en cinco apartados. El primero se preocupa por problematizar la educación como un proceso humanista-transformador del sujeto desde una perspectiva social. Segundo, describir el rol de los actores escolares en el contexto de una evaluación transformativa. Tercero, esbozar características y tensiones sobre una evaluación transformadora y su relación con la formación del sujeto democrático y ético. Cuarto, posicionar a la evaluación para el aprendizaje como un espacio de co-construcción de la formación integral basada en una evaluación formativa-transformativa. Por último, conclusiones sobre la importancia de las prácticas evaluativas que releven el rol de los valores, actitudes y la toma de conciencia en los procesos de aprendizaje en sintonía con la formación del sujeto como ciudadano crítico y reflexivo.

### **La educación como proceso humanista-transformador: tensiones para la evaluación**

La educación es esencialmente política y ética, porque contribuye a la formación integral de las personas y, a través de la actuación de esta, al mejoramiento de nuestra sociedad, a partir de su integración crítica y propositiva, plena de derechos y deberes ciudadanos. No existe herramienta más poderosa que la educación para cumplir con esta finalidad: la formación integral del estudiante. Pero, también debe ser asumida como un medio para el fortalecer la sociedad, vía contribución que realizan los ciudadanos y ciudadanas en la cotidianidad (Ríos y Herrera, 2019).

La educación formal, sobre todo la escolar, promueve un currículum que ha sido seleccionado, desde los Ministerios de Educación de cada país, pensando que las experiencias escolares permitirán la formación plena de los estudiantes. Esta formación

debiera contribuir al desarrollo de todas las potencialidades personales del estudiante. Entregarle el máximo de oportunidades en las diversas actividades curriculares que la escuela diseña para su beneficio. La escuela al servicio de los estudiantes, cumpliendo de esta manera su función social.

La función social de la evaluación, posiciona su quehacer en el ámbito de la construcción de aprendizajes complejos para la vida, especialmente, en la necesidad de interacción con otros sujetos que permiten integrar acciones socioculturales de transformación pedagógica. En efecto, no basta solo con apuntar al desarrollo de capacidades cognitivas superiores, también es necesario cuestionar las concepciones, normativas y técnicas sobre una práctica evaluativa estándar que no asume procesos de diversidad social y menos, de los problemas asociados a los conflictos de distribución cultural en la escuela ([House, 2001](#); [Moreno-Olivos, 2010](#)).

La educación y en particular la evaluación, presentan un sentido político en su constitución como espacio de formación. Esto se explica tanto por su impacto sobre la delimitación y definición de calidad de las instituciones educativas, como también por su acción en la formación del sujeto ([Jiménez, 2019](#)). Su tensión radica en la búsqueda de su “valía” como campo de conocimiento sobre los procesos de construcción del sujeto. A saber, se identifican dos tensiones: por una parte, como actividad política por su rol en la sistematización educativa y en la rendición de cuentas. Por otro, como *anclaje cultural* en cuanto a su práctica formadora-transformativa del aprendizaje desde una perspectiva humanista, integral y reflexiva ([Carbajosa, 2011](#)).



Por lo tanto, la función social de la educación en acción integrada a la evaluación como campo de conocimiento orientado a la construcción integral del sujeto, es una actividad ético-moral (Moreno-Olivos, 2011) que es mediada por un anclaje cultural, sustentada en la interpretación de la acción humana y, sobre todo, contextualizada a los referentes socioculturales en los cuales se inserta, ya sea de la cultura escolar como del sistema educativo y social en general (Jiménez, 2019).

Esta “buena” educación, indistintamente de los orígenes socioeconómicos y culturales de los educandos, conlleva a la formulación de una serie de interrogantes sobre su delimitación y acción en la formación del sujeto. ¿Nuestras escuelas están respondiendo a estos desafíos que nuestra sociedad demanda? Y si es así, ¿Cómo estos desafíos se incorporan y dan “vida” a los Proyectos Educativos de cada institución escolar?, y por ende, ¿cómo los docentes están *educando* para que los estudiantes aprendan a convivir, en base al respeto del *otro*? Por último, ¿los estudiantes están aprendiendo lo que les servirá para su desarrollo personal y contribución social futura?

La paradoja se inserta en cómo comprender el valor y el juicio de la evaluación en una delimitación del deber y responsabilidad moral. Así, la problemática es evidente: el ejercicio co-constructivo de una evaluación orientada a la formación ética del sujeto y por otro, la complejidad de su origen como “objeto” de investigación y campo del saber, entendida como la búsqueda de neutralidad anclada en el valor de la objetividad para dar cuenta del aprendizaje en evaluaciones sobre el logro cognitivo y comparativo con los referentes y dispositivos curriculares (Tristán y Pedraza, 2017). En contraposición, el camino es avanzar en integrar el fenómeno escolar y evaluativo desde procesos intersubjetivos como parte fundamental del proceso valorativo y ético de una práctica

evaluativa que permite el intercambio de significados basado en el juicio de valor compartido con reconocimiento de un otro (Popham, 2013).

En suma, es posible preguntarse si la evaluación está al servicio de la formación plena del estudiante y al servicio de una sociedad democrática

### **Los actores escolares: co-construcción en el proceso evaluativo**

Desde una perspectiva sociocultural sobre la evaluación, los procesos de co-construcción se potencian al incorporar la participación de los sujetos en la dinámica evaluativa. Profesores como estudiantes, son fundamentales para articular espacios de negociación de significados e intersubjetividades para avanzar en aprendizajes desde el “deber ser” y, sobre todo, “desde el convivir con otros”. Aquí existe una responsabilidad compartida: por parte de profesores, en cuanto al desarrollo vital de la enseñanza-aprendizaje en la reflexión e implementación curricular y su gestión pedagógica en el aula. Los estudiantes, como agentes activos de sus aprendizajes que tensionan la práctica docente para profundizar la crítica, autocrítica y la formación consciente de su quehacer como sujeto individual y colectivo.

En este espacio el estudiante puede aprender no solo conocimientos y habilidades, sino también aquellos comportamientos, valores y actitudes que en su futura construcción social pueden contribuir a su integración crítica, comprometida y activa participación en la sociedad. Desde el imperativo ético y los principios de diversidad y tolerancia, el liderazgo pedagógico orientado a colaborar al proceso formativo de estudiantes en contextos

vulnerables, se transforma en un horizonte de oportunidades para garantizar una *buena educación*, posibilitando con ello la formación de todas sus habilidades, para la construcción plena de la persona en una perspectiva integral y holística.

Este marco interpretativo es fundamental. Asumir que la evaluación es un *proceso formativo*, implica desafiar las funciones unívocas sobre el rol de los agentes escolares en su quehacer. Por tanto, es en su construcción teórica y en su acción explícita donde se evidencian posibilidades de analizar y reflexionar “en” y “para” una *práctica consciente evaluativa*, centrada en la interacción participativa y desafiante entre estudiantes y profesores (Rodríguez y Hernández, 2014; Román, 2011).

A partir del enfoque de Dewey (1916), aquí emerge la posibilidad para aprender y practicar la convivencia democrática. Para ello, es necesario que el profesor tenga conciencia del rol que juega, de la importancia del liderazgo pedagógico para co-construir espacios de aprendizajes basados en clima de aula democrático-participativo. Este se caracteriza por construir relaciones cordiales con sus estudiantes, respetarlos como sujetos del proceso educativo en concordancia con un diseño de la enseñanza que articule las necesidades de los aprendizajes en prácticas evaluativas alternativas (Gipps y Stobart, 2003). Estas permiten incorporar las características sociales y culturales de los estudiantes que se transforman en la base sustantiva de la diversidad democrática en el aula (Fernandes, 2009).

Esto nos lleva a la necesidad de resignificar el sentido de la escuela como espacio de co-construcción de aprendizajes transversales orientados a la formación de sujetos críticos/autocríticos en un campo educativo sobre la construcción de ciudadanos. Esto para

colaborar en una redefinición de los roles en la cultura evaluativa, como también, para profundizar prácticas que faciliten la construcción social de aprendizajes para la ciudadanía, a partir de la reflexión sobre la experiencia, la argumentación y el diálogo (Bonhomme et al., 2015). Es decir, la evaluación puede contribuir en la creación de espacios participativos en función de acciones descentralizadas que permitan enriquecer el rol del estudiante en problemas contextualizados con un alto grado de discusión democrática (Moreno-Olivos, 2010).

En este sentido, se hace imperativo hoy que *los profesores sean más educadores que transmisores de información*, donde muchas veces esta práctica es escasa, poco relevante y descontextualizada. Esta educación se sustenta en el pensar y el sentir de los profesores. En lo *racional y emocional* como una fuente reflexiva (Maturana, 2001) para resignificar las interacciones de los aprendizajes y por tanto, del mismo sentido de la evaluación.

### **Hacia una evaluación transformadora**

Para orientar la práctica pedagógica es esencial la presencia de los objetivos escolares. En estos se plasman los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben alcanzar como producto de su experiencia educativa. Sin embargo, por decisiones curriculares conscientes o inconscientes de diferentes actores educativos, estos objetivos se reducen a la enseñanza del conocimiento y de las habilidades básicas. Esta situación provoca que la evaluación se reduzca al acto de medición psicométrica sobre el aprendizaje, lo que lleva a enfatizar la aplicación de evaluaciones más tradicionales desde

una perspectiva positivista-técnica de la práctica evaluativa. En este panorama, se asume la evaluación desde la concepción tyleriana. Lo esencial en esta racionalidad y práctica es *medir* los resultados de aprendizaje de acuerdo a lo planteado en los objetivos con énfasis en los conocimientos reproductivos y habilidades de pensamiento superficiales (Ríos y Herrera, 2019).

Estas acciones se sustentan desde un principio básico: *mucha evaluación, pero sin cambios* (Moreno-Olivos, 2010). La medición como acción evaluativa instrumental, no genera transformación, más bien, alimenta indicadores de mejora como un *acto compulsivo* que apuntan a la burocratización del aprendizaje, en un proceso de adquisición que no cuestiona el *qué se aprende y por qué se aprende* (Shepard, 2006; Stobart, 2010). Así, las pruebas y las preguntas de selección múltiple son los principales artefactos que se utilizan para evaluar los aprendizajes. Esta perspectiva empobrece la misión política y ética de la educación, porque se tiende a valorar más un tipo de aprendizaje por sobre otros, como si estos fueran excluyentes. Se hacen invisibles, sobre todo, aquellos que justamente contribuyen a la formación integral del sujeto: valores y actitudes para la educación ciudadana. Esta reducción de complejidad sobre el aprendizaje, pone en riesgo el bien común y la justicia social (Shepard, 2006; House, 1997; Stobart, 2010).

De esta forma, es importante consolidar prácticas evaluativas que coloquen en su centro al sujeto en su dimensión política-ética. Una perspectiva que lo resalte como sujeto socio-histórico. Que lo considere como el principal responsable de la propia construcción personal, de sí mismo, pero también con relación a otros, sustentado en el conocimiento de su mundo social, bajo principios de respeto y reflexión (Maturana, 2001). Acompañado por

profesores que piensan y sienten la educación como la más poderosa herramienta de transformación personal y social.

Para esto se requiere de una evaluación *para* el aprendizaje, una evaluación esencialmente educativa, que contribuya a generar una curiosidad y una motivación permanente en el estudiante, en espacios escolares que le otorguen la posibilidad de *vivir y practicar*, lo que será su futuro comportamiento en sociedad (Dewey, 1916). Este tipo de evaluación se constituye como un espacio descentralizado para visibilizar la desigualdad que genera el poder evaluativo concentrado en los profesores. Esta asimetría coloca al profesor en la cima de la montaña y a los estudiantes en el valle. Aquí se pone en juego todo el poder que descansa en los educadores, en sus *juicios evaluativos*, en las *decisiones* que toman, a partir de las evidencias que recogen. Entonces es posible preguntarse ¿Es posible compartir este poder que entrega la evaluación? ¿Están dispuestos los profesores a perder parte de este poder? O planteado en positivo: ¿Están dispuestos a compartirlo con sus estudiantes? ¿Es posible que profesores y estudiantes caminen por valles para llegar en conjunto a la cima?

Debemos buscar las estrategias para descentralizar el acto evaluativo docente y por ello, se hace necesario democratizar este proceso de valoración de los procesos de aprendizaje (Stake, 2006). Es un imperativo político y ético avanzar hacia una mayor simetría, sin perder los roles y funciones que conlleva la tarea pedagógica, entre profesores y estudiantes, en consecuencia, hacia una más amplia participación de los educandos en los procesos valorativos (Stake, 2006).

A partir de una evaluación transformativa, es posible avanzar en la valoración de los saberes, actitudes y capacidades de los estudiantes en virtud de construir una atmósfera evaluativa-formativa, bajo el principio de co-construcción de sujetos activos y así, contribuir a mejorar su participación en el proceso evaluativo (Black y William, 1998; Fernandes, 2009; Stiggins, 2004). Una posibilidad para concretizar este enfoque es articular la evaluación transformativa-alternativa como un nodo crítico de la enseñanza-aprendizaje. Su reestructuración procura sustentarse en el diseño y selección de tareas auténticas que combinen lo disciplinar y la naturaleza transversal del aprendizaje –por ejemplo, la dimensión socioafectiva, valórica y ética del estudiante-, su transparencia ética-valorativa en función de los sujetos y, consolidar la retroalimentación como espacio dialógico dinámico que privilegia la co-participación de estudiantes y profesores (Gipps y Stobart, 2003; Fernandes, 2009; Popham, 2013).

Estos principios de reciprocidad conllevan la posibilidad de que el estudiante se haga cargo de sí mismo. Estos aprendizajes, participación y responsabilidad, lo conducen a una mayor autonomía y libertad. Es, la *acción comunicativa democrática* un medio que permite no solo consensuar estas definiciones, más importante aún, facilita la posibilidad de entendimiento que pueden ser compartidas por los sujetos. De esto trata la *buena evaluación*: de permitir el autogobierno y la construcción del sujeto en su dimensión particular como social. De avanzar hacia la autonomía y la libertad. Solo desde esta base puede construirse juntos a otros una comunidad que busca dar cuenta del bien común. Para ello, se asume un principio básico articulador en la escuela: la existencia de un diálogo igualitario que favorezca esta construcción comunitaria (House, 1997; Santos Guerra, 2003).

## **Evaluación para el aprendizaje**

Una herramienta que favorece el logro de estas finalidades, se relaciona con la práctica evaluativa que efectúa el profesor. Desde esta visión, ha cobrado relevancia la concepción de la *evaluación para el aprendizaje*. Esta hace énfasis en los procesos como una forma de consolidar el progreso de los aprendizajes. Este enfoque es naturalista y utiliza instrumentos evaluativos basados en la observación. Su foco es relevar la participación del estudiante en su proceso evaluativo, mediante el desarrollo de juicios sobre su desempeño, sus avances y las condicionantes que favorecen o que impiden sus aprendizajes (Ahumada, 2005). Asimismo, se preocupa por integrar el rol de las actitudes que el estudiante presenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, transformando al estudiante en *sujeto y objeto evaluativo* (Escudero, 2016, 2003; Ríos y Herrera, 2019).

Adquiere un poder que lo ayuda a valorarse y tomar decisiones personales para mejorar sus aprendizajes. Esta actividad autoevaluativa lo visibiliza como un sujeto constructor de sí mismo. Esta participación del estudiante en el fenómeno evaluativo lo visibiliza como sujeto, lo empodera como actores escolares, le genera la necesaria introspección y reflexión, para aprender a valorarse respecto a sus aprendizajes, le posibilita aprender a reconocer sus fortalezas y debilidades, a abstraerse como *sujetos* siendo *objetos* de su propia valoración (Santos Guerra, 2003). Estas son condiciones necesarias para su *autoconstrucción*, para responsabilizarse de sí mismos, generar autonomía, desarrollar su libertad, y también su responsabilidad. Este poder que adquiere, y práctica, es, sin ninguna duda, una valiosa experiencia educativa que será en parte la base de su futura actuación ciudadana.



En la lógica de la participación del sujeto, es donde podemos apreciar su compromiso real, democrático, pluralista, inclusivo y, sobre todo, crítico y autocrítico sobre su proyección personal y social. Aquí subyace otro de los principios orientadores de una *evaluación transformativa* como un factor preponderante para favorecer las dinámicas de convivencia y cohesión social, desde la importancia que presenta visualizar la escuela en general y, la evaluación en particular, como espacios de subjetivación, simbolización y resignificación sobre *el ser ciudadano* (Popham, 2013).

Esta poderosa formación, tiene sentido mayor, y utilidad, si se complementa con procesos evaluativos que tengan como norte la valoración de otros, principalmente sus compañeros y profesores. La ética personal se complementa con la ética social, a partir de considerar al otro, un sujeto pleno en dignidad, pero que es posible de evaluar, de manera responsable. Este aprendizaje en la valoración de sus compañeros y profesores, puede ser favorecido con prácticas evaluativas como la coevaluación y la evaluación de pares (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Rodríguez y Hernández, 2014).

Estas prácticas evaluativas pueden constituirse en estrategias valiosas para favorecer estos aprendizajes, donde no solo se pone en juego la responsabilidad, sino también la justicia, a partir de los juicios de valor que producimos respecto a los otros (Popham, 2013). La educación tiene un desafío irrenunciable en la formación de los estudiantes respecto a ser justos con los demás. Este aprendizaje escolar después se pondrá en práctica en el entramado social en que participará el estudiante como ciudadano. En este marco, nos podemos preguntar ¿cuán justos somos los profesores con los demás: ¿estudiantes, colegas, directivos, vecinos, familiares, etc? ¿Podemos contribuir a una mejor democracia al ser justos con los otros, sobre todo con aquellos que piensan diferente a nosotros?

En la coevaluación, los estudiantes aprenden a construir un juicio compartido sobre la actuación o desempeño en conjunto. Durante el proceso educativo ellos van recogiendo evidencias sobre su propia actuación y la de los demás. Finalizada la actividad, los estudiantes están en condiciones de establecer diálogos que favorezcan el intercambio de significados entre ellos y construcción de juicios valorativos sobre la actuación colectiva. En esta actividad evaluativa es clave que los juicios evaluativos se fundamenten en las evidencias observadas y no a partir de juicios preexistentes o prejuicios de los miembros participantes (Murillo e Hidalgo, 2018; Stobart, 2010)

Desde lo valórico, la construcción del juicio asume una perspectiva justa de acuerdo a la evidencia del aprendizaje. De no tener abundantes evidencias, se debe suspender el juicio. Así, podemos preguntarnos: ¿Es posible promover este tipo de práctica evaluativa? ¿Visualizamos la contribución educativa de este tipo de práctica evaluativa? ¿Esta práctica evaluativa contribuye a dar vida al Proyecto Educativo del centro educativo? ¿Esta práctica evaluativa favorece aprendizajes de los valores de responsabilidad, honestidad y justicia, por parte de los estudiantes?

El proceso de evaluación de pares, constituye otra oportunidad educativa que tienen los estudiantes para practicar valores y actitudes de responsabilidad, honestidad y justicia en relación a sus compañeros. A diferencia de la coevaluación, basada en la simetría entre estudiantes en interacción con el profesor, la evaluación de pares se fundamenta en la asimetría, ya que el estudiante evaluador se sitúa como un sujeto que elabora los juicios de valor sobre el par, cuyo desempeño o actuación es asumido como objeto evaluado (Spiller, 2012; Santos Guerra, 2003).

Esta heteronomía conlleva la responsabilidad de contar con la mayor cantidad de evidencias para levantar valoraciones sobre el quehacer del estudiante evaluado. Al igual que la autoevaluación y la coevaluación, en este proceso se despliegan todas posibilidades de practicar los valores de responsabilidad, honestidad y justicia, aprendizajes que en el futuro podrían extrapolarse al comportamiento ciudadano de los estudiantes involucrados en estos procesos evaluativos.

### **A modo de conclusión: tensiones y desafíos para una evaluación formativa democrática e integral**

Para finalizar, y asumiendo los planteamientos centrales de este trabajo, se postula que la educación por definición es política y ética. Su misión es posibilitar el aprendizaje de los estudiantes. No solo puede estar focalizada en el conocimiento y las habilidades cognitivas para desarrollar el pensamiento comprensivo de los estudiantes. Sino que, se hace necesario promover e implementar actividades curriculares relacionadas con los valores y las actitudes de estos.

La escuela es el mejor, y para muchos estudiantes el único espacio que poseen para desarrollar experiencias educativas que les permitan formarse de manera integral. El liderazgo pedagógico es el principal responsable para que estos objetivos se cumplan. La práctica evaluativa de los profesores puede constituirse en una estrategia relevante para favorecer la participación y el compromiso de los estudiantes en sus procesos de aprendizajes. La participación de los estudiantes en los procesos evaluativos busca desarrollar la autonomía y la libertad de estos. La autoevaluación, la coevaluación y la

evaluación de pares pueden constituirse en estrategias fundamentales para promover valores y actitudes que permitan a los estudiantes una actuar ético, con vista a su futura participación, crítica y propositiva, en la sociedad a la cual pertenecen.

Esta interpretación nos invita a la toma de consciencia sobre el potencial peligro de la evaluación sobre el sujeto y sus efectos contradictorios en la formación. Para enfrentar estos desafíos evaluativos, es urgente reestructurar las lógicas del poder y autoridad en el aula y potenciar procesos de aprendizaje formativos bajo principios éticos y morales alternativos a los actuales. Provistos de lógicas inclusivas y, sobre todo, desde el respeto a la diversidad, debe avanzar a una mirada reflexiva en donde, su finalidad -como acto evaluativo- es primordialmente formativa y orientada al desarrollo de componentes ético-morales para la construcción de sujetos críticos y comprometidos con su comunidad.

Esto nos lleva a plantear las siguientes interrogantes sobre cómo avanzar en este camino: ¿Los profesores están motivados para promover y acompañar este tipo de prácticas evaluativas? ¿Es posible que estas prácticas evaluativas contribuyan a generar una cultura evaluativa basada en la participación, colaboración, responsabilidad, honestidad y justicia? ¿Estas prácticas evaluativas contribuyen a desarrollar la ética en los estudiantes?

Considerando estas inquietudes y tensiones, el desafío de una evaluación orientada a la construcción de democrática e integral del sujeto, requiere avanzar en la constitución de culturas evaluativas que conciban y determinen la acción evaluativa como un acto ético-moral y transformador del sujeto. Esta se relaciona con la acción humana y, se enmarca en los contextos socioculturales de los estudiantes. Avanzar en este proceso de consciencia y autoconsciencia sobre los procesos de aprendizaje desde lo actitudinal y valórico, es el

horizonte de una evaluación que colabora al fortalecimiento de la educación y del desarrollo social.

### Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (2005). La Evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa*, 45, 11-24. [http://www.euv.cl/archivos\\_pdf/rev\\_perspectiva\\_educ/persp\\_45\\_1sem.pdf](http://www.euv.cl/archivos_pdf/rev_perspectiva_educ/persp_45_1sem.pdf)
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, 7-74. R <https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf>
- Bonhomme, M., Cox, C., Tham, C. y Lira, R. (2015). La educación ciudadana escolar de Chile ‘en acto’: prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En Cox, C. y Castillo, J. C. (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Ediciones UC-CEPPE.
- Borjas, M. (2014). Educación y evaluación: Profecía o predicción. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 273-284. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.17>
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 33(132), 183-192. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13218510011.pdf>

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1998) [1916] *Democracia y Educación*. Morata.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, 22(1), 1-21.  
<https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43.  
[https://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.pdf](https://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.pdf)
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender. Fundamentos, práticas e políticas*. Editora UNESP.
- Gipps, C. y Stobart, G. (2003). Alternative assessment. In T. Kellaghan y D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (549-576). Kluwer.
- House, E. y Kenneth, H. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Morata.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Morata.
- Jiménez, J. A. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202.  
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.636>

- López-Pastor, V. y Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista de Educación Superior*, *I*(2), 84-97.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123994006.pdf>
- Murillo, J., e Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los docentes sobre la evaluación socialmente justa. *Aula abierta*, *47*(4), 441-448.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.441-448>
- Murillo, J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, *53*(53), 97-120.  
<https://doi.org/10.35362/rie530559>
- Popham, W.J. (Coord.) (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.
- Ríos, D. y Herrera, D. (2019). *La descentralización evaluativa: transformación de la práctica evaluativa orientada al aprendizaje* (en prensa).
- Rodríguez, A. y Hernández, A. (2014). Desmitificando algunos sesgos de la autoevaluación y coevaluación en los aprendizajes del alumnado. *Revista Estudios y Experiencias*

en *Educación*, 25, 13-31.

<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/45>

Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio de la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 107-136.

<https://doi.org/10.35362/rie550527>

Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.

[http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos\\_DimeComoEvaluas.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf)

Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Spiller, D. (2012). *Assessment matters: self-assessment and peer assessment*. Teaching Development Unit-University of Waikato.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial Graó.

Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new scholl mission. *Phi Delta Kappan*, 86, 1, 22-27. <https://doi.org/10.1177/003172170408600106>

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.



Tristán, A., Pedraza, N. (2017). La objetividad en las pruebas estandarizadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 11-31.  
<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.001>

Preprint Preprint Preprint