

Liderar la transformación de la escuela desde el enfoque de evaluación como aprendizaje^I

CAROLINA VILLAGRA^{II}

ANGÉLICA RIQUELME-ARREDONDO^{III}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i47.3922>

Resumen

La transformación de la escuela en el siglo XXI es una necesidad latente que requiere de una mirada crítica sobre la pedagogía. Desde esta perspectiva, el artículo busca contribuir a la reflexión de las prácticas evaluativas que se desarrollan en las escuelas para gestionar y liderar el aprendizaje. Para aportar al análisis, se sostiene la necesidad de revisar la coherencia entre los objetivos educativos que se persiguen y las prácticas de evaluación del currículum que impulsan los líderes educativos como una cadena de influencia pedagógica. Asimismo, se explica la posibilidad de transformación que ofrece una mirada renovada de la evaluación como aprendizaje, desde la cual el docente y el estudiante asumen un rol de aprendiz. Finalmente, el texto invita a reflexionar sobre el sentido del aprendizaje en la escuela.

Palabras claves: Evaluación como aprendizaje; Enfoque de evaluación; Prácticas evaluativas; Transformación educativa; Liderazgo escolar.

Submetido em: 01/05/2022

Aprovado em: 01/06/2023

^I Se agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Gobierno de Chile, a través del financiamiento del Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200738 "Liderazgo para el aprendizaje y prácticas de evaluación en las escuelas de educación básica de La Araucanía".

^{II} Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Santiago, Chile; <http://orcid.org/0000-0002-5428-2555>; e-mail: cvillagrab@ucsh.cl.

^{III} Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Santiago, Chile; <http://orcid.org/0000-0003-2007-5600>; e-mail: ariquelme@ucsh.cl.

Liderar a transformação da escola desde o enfoque de avaliação como aprendizagem

Resumo

A transformação da escola no século XXI é uma necessidade latente que precisa de um olhar crítico sobre a pedagogia. Nesta perspectiva, o artigo busca contribuir para a reflexão das práticas avaliativas que se desenvolvem nas escolas a fim de gerenciar e liderar a aprendizagem. Com o objetivo de contribuir para a análise, apresenta-se a necessidade de revisar a coerência entre os objetivos educativos que se perseguem e as práticas de avaliação do currículo que impulsionam os líderes educativos como uma cadeia de influência pedagógica. Também se explica a possibilidade de transformação que oferece um entendimento renovado da avaliação como aprendizagem, a partir da qual o docente e o estudante assumem um papel de aprendiz. Finalmente, o texto convida a refletir sobre o sentido da aprendizagem na escola.

Palavras-chave: Avaliação como aprendizagem; Abordagem de avaliação; Práticas avaliativas; Transformação educacional; Liderança da escola.

Leading the transformation of schools with the assessment as learning approach

Abstract

The transformation of schools in the 21st century is a latent need that requires a critical analysis of teaching. From this perspective, the article seeks to contribute to a reflection on the assessment practices that are developed in schools to manage and lead learning. To contribute to the analysis, we propose that we must examine the coherence between the educational objectives pursued and the assessment practices in the curriculum that are fostered by educational leaders as a chain of pedagogical influence. We also explain the possibility of transformation that a renewed view of assessment as learning can offer, from which the teacher and the student assume the role of an apprentice. Finally, the text invites to reflect on the meaning of learning in schools.

Keywords: Assessment as learning; Assessment approach; Assessment practices; Educational transformation; School leadership.

Introducción

Parece inevitable en el siglo XXI repensar la educación, aunque las perspectivas de transformación pueden ser diversas si se consideran la diversidad de los intereses y las concepciones educativas (ROBINSON; ARONICA, 2015). De acuerdo con Rincón-Gallardo (2019), la necesidad de replantear la educación es un problema urgente, pues las relaciones que se establecen en la sala de clases, específicamente en el núcleo pedagógico, proyectan el futuro de la sociedad. Así, es necesario generar contextos y condiciones para transformar de raíz la enseñanza y el aprendizaje en los sistemas escolares y fomentarlos desde las aulas, puesto que solo de esta manera es posible redefinir patrones que permitirán cambios culturales y espacios educativos robustos (RINCÓN-GALLARDO, 2020). En este marco, asumimos la relevancia de los procesos evaluativos en la escuela, considerando que "la evaluación condiciona qué y cómo se aprende" (SANMARTÍ, 2007, p. 17).

Es importante reconocer que la práctica evaluativa tiene un carácter político y que una mirada restringida de la evaluación no permitirá realizar transformaciones sociales profundas (MCARTHUR, 2020). Por lo tanto, los procesos de evaluación deberían ser coherentes con los objetivos educativos que se persiguen. Entonces, si aspiramos a una sociedad más justa e inclusiva, la pregunta sería: en qué medida las prácticas educativas se llevan a cabo desde y para dichos propósitos (HIDALGO FARRAN; MURILLO TORRECILLA, 2016). Ahora bien, tenemos que pensar que la transformación no puede surgir solo desde la sala de clases, sino que debe desarrollarse a nivel de la escuela, como una comunidad que comparte formas de pensar y hacer.

Teniendo en consideración estos antecedentes, la reflexión surge a raíz de diversas investigaciones (APARICIO MOLINA; SEPÚLVEDA LÓPEZ; VALVERDE HUINCATRIPAY; CÁRDENAS MERINO; CONTRERAS SANZANA; VALENZUELA RAVANAL, 2020; BOLÍVAR BOTÍA, 2019; HALLINGER, 2019) que han problematizado el rol de los equipos directivos y líderes escolares como agentes de cambio que pueden influir en las transformaciones a partir de las diversas prácticas evaluativas que impactan directa e indirectamente en el aprendizaje del profesorado y los estudiantes. Si bien el quehacer de las y los líderes abarca de forma holística la dinámica organizacional de las escuelas, en el informe *Talis 2013* se constata que, en general, el profesorado percibe que los sistemas de evaluación tienen un carácter predominantemente administrativo y no guardan relación ni con el proceso de enseñanza y de

aprendizaje que se vive en las aulas ni con mecanismos de reconocimiento de la tarea docente (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2014).

Desde una perspectiva histórica, Fullan (2019) manifiesta que durante los últimos veinte años ha habido cambios significativos en el rol de los directores escolares, ya que se transforman en líderes para los aprendizajes, sin embargo, las acciones concretas que deben realizar no serían suficientemente claras. De igual manera, se refiere a los problemas que existen en los países en desarrollo con el rol de líder pedagógico, el cual está más centrado en responsabilidades propias de la gestión escolar y no necesariamente en una cadena de influencias positivas para el logro de los objetivos educativos. En consecuencia, se espera que la dirección escolar desarrolle un trabajo más cercano y junto a los educadores, puesto que las acciones de observación de clases y retroalimentación del desempeño docente han tenido un carácter más instrumental y técnico (BELTRÁN-VÉLIZ, 2016) y, lamentablemente, poco centrado en el aprendizaje del estudiante (QUIROGA LOBOS; ARAVENA-CASTILLO, 2021).

Por otro lado, el liderazgo centrado en el estudiante que plantea Robinson (2019) parece algo obvio, pero debemos advertir que, según esta propuesta, los líderes escolares deben desarrollar prácticas conscientes e intencionadas para influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, Louis (2017) destaca en el estudio sobre el vínculo entre liderazgo y aprendizaje la relevancia de un liderazgo integrador que actúa desde un enfoque colaborativo en el cual la comunidad educativa reflexiona y toma decisiones para mejorar. Asimismo, expone que en los países latinoamericanos existe una preferencia por un liderazgo más autoritario, centrado en un rol administrativo, que responde a un sistema burocrático.

Para Elmore (2019), la educación es un sector altamente institucionalizado y resistente al cambio, y es en este contexto que el futuro de la evaluación radicaría en dos desafíos: a) limitar el daño de la evaluación convencional al desarrollo humano, y b) desarrollar evaluaciones que propicien la capacidad de aprender a aprender. Como vemos, los desafíos nos invitan a reflexionar sobre las prácticas evaluativas que determinan qué, cómo y para qué se aprende en la escuela. Este proceso de aprendizaje va más allá del aula y contempla la manera en que el profesorado se desarrolla profesionalmente y, por consiguiente, contempla el rol que tienen los líderes escolares para gestionar una cultura de aprendizaje.

En consideración de estos antecedentes, este escrito tiene como objetivo contribuir al análisis de los procesos de evaluación en las escuelas y su coherencia en virtud de los objetivos educativos que se persiguen. En este sentido, se busca concebir las posibilidades de transformación de las prácticas educativas convencionales desde un enfoque de *evaluación como aprendizaje*. Con dicho objetivo, el texto está organizado en tres apartados. El primero se relaciona con el desafío de avanzar hacia una mayor coherencia entre la práctica evaluativa y de aprendizaje en la escuela con la premisa de que los maestros y los estudiantes aprenden y se desarrollan como personas; en el segundo, se explica la posibilidad de transformación pedagógica que nos ofrece una mirada renovada de la evaluación; y en el tercero se expone la necesidad de cambiar el enfoque educativo con el que se aprende en la escuela.

Coherencia evaluativa en la escuela

El problema o la necesidad de la coherencia evaluativa se relaciona, por una parte, con el liderazgo como influencia en la organización educativa manifestado particularmente desde las prácticas de evaluación, que de por sí pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje y, por otra parte, con el reconocimiento de la tensión entre los enfoques de evaluación que coexisten y se despliegan a partir de los procesos de liderazgo y gestión del currículum en la escuela. Este conflicto está presente en varios sistemas educativos, donde confluyen políticas nacionales estructurales con principios diversos y muchas veces antagónicos, como la competencia-colaboración y la selección-inclusión (AZIZ DOS SANTOS, 2018), que acentúan la complejidad de la práctica evaluativa. No obstante, sería posible resignificar el desarrollo de las políticas públicas al interior de cada organización escolar (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2011).

Las prácticas de evaluación implementadas por los equipos de gestión representan un nudo crítico, ya que los docentes suelen percibirlas y adoptarlas como una obligación formal y no necesariamente como un escenario de aprendizaje. En este sentido, es relevante reflexionar sobre las prácticas de evaluación implementadas para liderar y gestionar el currículum en las escuelas, tomando en cuenta que los líderes escolares pueden influir de manera positiva en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje mediante el mejoramiento de las condiciones clave del aula y de la escuela, y el fomento de interacciones positivas entre los estudiantes y sus familias (LEITHWOOD; HARRIS; HOPKINS, 2020). Ahora bien, existirían diferentes

modos de aproximarse a las prácticas educativas que se asocian directamente a las condiciones de trabajo del profesorado: unas más formativas y de apoyo, y otras centradas en la prescripción y el control (SANTOS GUERRA, 2014).

Consideramos necesario profundizar el estudio y la reflexión sobre las prácticas de liderazgo vinculadas al aprendizaje más relacionadas con el currículum y la pedagogía que con la gestión y la administración (BOLÍVAR BOTÍA, 2019). Desde esta perspectiva y según la complejidad propia de las organizaciones educativas se reconoce que la influencia de los directivos escolares en la cultura de las escuelas es dinámica y se transforma con diversos mecanismos, principalmente por medio de las prácticas evaluativas, que orientan el tipo de mejora y aprendizaje en la escuela. Asimismo, esa complejidad abarca al menos tres ámbitos: la autoevaluación de la escuela como organización, la evaluación del desempeño del profesorado y la evaluación del currículum junto a las orientaciones para evaluar el aprendizaje en el aula.

Es importante mencionar que las prácticas de evaluación más tradicionales son producto de un modo de entender el proceso y no de la evaluación en sí misma. En este sentido, el carácter perverso se manifiesta en el componente jerárquico del proceso en el que muchas veces importa más el resultado o producto (SANTOS GUERRA, 2017). Debido a esta lógica de otorgar mayor valor al resultado de la evaluación, el proceso se confunde con el acto de medir, calificar o comprobar. Este problema se puede expresar en la burocratización de las prácticas evaluativas en la escuela y en la debilitación del enfoque pedagógico para liderar el aprendizaje.

Lamentablemente, en muchos países los esfuerzos derivados de las políticas públicas son aún insuficientes para transformar la manera en que se conciben el aprendizaje y su gestión (ROBINSON; ARONICA, 2015). Un estudio chileno sobre las prácticas de gestión curricular en la escuela revela que las coordinaciones pedagógicas se centran en aspectos administrativos burocráticos, lo que deja poco espacio para la reflexión profesional, y se concluye que dichas prácticas se sustentan en una racionalidad instrumental (BELTRÁN-VÉLIZ, 2016). Según la perspectiva de Sanmartí (2020), la evaluación se relaciona con la finalidad de la escuela, pues si se piensa en términos de competitividad, se busca la clasificación, pero si se piensa en términos de equidad, se velará por el aprendizaje de cada niño, niña y joven.

La relevancia que adquiere el liderazgo radica en la presencia de ciertas prácticas de la dirección escolar que tienen un impacto positivo en las condiciones

y el trabajo de los docentes y, consecuentemente, en el aprendizaje escolar (GRISSOM; EGALITE; LINDSAY, 2021). Esta cadena de influencias aumenta la efectividad al interior de las organizaciones educativas y constituye un factor clave para analizar. Cuando el liderazgo se restringe a un nivel instruccional técnico o de continuas mediciones, la práctica evaluativa no genera un impacto en el aprendizaje ni en el desarrollo integral del estudiante y el profesorado.

Poner el foco en las prácticas de evaluación permite abordar en profundidad el liderazgo para el aprendizaje o liderazgo pedagógico, que a veces se entiende desde una perspectiva tradicional, es decir, se hacen esfuerzos por mejorar la enseñanza sin un foco real en el aprendizaje del estudiante, e incluso a veces se focaliza en determinadas materias del currículum que se evalúan con pruebas estandarizadas. Para Hargreaves y Fullan (2014, p.74):

Una excesiva atención a la evidencia de lo que producen las puntuaciones de las pruebas de lectura y escritura y matemáticas pueden dejar poco tiempo para enseñar y aprender en otras áreas importantes como humanidades y artes.

Por lo tanto, no solo se debe reflexionar sobre cómo se evalúa, sino también sobre quién evalúa y cuáles son los ámbitos más evaluados. En este escenario, la evaluación se presenta como una oportunidad de aprender que no se define con la lógica de docente-estudiante, sino como práctica integral implementada en el seno de las organizaciones escolares, aplicada por el equipo directivo y que permea el quehacer del profesorado. Con esta mirada, se busca avanzar hacia una lógica que supere la supervisión punitiva del quehacer docente por parte del equipo directivo y que oriente desde su práctica una evaluación justa y equitativa en la que el estudiante participe (MURILLO TORRECILLA; HIDALGO FARRAN, 2020). Afortunadamente, la evaluación del aprendizaje ha evolucionado en los últimos años desde una visión instrumental y neutral de los procedimientos evaluativos en el proceso educativo hacia una mirada más amplia, profunda y con una función pedagógica que reconoce implicancias éticas y morales (MCARTHUR, 2019; MORENO OLIVOS, 2016).

En sintonía con una renovada práctica evaluativa y desde una mirada pedagógica, Robinson (2019) expone el liderazgo centrado en el estudiante, explicando que este enfoque se entiende como la focalización permanente en las consecuencias de las decisiones y acciones de los líderes en el alumnado de su

organización. Entonces, de acuerdo con una visión centrada en el estudiante, la evaluación fomenta una actitud reflexiva respecto a la práctica educativa en los diferentes ámbitos de la escuela, no solo a nivel de aula. Se puede decir que el liderazgo y la evaluación centrados en el estudiante articulan una organización diferente entre el profesorado y estudiantes, quienes aprenden juntos y de manera recíproca.

Es necesario, como planteó Elmore (2010), que el liderazgo promueva el propósito colectivo del aprendizaje en la escuela, y que esta responsabilidad se comparta entre estudiantes y docentes. En estos contextos, la realización de la evaluación representa una oportunidad para comprender y mejorar los procesos pedagógicos, ya que se va más allá de la simple comprobación de tareas o desempeños que llevan a cabo las autoridades (SANTOS GUERRA, 2014). Por ello, es vital que quien aprende esté involucrado en la evaluación, pues necesita tomar consciencia de su proceso para continuar aprendiendo.

Es importante mencionar que, según Lambert (2016), el liderazgo reside en los procesos y las relaciones entre las personas, y no en personas con cargos formales dentro de una organización. En este sentido, el estudio de las organizaciones ha transitado desde una perspectiva jerárquica y heroica del líder a una colaborativa y más democrática que reconoce responsabilidades compartidas (BOLÍVAR BOTÍA, 2019). En estos mismos términos, en concordancia con la perspectiva de las prácticas evaluativas concebidas por equipos de gestión y liderazgo en contextos de desarrollo profesional horizontal, actualmente se levantan propuestas que buscan recoger los principios más democráticos y participativos.

Estos nuevos principios que emergen con mayor fuerza en las prácticas de evaluación son destacables para la gestión del currículum escolar, no solo para lo que se aprende y evalúa en la escuela, sino también para las proyecciones sobre lo valioso en la sociedad. Rincón-Gallardo (2019) argumenta sobre la importancia de estudiar el proceso educativo en función de las posibilidades que la educación otorga para perpetuar o subvertir las relaciones de autoridad y control. Teniendo en consideración estos factores, es posible afirmar que el liderazgo influye en el contexto institucional a partir de las prácticas directivas de evaluación impulsadas para gestionar el currículum.

Por ello, resulta relevante examinar la naturaleza de los procesos de evaluación que significan y realizan los directivos escolares, ya que se esperaría que sus prácticas

tuvieran un propósito educativo coherente. En este contexto, se incentiva a los líderes escolares a revisar sus propias prácticas directivas para avanzar en lo que Fullan y Quinn (2017) denominan creación de coherencia, que es el proceso continuo de producir y recrear el significado en nuestra mente y cultura.

Trabajar coherentemente en todos los niveles para hacer cambios en las condiciones de aprendizaje, la pedagogía y los resultados libera el potencial para que todos los estudiantes prosperen en un mundo complejo (QUINN; MCEACHEN; FULLAN; GARDNER; DRUMMY, 2021, p. 21).

Por consiguiente, situar la atención en la práctica evaluativa es clave si queremos propiciar un desarrollo integral de las personas que sea coherente con los actuales enfoques de aprendizaje con los que se explica de forma genérica cómo aprenden los adultos, los jóvenes, los niños y las niñas.

Transformación pedagógica en el aula a partir de la práctica evaluativa

La idea de transformar la escuela a partir del enfoque evaluativo se sustenta en una mirada comprensiva del proceso educativo que busca situar el aprendizaje y el desarrollo del estudiante en el centro. Para Hargreaves y O'Connor (2020) el estudiante y el proceso pedagógico son los elementos que orientan las decisiones, por sobre las iniciativas que solo aluden a cifras y tablas de datos. Además, argumentan que "demasiado énfasis en el análisis de datos distrae a los maestros de la esencia de su trabajo: la enseñanza y el aprendizaje" (HARGREAVES; O'CONNOR, 2020, p. 146). Es por ello que una concepción evaluativa restringida a la comprobación o medición educativa podría obstaculizar la configuración de una real transformación pedagógica en la escuela.

En la literatura sobre evaluación de aprendizajes de los últimos treinta años, se distinguen claramente dos enfoques: uno de *evaluación del aprendizaje*, con el cual se proporciona evidencia del estatus o nivel desempeño; y el enfoque de *evaluación para el aprendizaje*, que considera la participación del estudiantado y busca promover, como proceso, un aprendizaje que vaya más allá de las pruebas frecuentes (MORENO OLIVOS, 2016; SANMARTÍ, 2007; SANTOS GUERRA, 2014). Lamentablemente el enfoque de *evaluación para el aprendizaje* no ha podido romper con la tradicional idea que se limita a la medición y comprobación disociada del aprendizaje. En este marco, la idea de lo "formativo" se torna difusa y requiere de la discusión sobre criterios teóricos y prácticos, lo que también llevaría a reflexionar

sobre la forma en que se ha concebido el aprendizaje humano (HERNÁNDEZ-NODARSE, 2017). Podríamos decir que estas tensiones entre la práctica evaluativa y la necesidad de propiciar el desarrollo integral han llevado a un tercer y emergente enfoque, el de la *evaluación como aprendizaje*, en el cual se le da mayor énfasis a la evaluación y al aprendizaje como un único proceso (SANMARTÍ, 2020; SANTOS GUERRA, 2014).

Según Sanmartí (2020), la evaluación vista como aprendizaje es coherente con el enfoque de *evaluación formadora*, que sitúa como protagonista al aprendiz, quien levanta datos, analiza y toma decisiones. En esta perspectiva también se destacan la autoevaluación, el autocontrol y la autorregulación metacognitiva del estudiante. Por su parte, Santos Guerra (2014) hace hincapié en la necesidad de reflexionar, aunque parezca obvio, sobre cómo la evaluación está al servicio del aprendizaje, su comprensión y mejora. Esta inquietud sobre la práctica evaluativa y sus efectos resalta la necesidad de posicionar en el centro de las decisiones al aprendiz, que es el único que puede tomar el control de su aprendizaje para mejorarlo.

Los tres enfoques mencionados pueden convivir en la escuela de diferentes maneras, sin embargo, siempre predominará uno, dejando en evidencia que la evaluación se relaciona con la cultura de aprendizaje (OVENS; GARBETT; HEAP, 2015). Teniendo en consideración este marco, uno de los desafíos para los líderes escolares es pasar de la clasificación de estudiantes según su desempeño a la identificación de sus necesidades a través de la evaluación para aprender y reflexionar colectivamente sobre el proceso de acuerdo con el contexto y las necesidades sociales actuales a fin de que la evaluación sea más justa (MURILLO TORRECILLA; HIDALGO FARRAN, 2020). Asimismo, resulta imperante que cada estudiante asuma de manera deliberada y auténtica su rol como aprendiz para valorar, juzgar y tomar decisiones sobre su aprendizaje.

Respecto al involucramiento del aprendiz en los procesos de evaluación, en el informe Talis 2018 lamentablemente se constata que la autoevaluación del estudiante es una práctica que ha disminuido en siete de los países del informe y ha aumentado solo en diez (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2019). Esta situación, nos invita a reflexionar sobre nuestra práctica evaluativa para lograr que cada estudiante se desarrolle integralmente y asuma la responsabilidad y el compromiso de su aprendizaje. Sanmartí (2020, p. 17) plantea que, si la educación hace hincapié en que todos aprendan, es fundamental que en

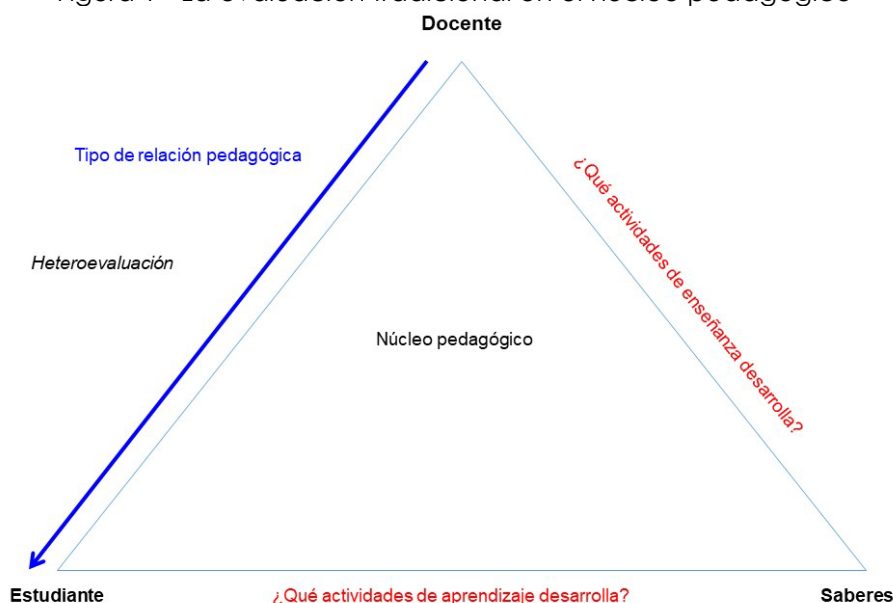
el proceso de evaluación se incluya al aprendiz, ya que “solo la persona que ha cometido el error lo puede corregir”. En esta línea, el rol del docente es orientar y ayudar al estudiante para que comprenda el error y tome decisiones para corregirlo (BARBA-MARTÍN; HORTIGÜELA-ALCALÁ, 2022). Por lo tanto, la evaluación que no considera a quien aprende reduce las oportunidades de desarrollo integral porque impide que el estudiante tome conciencia de su aprendizaje y lo controle.

Desde la perspectiva del núcleo pedagógico (la relación entre el estudiante, el docente y los saberes), la evaluación convencional es una práctica desarrollada solo por el docente, quien valora el desempeño del estudiante de acuerdo con su visión pedagógica. Hernández-Nodarse (2017, p. 2) plantea que la evaluación de corte tradicional es:

impuesta; no compartida; restringida a la comprobación, a la medición, a los contenidos exclusivamente académicos (temáticos); con predominio de exámenes escritos y estandarizados, que desatienden las diferencias y la diversidad estudiantil, las preferencias y estilos de aprendizajes.

Esta visión tradicional se hace evidente en la relación vertical de docente-estudiante, en la que el primero toma decisiones pedagógicas sin considerar la capacidad de agencia del segundo. De este modo, el docente genera juicios sobre el desempeño del estudiante. Esta práctica se conoce como heteroevaluación, y se representa en el modelo de núcleo pedagógico planteado por Elmore (2010) (Figura 1).

Figura 1 - La evaluación tradicional en el núcleo pedagógico



Fuente: Las autoras (2021) adaptación de ELMORE (2010).

En el enfoque de *evaluación como aprendizaje*, la práctica evaluativa es un proceso democrático y compartido en el cual el estudiante está plenamente incluido a través de actividades de aprendizaje auténticas que propician su desarrollo integral. La relación pedagógica es más horizontal y se refleja en la presencia de la auto y coevaluación como práctica permanente que no se limita a un momento específico del proceso educativo (Figura 2). En este sentido, se espera que la evaluación sea aprendizaje y que el proceso de aprendizaje contemple la evaluación como toma de conciencia para la autorregulación.

Figura 2 - La evaluación desde un enfoque de evaluación como aprendizaje en el núcleo pedagógico



Fuente: Las autoras (2021) adaptación de ELMORE (2010).

Transitar hacia un enfoque de evaluación que incluya de manera auténtica al estudiante requiere cambios en la cultura de aprendizaje de la escuela, además de la del aula. Según Sanmartí (2020, p. 14) “cambiar la evaluación exige un cambio profundo en cuanto a ideas, prácticas y emociones que están muy arraigadas socialmente”. Por ello, se necesitan reflexiones críticas sobre la cultura escolar como, por ejemplo, la manera en que se concibe el desarrollo profesional docente, los énfasis de las evaluaciones y el uso de las pruebas estandarizadas, entre otras prácticas de gestión y liderazgo escolar que evidencian tensiones entre el quehacer pedagógico cotidiano y los propósitos educativos.

De alguna manera, estas tensiones han sido abordadas por Elmore (2019) cuando caracteriza dos concepciones diferentes de aprendizaje y evaluación. La primera alude a la educación como escolarización, en la que el aprendizaje se entiende como la capacidad de recordar y repetir información de manera precisa, y la evaluación se propone como el medio en que se definen, miden y otorgan méritos de acuerdo con la definición de aprendizaje. La segunda concepción se sustenta en la visión del aprendizaje como actividad humana y concibe dicho proceso como la capacidad de modificar de manera consciente la comprensión, las creencias y las acciones sobre la base de la reflexión y, en este contexto, la evaluación alude a cómo las personas controlan y emiten juicios sobre su aprendizaje y desarrollan la capacidad de agencia.

En concordancia con el planteamiento del aprendizaje como actividad humana, la evaluación se concibe como una práctica auténtica que es inherente al proceso de aprender de manera consciente y profunda. Desafortunadamente, como plantea Elmore (2019), desarrollar la capacidad de agencia es una actividad subversiva en un sistema institucionalizado de control. El desafío es ser capaces de cuestionar las formas en que desarrollamos la práctica pedagógica, estableciendo una relación estrecha entre dicha práctica y los propósitos educativos, sin perder de vista el sistema socioeducativo del cual somos parte y, por tanto, responsables.

De este modo, “sin una evaluación abierta, clara, participativa y democrática el aprendizaje nunca alcanzará su máximo nivel” (HORTIGÜELA-ALCALÁ; PÉREZ-PUEYO; GONZÁLEZ-CALVO, 2019, p. 15). En tal sentido, debemos comprender que la práctica evaluativa puede obstaculizar o potenciar el aprendizaje y el desarrollo integral de una persona. Es por ello que las transformaciones que necesitamos se originan en la cultura de aprendizaje y evaluación.

Cuadro 1 - Características de las culturas que avanzan hacia el Aprendizaje Profundo

Los estudiantes hacen preguntas	Tienen las habilidades y el lenguaje para investigar y no reciben pasivamente las respuestas de los profesores.
Se valoran las preguntas por encima de las respuestas	El proceso de aprender, descubrir y transmitir es tan importante como el resultado final.
Modelos variados de aprendizaje	La selección de modelos pedagógicos se adapta a las necesidades e intereses de los estudiantes. Se apoya a los estudiantes para alcanzar el próximo desafío.

Continúa

Conclusão

Conexiones explícitas con la aplicación en el mundo real	Los diseños de aprendizaje no se dejan al azar, sino que se ponen las bases y se construye sobre la relevancia y el significado.
Colaboración	Los estudiantes tienen habilidades para colaborar dentro y fuera del aula.
Evaluación del aprendizaje integrada, transparente y auténtica	Los estudiantes definen metas personales, hacen seguimiento del progreso hacia criterios de éxito y participan en comentarios con sus compañeros y otras personas.

Fuente: FULLAN; QUINN (2017 apud QUINN; MCEACHEN; FULLAN; GARDNER; DRUMMY, 2021, p. 59).

Las culturas de aprendizaje que transitan hacia nuevas configuraciones pedagógicas han reformulado el rol del estudiante y del docente (RINCÓN-GALLARDO, 2019). La evaluación se democratiza y deja de estar centrada en los juicios del profesorado respecto del desempeño del estudiante y pasa a desarrollarse de manera compartida con el aprendiz, quien mejora la calidad de su aprendizaje (PASCUAL-ARIAS; GARCÍA-HERRANZ; LÓPEZ-PASTOR, 2019). En este contexto, la autoevaluación se erige como una práctica esencial para aprender a aprender en colaboración con el docente y los pares.

Según Andrade (2019), la autoevaluación es un proceso que genera retroalimentación para promover el aprendizaje, por tanto, si no existen oportunidades para ajustar y corregir, la autoevaluación sería casi inútil. Desde una visión de la educación democrática, podemos asociar la autoevaluación para la autorregulación con la posibilidad que tiene el estudiante de dirigir su aprendizaje, de dar su opinión y de asumir responsabilidades que deberían incluso relacionarse con la planificación de las actividades de aprendizaje (ORTIZ DE SANTOS; TORREGO EGIDO; SANTAMARÍA-CÁRDABA, 2018). La práctica de la autoevaluación no se trata de fomentar la participación del estudiante en el proceso educativo, sino del legítimo reconocimiento de su rol como aprendiz consciente.

Necesidad de transformar la cultura de aprendizaje

Los sistemas educativos convencionales de las organizaciones con estructuras jerárquicas y burocráticas no incentivarían a niños, niñas y jóvenes a desarrollar aprendizajes relevantes (RINCÓN-GALLARDO, 2020; RINCÓN-GALLARDO; FULLAN, 2015). Por ello, de manera crítica y como llamado a la reflexión, estos autores indican que el actual sistema educativo requiere una renovación profunda, y que una de las soluciones para enfrentar este reto es la colaboración efectiva en redes dentro y

fuera de los espacios escolares. Los autores también se refieren a las capacidades existentes de los profesionales que, en muchos casos, están dispersas dentro de la institución y no se desarrollan. Esto revela la importancia de analizar los procesos organizacionales al interior de las escuelas y de cómo los agentes educativos requieren transformar prácticas que promuevan un aprendizaje coherente con las necesidades formativas del siglo XXI.

Por otra parte, Rincón-Gallardo (2020) también sostiene que el bienestar debe desarrollarse fuera de la gramática de la escolarización y repensarse desde el lenguaje del aprendizaje. Este problema latente de la alta escolarización en el sistema educativo contradice las agendas educativas del mundo, que precisamente identifican el fortalecimiento del bienestar del estudiantado como una prioridad (COHEN; ESPELAGE, 2020). Desafortunadamente, no parece existir real conciencia de cómo una práctica evaluativa convencional en una organización educativa escolarizante limita y cercena no solo la creatividad, sino también la posibilidad de aprendizajes profundos, poderosos y con conciencia social.

De acuerdo con Rincón-Gallardo (2020, p. 456), el aprendizaje profundo y poderoso es posible bajo condiciones clave: "interés, exposición, práctica, retroalimentación, reflexión y colaboración". Estas condiciones para el aprendizaje se pueden propiciar en escenarios educativos que cultivan la evaluación como una auténtica oportunidad de aprendizaje con otros y donde es posible equivocarse sin miedo al error.

Si en la escuela se asume que la evaluación condiciona el aprendizaje (SANMARTÍ, 2007) y que los aspectos éticos, la reflexión y la retroalimentación son parte de la práctica evaluativa, se fomentarán aprendizajes desde una perspectiva ecológica que trasciende la mirada individualista. Asimismo, los espacios educativos que se esfuerzan por erigir prácticas de *evaluación como aprendizaje* transitan hacia enfoques más constructivistas que son coherentes con el aprendizaje ecológico y la práctica situada. En esta línea, cabe mencionar los aportes de la educación ecológica (STOKOLS, 2018), ya que sus principios hacen un llamado al quehacer docente, exhortándolos a construir diseños de aprendizaje y de evaluación que propicien el desarrollo de actitudes empáticas que aporten a la transformación sociocultural (WRIGHT; HILL, 2020).

Desafortunadamente, pareciera que las prácticas escolarizadas que permanecen en el sistema escolar no preparan a niños, niñas y jóvenes para el futuro

(RINCÓN-GALLARDO, 2020), incluso existe una suerte de reproducción de desigualdades e inequidad en el interior de las aulas. De acuerdo con el enfoque de *evaluación como aprendizaje*, esto resulta significativo y revelador, ya que, cuando se desarrollan prácticas no equitativas y poco justas para el estudiante, como plantean Bourdieu y Passeron (1995), son estas mismas las que consciente o inconscientemente promueven desigualdades.

Para configurar escenarios de justicia y equidad, es necesario que los líderes escolares asuman la responsabilidad de generar transformaciones para que cada estudiante se eduque como agente de cambio. Una manera efectiva de avanzar hacia ello es el trabajo colaborativo, participativo y de acción democrática con las familias y el entorno escolar (BOLÍVAR BOTÍA, 2019). En este sentido, los líderes de las comunidades educativas tienen la responsabilidad ética de considerar el contexto social del centro escolar que, de forma recíproca, influirá positivamente en el liderazgo democrático de aquellos líderes que buscan la equidad social (ZHANG; GODDARD; JAKUBIEC, 2018).

Para un liderazgo transformador, no es suficiente poseer habilidades y conocimientos de gestión, puesto que se requiere de una práctica emancipadora y democrática que sea coherente con la búsqueda de la equidad educativa (LEITHWOOD; SUN; POLLOCK, 2017). En virtud de lo anterior, se espera que los liderazgos equitativos y justos promuevan estos escenarios en todos los procesos y en especial en los procesos evaluativos que suelen tener una carga punitiva. Ahora bien, si el interés por el rendimiento es el timón de la evaluación, se avanza hacia principios contradictorios, como concentrarse en la comparabilidad (NISBET; SHAW, 2019) en desmedro de argumentos que impulsan diversas oportunidades de aprendizaje. Por ello, no podemos obviar que hoy existen tendencias que tienen por meta la disminución de las diferencias en los rendimientos. Sin embargo, esto no representa el verdadero sentido de la búsqueda de una evaluación justa que posee como norte la educación de personas para un mundo complejo y cambiante (QUINN; MCEACHEN; FULLAN; GARDNER; DRUMMY, 2021).

Se requiere transformar el bagaje de significados y prácticas que hemos heredado y mantenido sobre los procesos evaluativos, además de observar y desarrollar las prácticas evaluativas como una herramienta para procesos sociales, políticos e ideológicos (NISBET; SHAW, 2019). La *evaluación como aprendizaje* es una práctica compartida que sirve para hacer frente a escenarios de prejuicios,

desigualdad y discriminación. En definitiva, la transformación de la ética evaluativa propicia la educación de niños, niñas y jóvenes críticos que promueven las transformaciones que la sociedad precisa.

Consideraciones finales

En el escrito hemos expuesto la necesidad de reflexionar sobre las posibilidades de transformación de la escuela en el siglo XXI desde el enfoque de *evaluación como aprendizaje*. Fundamentalmente, se ha planteado una visión sistémica de la evaluación que trasciende la sala de clases y que requiere de coherencia institucional en virtud de los objetivos educativos. Esta visión comprensiva de la evaluación es transversal en lo educativo y, tal como exponen Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y González-Calvo (2019) permite que la evaluación impulse transformaciones profundas con una perspectiva claramente pedagógica.

Desde una sentida necesidad de cambio, y como plantea Hernández-Nodarse (2017), la práctica evaluativa solo puede ser replanteada o enriquecida a partir de la propia práctica educativa, lo cual renovará las concepciones que la sustentan. De acuerdo con este planteamiento y la idea de que la evaluación condiciona el aprendizaje (SANMARTÍ, 2007), para avanzar hacia una educación más justa y equitativa es urgente vincular los procesos de evaluación de la escuela con los objetivos educativos que se persiguen. Ahora bien, es importante recordar que el planteamiento de este escrito se sustenta en una visión de la evaluación y el aprendizaje como un único proceso (SANMARTÍ, 2020), por lo que el análisis y el cambio educativo en la escuela no alude a la modificación de procedimientos o instrumentos de evaluación, sino a la transformación de los principios que sustentan y dan vida a la cultura de aprendizaje.

Tal como se ha planteado, una educación más justa y equitativa necesita promover escenarios y oportunidades de aprendizaje en todos los ámbitos educativos. De este modo, una escuela fomentará una educación democrática cuando desarrolle prácticas democráticas como parte de su cultura (MURILLO TORRECILLA; HIDALGO FARRAN, 2020; ORTIZ DE SANTOS; TORREGO EGIDO; SANTAMARÍA-CÁRDABA, 2018). En este sentido, los procesos evaluativos pueden acentuar la desigualdad e incentivar una visión poco inclusiva que restringe la posibilidad de aprender a aprender. En definitiva, el compromiso es avanzar hacia

una educación sostenible con unos principios éticos sobre la práctica evaluativa que sean intransables y fundamentales en la toma de decisiones de los líderes escolares.

Se estima necesaria la reflexión sobre la práctica educativa expresada como escolarización, ya que, según Elmore (2019) esta visión convencional no desaparecerá, y debemos proyectar la evaluación vinculada al futuro del aprendizaje. Finalmente, desde el enfoque de *evaluación como aprendizaje* es imperativo replantear las maneras en que se ha concebido el aprendizaje y revisar de manera crítica el sentido con el cual se evalúa, puesto que, si no es para aprender, es una práctica que puede obstaculizar la transformación pedagógica que necesitamos para una educación más justa y equitativa.

Referencias

ANDRADE, H. L. A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, Lausanne, v. 4, p. 1-13, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00087/full>. Acceso en: 12 mar. 2022.

AZIZ DOS SANTOS, C. *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*: nota técnica n° 2. Valparaíso: Líderes Educativos, 2018. Disponible en: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/NT2_L6_C.A_Evolucio%CC%81n-e-implementacio%CC%81n-de-las-poli%CC%81ticas-educativas-en-Chile.pdf. Acceso en: 30 jun. 2020.

APARICIO MOLINA, C.; SEPÚLVEDA LÓPEZ, F.; VALVERDE HUINCATRIPAY, X.; CÁRDENAS MERINO, V.; CONTRERAS SANZANA, G.; VALENZUELA RAVANAL, M. Liderazgo directivo y cambio educativo: análisis de una experiencia de colaboración universidad-escuela. *Páginas de Educación*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 19-41, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v13i1.1915>. Disponible en: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1915>. Acceso en: 10 mar. 2022.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *How schools do policy*: policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203153185>. Disponible en: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203153185/schools-policy-stephen-ball-meg-maguire-annette-braun>. Acceso en: 15 jun. 2020.

BARBA-MARTÍN, R. A.; HORTIGÜELA-ALCALÁ, D. Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma: razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 15, n. 1, p. 9-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001>. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/15554>. Acceso en: 30 abr. 2022.

BELTRÁN-VÉLIZ, J. C. Las prácticas de gestión curricular en las coordinaciones pedagógicas en las escuelas de la Araucanía: develando la racionalidad técnico-instrumental, los mecanismos de control y el poder subyacente. *Revista Electrónica Educare*, Heredia, v. 20, n. 1, p. 1-19, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>. Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7533>. Acceso en: 13 jun. 2020.

BOLÍVAR BOTÍA, A. *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla, 2019.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. [Ciudad de México]: Distribuciones Fontamara, 1995.

COHEN, J.; ESPELAGE, D. L. *Feeling safe in school: bullying and violence prevention around the world*. Cambridge: Harvard Education Press, 2020.

ELMORE, R. F. *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile, 2010. Disponible en: <https://yoprofesor.org/2018/05/22/mejorando-la-escuela-desde-la-sala-de-clases-pdf/>. Acceso en: 17 jun. 2020.

ELMORE, R. F. The future of learning and the future of assessment. *ECNU Review of Education*, Shanghai, v. 2, n. 3, p. 328-341, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/2096531119878962>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2096531119878962>. Acceso en: 27 jul. 2021.

FULLAN, M. Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 13, n. 1, p. 58-65, jan./abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993074>. Disponible en: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3074/785>. Acceso en: 5 mar. 2022.

FULLAN, M.; QUINN, J. *Coherencia: los impulsores correctos en acción para escuelas, distritos y sistemas*. Toronto: Ontario Principals' Council and Corwin, 2017.

GRISSOM, J. A.; EGALITE, A. J.; LINDSAY, C. A. *How principals affect students and schools: a systematic synthesis of two decades of research*. Nueva York: The Wallace Foundation, 2021. Disponible en: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/how-principals-affect-students-and-schools-a-systematic-synthesis-of-two-decades-of-research.aspx>. Acceso en: 25 ene. 2022.

HALLINGER, P. Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965-2018. *Educational Management Administration & Leadership*, London, v. 48, n. 2, p. 209-203, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143218822772>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143218822772>. Acceso en: 8 mar. 2022.

HARGREAVES, A.; O'CONNOR, M. T. *Profesionalismo colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Madrid: Morata, 2020.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *Capital profesional*. Madrid: Morata, 2014.

HERNÁNDEZ-NODARSE, M. ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, Heredia, v. 21, n. 1, p. 1-27, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.21>. Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7288>. Acceso en: 26 jun. 2020.

HIDALGO FARRAN, N.; MURILLO TORRECILLA, F. J. Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la*

Justicia Social (RIEJS), Madrid, v. 5, n. 2, p. 159-179, 2016. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/675583>. Acceso en: 23 jun. 2020.

HORTIGÜELA-ALCALÁ, D.; PÉREZ-PUEYO, Á.; GONZÁLEZ-CALVO, G. Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 12, n. 1, p. 13-27, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/riee2019.12.1.001.M>. Acceso en: 3 mar. 2022.

JAVIER MURILLO, J; HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes?. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Granada, v. 21, n. 1, p. 1-20, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17235>. Acceso en: 2 jul. 2020.

LAMBERT, L. Liderazgo constructivista: forjar un camino propio en pos de la reforma escolar. In: WEINSTEIN, J. (ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Santiago: Universidad Diego Portales, 2016. p. 227-252. Disponible en: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>. Acceso en: 7 jul. 2020.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, Oxfordshire, v. 40, n. 1, p. 5-22, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2019.1596077>. Acceso en: 8 ene. 2021.

LEITHWOOD, K.; SUN, J.; POLLOCK, K. (ed.). *How school leaders contribute to student success: the four paths framework*. Nueva York: Springer, 2017.

LOUIS, K. S. Liderazgo y aprendizajes: implicancias para la efectividad de las escuelas. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (ed.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas*. Santiago: Universidad Diego Portales, 2017. p. 150-181. Disponible en: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/mejoramiento-y-liderazgo-educativo-en-la-escuela-once-miradas/>. Acceso en: 5 jul. 2020.

MCARTHUR, J. *La evaluación: una cuestión de justicia social: perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Madrid: Narcea, 2019.

MCARTHUR, J. Participación e implicación del estudiante en la evaluación: implicar a todo el estudiante en la búsqueda de la justicia y el bien social. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Granada, v. 26, n. 1, p. 1-16, 2020. DOI: <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17089>. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17337>. Acceso en: 6 ene. 2021.

MORENO OLIVOS, T. *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: Unidad Cuajimalpa, 2016. Disponible en: https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf. Acceso en: 14 jul. 2020.

MURILLO TORRECILLA, F. J.; HIDALGO FARRAN, N. Fair student assessment: a phenomenographic study on teachers' conceptions. *Studies in Educational Evaluation*, [S. l.], v. 65, p. 1-10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100860>. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X19303992?via%3Dihub>. Acceso en: 5 ene. 2021.

NISBET, I; SHAW, S. D. Fair assessment viewed through the lenses of measurement theory. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, [S. l.], v. 26, n. 5, p. 612-629, 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Talis 2013 Results: an international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing, 2014.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Talis 2018 Results: teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing, 2019.

ORTIZ DE SANTOS, R.; TORREGO EGIDO, L.; SANTAMARÍA-CÁRDABA, N. La democracia en educación y los movimientos de renovación pedagógica: evaluación de prácticas educativas democráticas. *Revista Internacional de Educación para Justicia Social*, Madrid, v. 7, n. 1, p. 197-213, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/9586>. Acceso en: 3 mar. 2022.

OVENS, A.; GARBETT, D.; HEAP, R. Using assessment to enhance twenty-first century learning. In: KOH, C. (ed.). *Motivation, leadership and curriculum design: engaging the net generation and 21st century learners*. Singapore: Springer, 2015. p. 173-183.

PASCUAL-ARIAS, C.; GARCÍA-HERRANZ, S.; LÓPEZ-PASTOR, V. M. What do preschool students want? The role of formative and shared assessment in their right to decide. *Culture and Educación*, [S. l.], v. 31, n. 4, p. 865-880, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656486>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/11356405.2019.1656486>. Acceso en: 8 ene. 2021.

QUINN, J.; MCEACHEN, J.; FULLAN, M.; GARDNER, M.; DRUMMY, M. *Sumergirse en el aprendizaje profundo: herramientas atractivas*. Madrid: Morata, 2021. Disponible en: https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/04/FULLAN.-Sumergirse-en-el-Aprendizaje-Profundo_prw.pdf. Acceso en: 15 mar. 2022.

QUIROGA LOBOS, M.; ARAVENA-CASTILLO, F. La fuga: estrategia de directores en situaciones de retroalimentación difíciles. *Perfiles educativos*, [S. l.], v. 43, n. 172, p. 8-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59149>. Disponible en:

http://servicioseditoriales.unam.mx/perfiles_ojs3308/index.php/perfiles/article/view/59149. Acceso en: 2 mar. 2022.

RINCÓN-GALLARDO, S. *Liberar el aprendizaje: el cambio educativo como movimiento social*. [Ciudad de México]: Grano de Sal, 2019.

RINCÓN-GALLARDO, S. De-schooling well-being: toward a learning-oriented definition. *ECNU Review of Education*, Shanghai, v. 3, n. 3, p. 452-469, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/2096531120935472>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2096531120935472>. Acceso en: 27 ene. 2021.

RINCÓN-GALLARDO, S.; FULLAN, M. *La física social del cambio educativo: características esenciales de la colaboración eficaz*. Santiago: UNAB, 2015.

ROBINSON, V. Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 13, n. 1, p. 123-145, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993068>. Disponible en: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3068>. Acceso en: 19 mar. 2022.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. *Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Penguin Random House, 2015.

SANMARTÍ, N. *10 ideas claves: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó, 2007.

SANMARTÍ, N. *Evaluar y aprender: un único proceso*. Barcelona: Octaedro, 2020.

SANTOS GUERRA, M. A. *La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea, 2014.

SANTOS GUERRA, M. A. *Evaluar con el corazón: de los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario: Homo Sapiens, 2017.

STOKOLS, D. *Social ecology in the digital age: solving complex problems in a globalized world*. Londres: Elsevier, 2018.

WRIGHT, D.; HILL, S. B. *Social ecology and education: transforming worldviews and practices*. Sydney: Routledge Taylor & Francis eBooks, 2020.

ZHANG, Y.; GODDARD, J. T.; JAKUBIEC, B. A. E. Social justice leadership in education: a suggested questionnaire. *Research in Educational Administration & Leadership*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 53-86, 2018. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207420.pdf>. Acceso en: 22 mar. 2022.