



C A P Í T U L O 1 5

EL PROCESO EVALUATIVO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: INNOVACIÓN Y DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6491426240315>

Fabiola González- Rivas

Magister en Ciencias de la Educación, colegio Almondale, Concepción, Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-0897-389X>

Pilar Jara-Coatt

Jefa Programa de Magíster en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>

Jaime Constenla-Núñez

Director de Escuela de Postgrado, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-3373-6888>

Richard Rodríguez-Gómez

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-9339-2888>

Yoseline Páez-Bustamante

Estudiante de doctorado en Innovación Educativa, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
<https://orcid.org/0009-0007-6176-6017>

Laura Ramos-Riquelme

Estudiante de Pedagogía en Educación Media en Inglés, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
<https://orcid.org/0009-0008-4771-1666>

RESUMEN: La evaluación de aprendizajes es una temática de gran importancia en la educación en Chile, más aún tras la implementación del Decreto de evaluación, calificación y promoción de 2018. La finalidad del estudio es presentar un análisis del proceso evaluativo bajo un modelo dialógico en una comunidad de aprendizaje de un colegio de dependencia particular subvencionada de la comuna de Concepción,

Chile. El diseño metodológico corresponde al paradigma interpretativo, metodología cualitativa y estudio de caso, a partir de lo declarado por 15 participantes en entrevistas semiestructuradas, utilizando el análisis de contenido y codificación de datos para categorizar e interpretar. Los resultados develan que la práctica evaluativa enfatiza la función pedagógica, distintos momentos de la evaluación, variados instrumentos y diversos tipos de saberes. Se concluye que la evaluación formativa es esencial en el proceso, relevando el trabajo colaborativo, la solidaridad y la toma de decisiones que realizan los participantes de la comunidad para la mejora del aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: evaluación de los aprendizajes; participación de los padres; comunidad; toma de decisiones; matemática.

THE ASSESSMENT PROCESS IN LEARNING COMMUNITIES: INNOVATION AND THE SOCIAL-EMOTIONAL DIMENSION IN ELEMENTARY MATHEMATICS EDUCATION

ABSTRACT: The assessment of student learning is a topic of great importance in Chile's education system, especially following the implementation of the 2018 Decree on Assessment, Grading, and Promotion. The purpose of this study is to present an analysis of the assessment process within a dialogic model in a learning community at a privately-run, publicly subsidized school in the community of Concepción, Chile. The methodological design follows the interpretive paradigm, employing qualitative methodology and a case study approach, based on statements from 15 participants in semi-structured interviews, using content analysis and data coding to categorize and interpret the data. The results reveal that assessment practices emphasize pedagogical function, different phases of assessment, various instruments, and diverse types of knowledge. It is concluded that formative assessment is essential to the process, emphasizing the collaborative work, solidarity, and decision-making carried out by community members to improve learning.

KEYWORDS: assessment of learning; parent participation; communities; decision making; mathematics

INTRODUCCIÓN

A través de la Matemática es posible comprender la realidad y contar con herramientas que ayuden a desenvolverse en ella, para ello es necesario desarrollar habilidades como argumentar, comunicar, relacionar, concluir, indagar, cuestionar y otras que permitan entender situaciones problemáticas, construyendo o adaptando procedimientos para su resolución, fomentando actitudes como escuchar, corregir errores, esforzarse y perseverar, entre otras (Villalobos, 2008), por lo que es necesario utilizar diversos instrumentos a la hora de evaluar (Hermosilla-Méndez & Jara-Coatt,

2022). Esto no se condice con la evidencia encontrada en torno al paradigma dominante en evaluación educativa en Latinoamérica, el que se centra en el logro académico como finalidad última utilizando evaluaciones estandarizadas que se orientan a la homogeneización educativa (Del Pino, 2014a; Rappoport & Sandoval, 2015), lo que limita la innovación, afectando negativamente las prácticas pedagógicas al desatender la diversidad de necesidades e intereses de los alumnos, generando que los docentes “entrenen” a los estudiantes para las evaluaciones centradas exclusivamente en la medición (Rappoport & Sandoval, 2015), que se realizan a nivel país, como el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) en el caso de Chile.

Una evaluación distinta a la descrita anteriormente es la que propone el modelo dialógico, al entenderla como una democracia evaluativa heterogénea (Del Pino, 2014a), que se sustenta en ejes claves como el consenso, a través del diálogo y el entendimiento, el trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y familias, la atención tanto en aprendizajes instrumentales como sociales, la participación democrática, la mirada en altas expectativas de aprendizaje, el progreso permanente, siendo los estudiantes parte del desarrollo de sus propias valoraciones, donde el proceso evaluativo es llevado a cabo en espacios participativos (Del Pino, 2014b), lo que ha sido implementado en Chile a través de comunidades de aprendizaje (Ferrada y Flecha, 2008) permitiendo cambiar la mirada tradicional de la educación por una basada en el intercambio comunicativo (Ferrada, 2009). El énfasis ha estado puesto en la mejora de los resultados académicos de estudiantes en escuelas con alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE), existiendo antecedentes teóricos y empíricos donde se plantea cómo se desarrolla la evaluación en este tipo de contexto (Ferrada, 2012; Ferrada y Flecha, 2008).

En esa dirección, el Decreto 67/2018 del Ministerio de Educación de Chile, que busca promover una visión de la evaluación como un aspecto intrínseco a la enseñanza, con un énfasis en la evaluación formativa y de proceso, cuyo sentido fundamental es propiciar y apoyar los aprendizajes de los estudiantes, representó un punto de inflexión normativo de alcance sustantivo para las prácticas evaluativas en el sistema escolar. Dicho decreto modificó las disposiciones reglamentarias sobre evaluación, calificación y promoción escolar, instalando la evaluación formativa como eje del proceso pedagógico y desplazando a las calificaciones de su rol protagónico como indicador exclusivo del aprendizaje (Contreras-Carrasco & Jara-Coatt, 2021). La norma además habilita a cada establecimiento para diseñar su propio reglamento evaluativo, lo que abre un margen de adaptación contextual coherente con los principios del modelo dialógico en comunidades de aprendizaje.

Sin embargo, entre el mandato normativo y su concreción en el aula persisten tensiones. Por su parte, Ruz López et al. (2024), a partir de un análisis crítico del discurso del decreto y sus documentos complementarios, muestran que la evaluación

formativa es construida en el texto normativo con un marcado énfasis teórico, mientras que la calificación y la promoción escolar se articulan desde una lógica prescriptiva y técnica, lo que genera ambigüedad en la orientación pedagógica que recibe el profesorado. Esta brecha entre discurso normativo y práctica evaluativa no es un fenómeno exclusivo del contexto chileno: Asimismo, Yan et al. (2022), demostraron que las intervenciones de auto y coevaluación, instrumentos centrales en el modelo dialógico, tienen efectos significativos sobre el rendimiento académico, aunque su eficacia depende críticamente del modo en que se implementan y del grado en que los docentes comprenden su función formativa. Comprender cómo estas prácticas se desarrollan de manera espontánea dentro de una comunidad de aprendizaje, antes de cualquier prescripción externa, resulta, entonces, un aporte empírico de interés directo para la política educativa.

MODELO DIALÓGICO Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

El modelo de reproducción de la educación es cada vez menos valorado, siendo menester el intercambio comunicativo (Ferrada, 2009). A través del modelo dialógico, el docente y el estudiantado cambian su rol, validan la cultura propia y los aportes de cada individuo, los que son integrados al desarrollo de la práctica educativa. En este sentido, el docente trata de cambiar la pasividad que se observa en varios estudiantes por relaciones que generen cooperación e igualdad (Iglesias-Martínez, 2024).

La organización de los saberes curriculares se realiza en torno a los principios de *diálogo igualitario*, donde cada aporte se valora por los argumentos presentados; *inteligencia cultural*, que se relaciona con la capacidad de comunicarse e interactuar; *transformación*, al considerar que todos pueden llegar al máximo de sus aprendizajes; *dimensión instrumental*, que integra los conocimientos y el desarrollo de habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en la sociedad; *creación de sentido*, al ampliar las alternativas para que puedan elegir un proyecto de vida; *solidaridad*, que se fortalece en la interacción con otros siendo responsables del aprendizaje el grupo completo; *igualdad de diferencias*, al dar oportunidades a todos los estudiantes para alcanzar igualdad en los resultados respetando sus diferencias; y *emocionalidad*, donde se busca reconocer a los demás a través de la empatía (Jara-Coatt et al., 2025; Jara-Coatt et al., 2026). Estos ocho principios deben considerarse en todo el proceso (Ferrada, 2012) ya que orientan la mediación dialógica de los individuos (Ferrada & Flecha, 2008).

Bajo el modelo dialógico surgen las comunidades de aprendizaje, incorporando particularidades propias del contexto, las que se consolidan primero en España y luego se proyectan en Brasil y Chile (Ferrada y Flecha, 2008). En ellas se incorporan agentes externos al profesorado para que colaboren en el aula (Álvarez-Álvarez, 2017)

de forma voluntaria y que son preparados en un proceso de formación (Ferrada, 2012), diversificando las formas de enseñar para responder a los distintas maneras de aprender al constituir grupos heterogéneos (Ferrada y Flecha, 2008) de 4 ó 5 estudiantes, que rotan, al siguiente grupo, al terminar la actividad que tiene una duración de 15 a 20 minutos, lo que permite que el aula sea más dinámica (Álvarez-Álvarez, 2017), incrementando las interacciones entre los propios estudiantes y aquellas que se producen con los voluntarios (Prados et al., 2016), lo que genera un enriquecimiento en el aprendizaje.

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Las concepciones y prácticas de evaluación han evolucionado en función de los distintos paradigmas educativos, configurando diversas aproximaciones filosóficas respecto de su propósito y sentido, lo que ha derivado en una práctica heterogénea (Izquierdo, 2008). Desde una perspectiva objetivista, la evaluación se orienta principalmente a lo sumativo y se operacionaliza a través del examen como dispositivo privilegiado para evidenciar lo que el estudiante habría aprendido en matemática (Portiño-Medina et al., 2024). Este enfoque se sustenta en una lógica de aprendizaje memorístico y en una relación pedagógica vertical, donde el docente transmite contenidos y el estudiante asume un rol pasivo, con escasa claridad respecto de la aplicabilidad del conocimiento (Martínez, 2016). En consecuencia, la evaluación se reduce a un mecanismo de verificación del aprendizaje y de control social, en el cual el rendimiento se erige como principal indicador de éxito, promoviendo una cultura escolar centrada en el individualismo, la competitividad, la cuantificación, la simplificación y la inmediatez (Vera-Sagredo & Jara-Coatt, 2017). Además, se ha cuidado la coherencia discursiva evitando el uso excesivo de gerundios, privilegiando una redacción más precisa y acorde al registro académico.

Bajo una mirada constructivista la evaluación permite recolectar información sobre qué y cómo aprende el estudiante, a través de un proceso sistemático basado en diversas fuentes que aportan evidencias (Ahumada, 2005), centrándose más en el proceso que en los resultados, enfatizando las funciones diagnósticas y formativas otorgándole menor importancia al aspecto sumativo (Ahumada, 2005; 2012), incorporando auto y coevaluación para que el propio alumno y sus pares evalúen los aprendizajes (Ahumada, 2005), ya que pretende evaluar lo que el niño hace para evidenciar la relación entre los conceptos y los procedimientos permitiendo la coherencia entre enseñanza y evaluación en diversos contextos (Cruzado, 2022).

Desde una perspectiva crítica, la evaluación se concibe como un fenómeno destinado al aprendizaje entendiendo que no es el momento final de un proceso ni la comprobación de lo que se ha aprendido, sino que siempre es el comienzo de

un proceso más enriquecido y fundamentado, que permite aprendizaje tanto a los evaluadores como a los evaluados, donde es importante analizar y desentrañar no sólo los fallos, errores y conflictos sino también los aciertos sobre la base de la colaboración abierta, la reflexión rigurosa, el conocimiento elaborado y los cambios efectivos (Contreras-Sanzana et al., 2025), integrando todas las voces de las personas participantes, promoviendo criterios que develan un quehacer evaluativo como construcción colaborativa y un aprendizaje dialógico respetando la diferencia de cada persona (Del Pino, 2014b). Las evaluaciones son realizadas por los colaboradores en cada uno de los grupos interactivos y por el docente en un ambiente en el que la comunidad puede expresar su opinión y dialogar sobre ello (Ferrada & Flecha, 2008), siendo una evaluación situada que genera herramientas y criterios evaluativos propios (Del Pino, 2015), otorgando una mirada diferente al aprendizaje de la Matemática al centrarse en el proceso, enfatizando en la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático en vez de en algoritmos orientados al producto (Portiño-Medina et al., 2024).

La evaluación no cambia en su estructura básica conceptual; sin embargo, el momento, las funciones, los contenidos, los procedimientos y los ejecutores pueden cambiar, debido a que la evaluación tiene un contexto determinado, un contenido sobre el que actúa, unos momentos a lo largo del proceso y unos objetivos concretos (Castillo & Cabrerizo, 2010).

En la interrogante “para qué evaluar” se encuentran diversas funciones. La función social que se relaciona con aspectos como seleccionar, acreditar, certificar (Contreras-Carrasco & Jara-Coatt, 2021), a través de la evaluación sumativa que se utiliza para emitir juicios valorativos respecto a productos y procesos terminados (Martínez, 2016). La función pedagógica relacionada con la comprensión, regulación y mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de manera tal que se realicen mejoras y ajustes necesarios.

La función de control en donde la evaluación puede actuar como mecanismo de control del conocimiento y la conducta de los alumnos utilizándose como medio de coerción y poder, reproduciendo, de este modo la estructura jerárquica de la sociedad, no dando lugar a prácticas democráticas ya que la evaluación es impuesta por el que evalúa, la escuela y el currículum, sin dar lugar a una actividad participativa, ya que el estudiante es el único al que se evalúa (Martínez 2011).

Respecto de la interrogante “qué evaluar” se alude a que se deben evaluar contenidos en el ámbito conceptual, actitudinal y procedimental (Moreno y Ortiz, 2008). La respuesta a la interrogante “cómo evaluar” se relaciona con los criterios evaluativos, para definir indicadores válidos y constatables (Castillo y Cabrerizo, 2010), los procedimientos utilizados para recabar información sobre las producciones de

los estudiantes y la utilización de variados instrumentos (Hermosilla-Méndez & Jara-Coatt, 2022). Al responder a la pregunta “cuándo evaluar” se hace referencia a los momentos en que se aplica. La evaluación inicial, orienta el desarrollo del proceso al identificar la situación en que se encuentra cada estudiante (Sánchez y Escobar, 2015); la evaluación de proceso, busca ayudar a los estudiantes para que mejoren sus dificultades en el momento en que se detectan a fin de superarlas, comprenderlas y autorregularlas; y la evaluación final que detecta lo que no ha sido interiorizado todavía por los estudiantes, pudiendo tener una función calificadora como una formativo-reguladora (Contreras-Carrasco & Jara-Coatt, 2021).

En cuanto al agente evaluador son los docentes los que casi exclusivamente evalúan los aprendizajes del estudiantado (Hermosilla-Méndez & Jara-Coatt, 2022), promoviendo solamente una heteroevaluación y enfatizando el nivel jerárquico superior en el que se encuentra. (Nieto, 2015), en el caso de los profesores, este tipo de evaluación puede otorgarles poder para ejercer control sobre sus alumnos, pero si se realiza contribuyendo a que éstos tomen conciencia de sus actuaciones se propicia la mejora de los procesos de aprendizaje, bajo un modelo dialógico, además, se otorga autonomía al estudiantado, ya que el docente pasa a coordinar y mediar, teniendo un papel que va más allá de la transmisión de la evaluación (Del Pino, 2014b). Es importante para que los educandos regulen su aprendizaje la autoevaluación, pero se ignora de forma frecuente (Taras, 2015). Al realizar coevaluación se permite que los estudiantes reflexionen sobre la actuación de sus compañeros asumiendo, a la vez, la responsabilidad de su propio actuar (Cardona, Vélez y Tobón, 2016).

En la revisión de la literatura se encontró una investigación sobre el aprendizaje dialógico en Matemática y Ciencias, con estudio de casos en dos comunidades de aprendizaje, obtiene que los grupos interactivos incentivan de sobremanera el aprendizaje, al conseguir que todos los estudiantes intervengan, evidenciándose la solidaridad y el compañerismo en el proceso, apareciendo episodios de autoridad sólo cuando ocurren situaciones de indisciplina. Se eliminan los “ratos muertos” que provocan que algunos alumnos pierdan interés, siendo las familias y otros voluntarios personas dinamizadoras en la dinámica del aula (Díez-Palomar et al., 2010).

La caracterización teórica del modelo de evaluación comunicativa realizada por Del Pino (2014b) identifica elementos evaluativos articulados en torno a un eje de construcción intersubjetiva, configurando una concepción de evaluación orientada al entendimiento entre todos los actores involucrados en el proceso educativo. Desde esta perspectiva, la evaluación trasciende su función tradicional de medición para constituirse en un espacio de diálogo y construcción compartida de significados. En esta misma línea, Muntaner, et al., (2015), a partir de un estudio de caso en un establecimiento que opera como comunidad de aprendizaje, analizan la programación, implementación y evaluación de grupos interactivos en los

niveles de educación infantil y primaria, concluyendo que las altas expectativas y los actos dialógicos son factores clave para favorecer la inclusión educativa, ya que la organización de grupos interactivos incrementa tanto la participación del estudiantado como sus oportunidades de aprendizaje.

De manera complementaria, Jara-Henríquez & Jara-Coatt (2018), examinan los elementos que contribuyen a superar situaciones de exclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en un contexto escolar de bajo nivel socioeconómico, evidenciando que las comunidades de aprendizaje promueven procesos inclusivos al fortalecer la participación en tareas compartidas, favorecer la aceptación dentro del grupo y ampliar las oportunidades de aprendizaje. En conjunto, estos hallazgos permiten sostener que las comunidades de aprendizaje, sustentadas en prácticas dialógicas y evaluativas participativas, generan condiciones propicias para una educación más inclusiva, colaborativa y centrada en la construcción conjunta del aprendizaje.

Existe escasa evidencia acerca del desarrollo del proceso evaluativo a través de un modelo dialógico que favorezca las relaciones entre los actores de la comunidad educativa para el desarrollo de bienestar emocional (Correa-Gutiérrez et al., 2026), por lo que este estudio se constituye en un campo de conocimiento poco explorado. El objetivo consiste en analizar el proceso evaluativo de los aprendizajes, bajo un modelo dialógico, en el reforzamiento de la asignatura de Matemática en un colegio de dependencia administrativa particular subvencionado de la comuna de Concepción, a partir de las prácticas declaradas por los participantes que integran la comunidad de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Dado el propósito del estudio, se utilizó la metodología cualitativa (Pérez, 2008). Como método de investigación se recurrió al estudio de caso único (Neiman y Quarante, 2006), debido a que existen escasos antecedentes sobre comunidades de aprendizaje en otros colegios de la misma dependencia administrativa y la investigación realizada es inexistente, no encontrándose antecedentes sobre evaluación de los aprendizajes en la asignatura de Matemática en este tipo de establecimiento.

Participantes

Los sujetos participantes en el estudio fueron 15, a saber: 9 estudiantes (E5A, E5B, E5C, E5D, E6A, E6B, E6C, E6D y E6E), 5 colaboradores (C5A, C5B, C5C, 56A y C6B) y el docente a cargo de los grupos de reforzamiento de Matemática de 5° y 6° año Básico (D5A), realizado durante el año 2017.

Para la selección de los sujetos de estudio, se formularon criterios tanto de inclusión como de exclusión para cada uno de los estamentos que participaron en el reforzamiento.

Participante	Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Cursar 5° o 6° año de Enseñanza Básica. - Asistir a la totalidad de las clases del reforzamiento. - Contar con autorización escrita de los padres y/o apoderados para participar en la investigación de manera voluntaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faltar a alguna de las clases del reforzamiento de Matemática. - No contar con autorización escrita de los padres y/o apoderados para participar en la investigación.
Colaboradores	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en reuniones para formarse como colaboradores de aprendizaje. - Asistir a todas las clases del reforzamiento. - Aceptar voluntariamente ser sujeto de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faltar a las reuniones de formación de colaboradores. - Faltar a alguna de las clases de reforzamiento. - No desear ser sujeto de estudio.
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Ser profesor de Matemática en el reforzamiento de Quinto o Sexto Año Básico. - Participar en forma voluntaria en el estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar la voluntad de no ser parte de la investigación.

Tabla 1: Criterios de inclusión y exclusión de los informantes claves.

Fuente: Elaboración propia.

TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS

Para recabar información se recurrió a la entrevista semiestructurada, la que se diseñó a partir de la revisión de literatura especializada para comprender el fenómeno a partir de las percepciones y vivencias de los participantes de la comunidad educativa. Una vez elaborado el guion de preguntas, se procedió a la validación del instrumento mediante una escala tipo Likert a través de la técnica de juicio de expertos, especialistas en las áreas de currículum y evaluación realizaron acotaciones que permitieron la mejora de éste.

Las entrevistas se aplicaron una vez finalizado el reforzamiento de Matemática de 5° y 6° año Básico del primer trimestre, de manera individual, a cada uno de los participantes, con quienes se estableció una conversación amena y agradable que permitió entender el punto de vista de cada uno de los involucrados (Álvarez-Gayou, 2014). Éstas fueron grabadas en audio, digitalizadas y presentadas a los entrevistados, para que revisaran los escritos en borrador que se habían hecho sobre sus palabras para verificar su exactitud, realizando algunas precisiones y sugerencias, las que fueron incorporadas, a fin de asegurar la confiabilidad y objetividad de los datos (Stake, 2010).

ASPECTOS ÉTICOS

La investigación resguardó principios éticos fundamentales, asegurando la participación voluntaria mediante consentimiento y asentimiento informado. Se garantizó la confidencialidad y anonimato de los participantes, así como el uso exclusivo de los datos con fines académicos. Durante las entrevistas, se promovió un ambiente de respeto y resguardo del bienestar socioemocional, en coherencia con los principios de integridad, beneficencia y respeto por las personas (Asociación Médica Mundial, 2024).

ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar la información recogida se utilizó la técnica de análisis de contenido, codificando los datos para detectar aquellos elementos relevantes y agruparlos luego en categorías de análisis (Álvarez-Gayou, 2014). Una vez recogida la información de los participantes, se procedió a la codificación de los datos revisando en forma detallada cada una de las respuestas dadas por los entrevistados, con la finalidad de identificar aquellos conceptos de relevancia para asignarle un código, agrupándolos en categorías, algunas de ellas preestablecidas, que se relacionan con las interrogantes de la evaluación: para qué, qué, cómo, cuándo y quién evalúa, y otras emergentes, que se establecen a partir de la interpretación de los significados que los sujetos atribuyen al fenómeno estudiado como el trabajo colaborativo y la toma de decisiones. Junto a ello, se van reagrupando los códigos identificando subcategorías, lo que es fundamental en el análisis cualitativo, al buscar aquellas agrupaciones comunes, simplificando el contenido a través de la categorización y codificación (Bisquerra et al., 2014). Este procedimiento fue realizado en QDA Miner Lite.

Categoría	Subcategorías	
Para qué evaluar	Función social - Normativa - Calificación	- Clasificar resultados - Sumativa
	Función pedagógica - Mejora aprendizaje - Reforzar contenidos - Evaluación formativa - Retroalimentación	- Diagnóstico - Verificar aprendizaje - Refuerzo positivo
	Función de control - Sometimiento	
Qué evaluar	Conceptual - Conocimiento	
	Procedimental - Habilidades	
	Actitudinal - Actitudes	
	Integradora - Evaluación integral	
Cómo evaluar	Criterios - Criterios evaluativos	
	Instrumentos - Prueba escrita - Escala de apreciación - KPSI	- Portafolio - Diario de clase
Cuándo evaluar	Inicio - Evaluación inicial	
	Proceso - Evaluación de proceso	
	Final - Evaluación final	
Quién evalúa	Heteroevaluación - Evalúa docente - Evalúan colaboradores	
	Autoevaluación - Autoevaluación estudiantes - Autoevaluación colaboradores	- Reflexión docente
	Coevaluación - Evaluación de pares	
Trabajo colaborativo	Trabajo en equipo - Trabajo en grupos	- Colaboración
Decisiones	Toma de decisiones - Deciden estudiantes - Deciden colaboradores	- Deciden todos

Tabla 2: Códigos identificados.

Fuente: elaboración propia.

Una vez determinadas las categorías, subcategorías y códigos se organizaron para identificar polaridades entre las dimensiones establecidas, lo que se logra en la mayor parte de las ocasiones; sin embargo, existen dimensiones frente a las cuales no se logra evidenciar ninguna polaridad.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a estudiantes, colaboradores y docente.

Para qué evaluar

En esta categoría se establecieron las subcategorías: función social, función pedagógica y función de control.

En cuanto a la función social sólo para el docente adquirió importancia la normativa: *“Evalúo en primera instancia porque es algo que está normado en nuestro sistema de educación...”* (D5A). La evaluación sumativa se realizó al finalizar el proceso, asignándole una calificación: *“La única que tuvo carácter sumativo fue la que se realizó al finalizar el reforzamiento, la prueba escrita que proporcionó un porcentaje de logro.”* (D5A). Los participantes le restaron importancia a la calificación al considerar que no tiene que ver directamente con el aprendizaje alcanzado por los estudiantes: *“...para mí no es importante la calificación pues no demuestra la calidad ni el aprendizaje de mis alumnos”* (D5A), siendo la prioridad la mejora en los aprendizajes: *“...yo creo que para mejorar una nota se necesita mejorar el aprendizaje”* (E5D). Las calificaciones de los estudiantes se jerarquizaron con la finalidad de definir el ingreso al reforzamiento, pero una vez dentro no se realizó ningún tipo de clasificación: *“...quedaban en el reforzamiento los niños que teníamos bajas notas. Pero una vez en el reforzamiento no nos comparaban ni nos clasificaban”* (E6A).

En la función pedagógica se consideró la evaluación diagnóstica para detectar los aprendizajes más débiles, siendo ésta la base para la estructuración de las actividades que se implementaron: *“El diagnóstico claro, para saber cuáles son los contenidos más débiles y ahí evidenciar y reestructurar lo que se iba enseñando en cada reforzamiento...”* (C5B). Las evaluaciones formativas se realizaron de manera constante para obtener información de los avances que iban presentando los estudiantes, sin implicar una calificación: *“...constantemente se van haciendo evaluaciones formativas a través de las guías que se trabajan en clases para observar cómo van avanzando...”* (D5A). Para mejorar los aprendizajes se reforzaron los contenidos más deficitarios para que los educandos se apropiaran de éstos: *“A mejorar el aprendizaje porque, a ver, al reforzar lo que no entendíamos muy bien se mejora el aprendizaje no, no tiene que ver, así, como con las notas y esas cosas y yo*

mejoré mucho” (E6B). La retroalimentación permitió que los alumnos se percataran de sus errores y los pudieran corregir: *“...se dio cuenta en que se había equivocado y corrigió y yo le dije ves que puedes, te diste cuenta del error y lo corrigiste, muy bien.” (C5A).* Se realizó refuerzo positivo felicitando a los estudiantes por cada logro que tuvieron, aunque fuese pequeño, alentándolos lo máximo posible para que viesen que eran capaces de lograrlo: *“...cuando lo estaban haciendo bien los animábamos que estaba bien y esos son logros que tienen que reconocerse, aunque sean mínimos son importantes para ellos.” (C5C).*

En lo que respecta a la función de control la finalidad de las evaluaciones no tenían que ver con el manejo de la disciplina sino con la obtención de información sobre lo aprendido por los estudiantes: *“Las evaluaciones son para ver cuánto sabemos no para que nos portemos bien.” (E5D).*

Qué evaluar

En la categoría correspondiente al qué evaluar se identificaron las subcategorías conceptual, procedimental, actitudinal e integradora.

Lo conceptual fue evaluado al ir verificando la adquisición de los conocimientos correspondientes al nivel: *“...dentro de las evaluaciones si se considera contenidos conceptuales como describir posición numérica, números romanos, partes de las operaciones básicas, entre otros” (D5A).*

La parte procedimental se evaluó a través de habilidades de análisis, resolución de problemas y la explicación de los procedimientos utilizados para resolver algún ejercicio o situación problemática: *“se centra la mayor parte en el análisis y la resolución de problemas donde se va evidenciando la capacidad que tienen los niños de aplicar los conocimientos en diversos problemas” (D5A)*

Las actitudes fueron evaluadas con autoevaluaciones y coevaluaciones con la finalidad de que los estudiantes se dieran cuenta de la forma en que trabajaban y la repercusión que esto tenía en el aprendizaje: *“El respeto, el escucharse y el participar en el trabajo son fundamentales. Se les recuerda la importancia del respetarse entre ellos cuando dan sus opiniones...” (D5A)*

Una evaluación integradora involucra el ámbito cognitivo, procedimental y actitudinal, los estudiantes declararon que en la evaluación se dio importancia a estos tres aspectos de manera integral: *“...yo creo que las tres. Porque, o sea, el comportamiento obviamente porque si no nos comportamos bien es como na que ver y la materia es obvio que tiene que evaluarse y nos preguntaban cómo hacíamos los ejercicios” (E6B).*

Cómo evaluar

En lo que respecta al cómo evaluar se vislumbraron las subcategorías criterios e instrumentos. Los criterios evaluativos fueron conocidos por todos, ya que se conversaron entre todos los participantes para llegar a acuerdos: *“Además se consultó a los niños y a los colaboradores... los criterios que querían que se evaluarán, llegando a consenso respecto a ello” (D5A).*

Los distintos contenidos fueron evaluados por diversos instrumentos. Se utilizó escala de apreciación y diario de clase para la parte actitudinal, mientras que lo conceptual y procedimental se evaluó a través de KPSI, portafolio y prueba escrita, siendo esta última la verdadera evaluación para algunos colaboradores: *“...la escrita para evaluar cómo anduvimos, esa es la verdadera evaluación” (C5C).*

Cuándo evaluar

En esta categoría fue posible identificar las subcategorías inicio, proceso y final.

Como evaluación inicial se realizó un KPSI: *“Ese en el que ponían si sabían algo o no, el K... el que se hizo primero, el KPSI.” (C6A).* La evaluación de proceso se realizó mediante la revisión de las guías trabajadas durante las clases: *“Las guías también fueron evaluadas... durante el proceso...” (D5A).* Y para la evaluación final se aplicó una prueba escrita: *“En reforzamiento se hizo una prueba escrita al final...” (E5A).*

Quién evalúa

En lo que dice relación con quién evalúa se establecieron las subcategorías heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

La heteroevaluación se realizó por el docente y por los colaboradores. El docente revisó el KPSI y analizó sus resultados, revisó guías, autoevaluaciones, portafolio y prueba escrita: *“La profesora sí evaluaba, revisó el diagnóstico y revisaba los portafolios y aplicó la prueba escrita y la iba a revisar” (C5C).* Los colaboradores evaluaban durante el proceso las actividades que realizan con los estudiantes, en cada uno de los grupos, para ir verificando si están aprendiendo o no: *“En este caso, los monitores que éramos los papás íbamos evaluado en el momento lo que enseñábamos puntualmente y si eso que habíamos explicado se aprendía o no se aprendía” (C5B).*

Los estudiantes realizaron autoevaluación para ir siendo conscientes de las fortalezas y debilidades que poseen tanto en lo académico como en lo actitudinal: *“...yo los hice autoevaluarse al final de cada clase, en el sentido de que sean auto competentes y reflexionaran de cómo había sido su trabajo en el equipo. En el*

portafolio igual tenían que poner una pauta con su autoevaluación” (C5C). La autoevaluación de colaboradores estaba relacionada con asegurarse de que todo esté bien para funcionar correctamente: “...al menos yo y mi señora trabajábamos en equipo y cada clase nos evaluábamos para ver si estaba bien y todos trabajábamos en equipo y todos cumplían su parte, entonces éramos un equipo y tenía que funcionar y funcionar bien” (C5A). La reflexión docente se orientó a analizar aquellos aspectos que se pueden mejorar en las clases posteriores: “En cuanto a mí más que una autoevaluación lo que hacía es una reflexión al término de cada sesión para analizar qué aspectos podíamos ir mejorando” (D5A).

La coevaluación fue realizada por los estudiantes al evaluar a sus pares en el ámbito actitudinal, al término de cada clase, ratificando o rebatiendo lo que se piensa sobre el actuar: *“En el trabajo de los alumnos durante el reforzamiento se realizó coevaluación al término de cada clase reflexionaban con los colaboradores sobre el trabajo realizado por los compañeros” (D5A).*

Trabajo colaborativo

El trabajo en equipo, como subcategoría, se evaluó al final de cada clase donde los estudiantes reflexionaban sobre la labor que realizaron, el apoyo prestado entre ellos para que todos aprendieran: *“El trabajo en equipo si se evaluó porque íbamos turnándonos con cada papá... y trabajamos siempre en equipo porque íbamos ayudándonos unos a otros y al final evaluábamos como trabajamos si bien o mal” (E5D). En la subcategoría colaboración se evidenció al interior de cada equipo cuando se apoyaron entre ellos para que todos mejoraran sus aprendizajes: “...más que nada la idea era hacerlos participar a todos... y que los compañeros también les explicarán, porque quedaba claro que no había competencia y que no había premio...” (C6B).*

Decisiones

En lo que respecta a esta categoría se pudo establecer como subcategoría la toma de decisiones. En cuanto al ámbito evaluativo deciden los estudiantes cuando opinaron para ponerse de acuerdo sobre las evaluaciones: *“...opinábamos para ponernos de acuerdo de cómo se iba a hacer la evaluación” (E6D). Deciden los colaboradores en lo que respecta a la preparación de guías, además participaron en la definición del contenido que se iba a bordar y dieron su punto de vista sobre las evaluaciones: “...nosotros mismos definíamos que es lo que queríamos trabajar, con lo que nos sintiéramos un poquito más a fin para poder tratarlo con los niños y lo mismo se hacía con la evaluación.” (C5C). Deciden todos respecto a los contenidos, forma y criterios para realizar las evaluaciones, todos los participantes opinaban*

y llegaban a consenso: *“La decisión se tomó en conjunto, se hizo en conjunto, los niños y nosotros decidimos el KPSI y el portafolio y el cálculo mental entre medio, igual lo decidimos todos, lo mismo con la prueba escrita”* (C5C).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al analizar el proceso evaluativo de los aprendizajes, bajo un modelo dialógico, en el reforzamiento de la asignatura de Matemática en un colegio de dependencia particular subvencionada de la comuna de Concepción se puede establecer, a partir de lo declarado, que la evaluación sumativa es utilizada para definir a los estudiantes que ingresan al reforzamiento puesto que es necesario apoyar a aquellos que están más descendidos en la asignatura de Matemática, atribuyéndole socialmente la capacidad de simbolizar la posesión de los saberes y competencias (González, 2001). Sin embargo, para los participantes el aprendizaje no es medible de forma exacta a través de una calificación, dando un sentido más amplio a la evaluación que la comprobación del aprendizaje (López-Lozano et al., 2018).

La evaluación en lo que concierne a la función social va más allá de lo prescrito en su implementación. Si bien se realiza evaluación sumativa la que es calificada se considera que ésta no refleja necesariamente el aprendizaje del estudiante, ya que al verificar el nivel de logro alcanzado también se pueden evidenciar aquellas áreas que hay que seguir fortaleciendo.

Los hallazgos de este estudio ganan densidad interpretativa cuando se los examina a la luz del Decreto 67/2018, cuya vigencia reformula el marco normativo de la evaluación, la calificación y la promoción en el sistema escolar chileno. El decreto formaliza la evaluación formativa como mandato institucional y reconoce la retroalimentación, la diversidad de instrumentos y la participación del estudiantado en el proceso evaluativo como componentes irrenunciables (Contreras-Carrasco & Jara-Coatt, 2021). Lo que resulta teórica y pedagógicamente significativo y amerita ser discutido, es que la comunidad de aprendizaje aquí analizada ya operaba, mucho antes de la promulgación del decreto, con lógicas evaluativas que se corresponden con exactitud con esas disposiciones: evaluación diagnóstica al inicio, retroalimentación sistemática, instrumentos diversos, criterios construidos en consenso, auto y coevaluación.

El modelo dialógico, en suma, anticipó lo que la norma tardó en prescribir. Ahora bien, esta constatación no puede idealizarse. Ruz López et al. (2024), mediante análisis crítico del discurso del decreto y sus documentos complementarios, identificaron que la calificación y la promoción escolar continúan siendo abordadas desde una lógica prescriptiva y managerialista, lo que genera una tensión estructural entre el espíritu formativo declarado en el decreto y las inercias institucionales que persisten en las escuelas. Esta tensión no es menor: explica por qué el cambio normativo no ha producido transformaciones homogéneas en las prácticas de aula.

En el plano internacional, Panadero y Lipnevich (2022) señalan que la efectividad de la evaluación formativa depende de la articulación entre el contenido del feedback, su implementación concreta y el nivel de agencia del estudiante en el proceso, los tres elementos que, precisamente, el modelo dialógico activa de manera simultánea. Y Yan et al. (2022), confirman que las intervenciones de auto y coevaluación producen efectos de magnitud media-alta sobre el rendimiento cuando se implementan con propósito formativo, lo que otorga soporte empírico directo a los hallazgos cualitativos de este estudio. En conjunto, la evidencia sugiere que las comunidades de aprendizaje no solo materializan el espíritu del Decreto 67/2018, sino que ofrecen un modelo de implementación que las políticas educativas chilenas deberían observar con mayor atención sistemática.

Los participantes consideran la evaluación diagnóstica para determinar la situación de partida de los estudiantes y adaptar el proceso a las necesidades detectadas (Sánchez & Escobar, 2015) y dan especial importancia a la evaluación formativa ya que consideran que la retroalimentación oportuna, la capacidad de darse cuenta de los errores y el refuerzo positivo son componentes fundamentales que permiten la mejora efectiva del aprendizaje, debido a que se pueden evidenciar aquellos aspectos que necesitan ser fortalecidos y los logros alcanzados (Sánchez & Escobar, 2015).

El énfasis está puesto en la función pedagógica, otorgando especial relevancia a la evaluación formativa para la mejora efectiva de los aprendizajes, integrando elementos como la retroalimentación, la detección del error para ser superado y el refuerzo positivo. La evaluación diagnóstica también es considerada para detectar los aspectos débiles al inicio y en base a ellos organizar las actividades, enfocándose en contenidos sin integrar actitudes.

La evaluación se realiza para verificar el aprendizaje de los estudiantes y no como medio de sometimiento ni para manejar la disciplina, ya que ésta no debiese ser usada para neutralizar el comportamiento inadecuado ni como recompensa para determinadas conductas (Murillo & Hidalgo, 2018), esto difiere de la función de control donde se ejerce poder y autoridad sobre aquellos que son evaluados (González, 2001), controlando el comportamiento y el trabajo que se realiza durante la clase (Hermosilla-Méndez & Jara-Coatt, 2022)

Se evalúan contenidos conceptuales que están declarados en las Bases Curriculares, parte de los cuales tienen utilidad en la vida diaria de los estudiantes, éstos incorporan conceptos, datos y hechos, otorgando la información básica que se requiere (Morales et al., 2005).

Las habilidades permiten llevar a cabo tareas y estrategias que involucran la conexión entre conceptos y procedimientos necesarios para el saber hacer (Villalobos,

2008), esto se ve reflejado al evaluar el desarrollo de habilidades de nivel básico y de nivel superior que tienen relación con la resolución de problemas y los procesos mentales que se activan para resolverlos.

La parte actitudinal se evalúa, formativamente, para que los estudiantes sean conscientes de su modo de actuar, a través de la autoevaluación que se realiza en forma individual y la coevaluación que es llevada a cabo de manera colectiva, dejando ver lo importante que es la evaluación del desarrollo de valores como el interés, esfuerzo, responsabilidad, constancia y creatividad (Castillo & Cabrerizo, 2010).

La evaluación de saberes actitudinales debe hacerse junto a los contenidos conceptuales y procedimentales durante todo el proceso de aprendizaje, esto significa que la evaluación se realiza en forma globalizada (Castillo & Cabrerizo, 2010), lo que es percibido por algunos de los estudiantes al declarar que la evaluación se hace de manera integral, lo que no es considerado por los demás participantes no evidenciándose integralidad en la evaluación. Si bien se realiza evaluación de los distintos saberes ésta llega a incorporar contenidos conceptuales y procedimentales solamente, evaluando en otra instancia lo actitudinal, siendo más bien fragmentada que globalizada.

Para determinar los criterios evaluativos, todos los participantes opinan llegando a acuerdos respecto a ellos, sometiéndolos a las exigencias de la reflexión, interrogación permanente y debate continuo (Vera-Sagrado & Jara-Coatt, 2017).

Para la evaluación se utilizaron distintos instrumentos, lo que es necesario en la recogida de la información (Hermosilla-Méndez & Jara-Coatt, 2022). A pesar de esto, para algunos colaboradores la prueba es la más importante; ya que el examen escrito es considerado el instrumento más objetivo (Contreras-Carrasco & Jara-Coatt, 2021).

la evaluación siempre se asumió como un proceso continuo y permanente; así... la evaluación inicial..

La evaluación se estructura en tres momentos complementarios: una evaluación inicial al inicio del proceso, una evaluación de proceso desarrollada durante su transcurso y una evaluación final al término, lo que permite recoger información en distintas etapas del aprendizaje (Castillo & Cabrerizo, 2010). Al inicio se aplica un instrumento para tener claridad sobre el punto de partida de los estudiantes, durante el proceso para mejorar él mismo y al finalizar para verificar el nivel de aprendizaje adquirido. Son los profesores los que evalúan de manera casi exclusiva al alumnado (Contreras-Sanzana et al., 2025) lo que se contradice con la evidencia encontrada, ya que esta función es realizada también por los colaboradores, quienes comparten con el docente la tarea de evaluar. A pesar de que a veces no se lleva a cabo la autoevaluación, ésta es importante para la regulación de los aprendizajes

(Taras, 2015), por lo mismo, se autoevaluaron todos los agentes que son parte de la comunidad, docente, colaboradores y estudiantes, reflexionando sobre el trabajo realizado para ser conscientes de su proceder.

En la coevaluación los estudiantes evalúan entre sí las actuaciones de sus compañeros (Nieto, 2015; Cardona, Vélez y Tobón, 2016), al evaluar a sus pares en cuanto al aspecto actitudinal para que puedan mejorar aquellos aspectos que sean necesarios, sin embargo, los conocimientos ni las habilidades son contemplados en este proceso. El trabajo colaborativo se debe realizar de manera cooperativa y ser coevaluado, respetando y comprendiendo los puntos de vista de los demás, favoreciendo, en igual medida, a aquellos estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje, al facilitar la aclaración de dudas, y a los que no, al tener que explicarle a sus compañeros, haciéndose vida la solidaridad al buscar el éxito para todos (Jara-Coatt et al., 2026) evaluándose el trabajo realizado en el grupo respecto al proceder, durante las clases al apoyar y ayudar a sus compañeros, al explicar a aquellos que no entienden, fomentando la solidaridad en todo momento dejando fuera la competitividad.

En una comunidad de aprendizaje la evaluación se levanta, construye y propone por todos los participantes a través de un trabajo colaborativo, en planos de igualdad (Del Pino, 2014a) a través del diálogo igualitario donde todos pueden aportar, intervenir, ser escuchados, en donde las aportaciones son valoradas por los argumentos, no mediante el uso del poder (Ferrada, 2012), por lo que la toma de decisiones no es impositiva sino que es realizada por todos los participantes quienes se escuchan, dialogan y aportan a la reflexión para llegar a consenso respecto a los instrumentos a utilizar, contenidos y criterios a considerar en las evaluaciones.

Una limitación del estudio radica en su focalización en una asignatura específica (matemática) y en un contexto acotado de implementación de comunidades de aprendizaje, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras disciplinas o niveles educativos. En este sentido, no se logra dar cuenta de cómo se configuran las prácticas evaluativas en distintos campos del conocimiento ni en cursos que responden a un plan de estudio regular. Asimismo, si bien las comunidades de aprendizaje se sustentan en los principios del aprendizaje dialógico, el estudio no profundiza de manera sistemática en la identificación y análisis de cuáles de estos principios se manifiestan efectivamente en los procesos evaluativos, lo que abre un campo relevante para futuras investigaciones.

Se sugiere realizar investigaciones sobre evaluación en comunidades de aprendizaje en otras disciplinas del conocimiento para tener evidencia de cómo se pone en práctica en las diversas asignaturas o en una comunidad de aprendizaje en un curso correspondiente a un plan de estudio regular. Las comunidades de

aprendizaje se basan en los principios del aprendizaje dialógico los que debieran estar presente durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, sería conveniente verificar cuáles de ellos son evidenciados en la evaluación.

REFERENCIAS

Ahumada, P. (2012). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Chile: Universitarias de Valparaíso.

Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.

Álvarez-Álvarez, C. (2017). La mejora de la participación de la comunidad en la escuela con grupos interactivos. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 815-828.

Álvarez-Gayou, J. (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Vila, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cardona, S., Vélez, J. y Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. *Educar*, 52(2), 423-447.

Contreras-Carrasco, M., & Jara-Coatt, P. (2021). Percepción docente sobre la evaluación formativa propuesta por el Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar del MINEDUC, Chile. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa*. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.25>

Contreras-Sanzana, G., Jara-Coatt, P., Contreras-Saavedra, C., Sanhueza-López, B. (2025). Concepciones y percepciones de agentes educativos sobre actuales normativas de evaluación y promoción escolar en Chile: Relevancia de la Evaluación Formativa. *Revista Espacios*. **10.48082/espacios-a25v46n02p07**

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación S.A.

Correa-Gutiérrez, P., Vera-Sagredo, A., & Jara-Coatt, P. (2026). Estrategias para el acompañamiento socioemocional en la Formación Inicial Docente. *Revista Espacios*, 47(1), 154-166. <https://doi.org/10.48082/espacios-a26v47n01i13>

Cruzado, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>

Asociación Médica Mundial. (2024). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humano>

Del Pino, M. (2015). Sistematización de la experiencia de evaluación comunicativa (2011-2014). *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (15), 106-123.

Del Pino, M. (2014a). *Evaluación comunicativa: un aporte desde el modelo dialógico de la pedagogía enlazando mundos*. (Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.

Del Pino, M. (2014b). Caracterización teórica del modelo de evaluación comunicativa. *Revista de evaluación educativa*, 3(1), 1-26.

Díez-Palomar, J., García, P., Molina, S. y Rué, L. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 75-88.

Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto "Enlazando Mundos"*. Chile: Ril editores.

Ferrada, D. (2009). El principio de emocionalidad-corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico. *Revista Educere*, 13(44), 29-38.

Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61.

González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96.

Hermosilla-Méndez, R., & Jara-Coatt, P. (2022). Prácticas reflexivas en procesos evaluativos de Profesores de Educación Primaria. *Revista INTEREDU*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8350230>

Iglesias-Martínez, M., Lozano-Cabezas, I., Fernández-Verdú, C. y Rovira-Collado, J. (2024). ¿Existe un modelo de enseñanza dialógica en las Aulas de Educación Primaria? Un estudio cualitativo en el prácticum. *Cultura y Educación*, 36(1), 106-133. DOI 10.1177/11356405241235067

Izquierdo, B. (2008). De la evaluación clásica a la evaluación pluralista: criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación. *EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (16), 115-134.

Jara-Coatt, P., Constenla-Núñez, J., Sáez-Delgado, F. (2025). Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa. *Revista Espacios*. 10.48082/espacios-a25v46n03p21

Jara-Coatt, P., Sáez-Delgado, F., Constenla-Núñez, J. y Mella-Norambuena, J. (2026). Competencias socioemocionales y resiliencia del profesorado de educación primaria: un modelo predictivo. *Revista Española de Pedagogía*, 84(293), 151-170. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.848>

Jara-Henríquez, M., & Jara-Coatt, P. (2018). Conceptions and Assessment Practices Declared by Teachers as a Response to the Permanent Special Educational Needs | [Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente]. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 12(2), pp. 59-77.

López-Lozano, L, Solís, E. y Fernández-Arroyo, J. (2018). Los cambios en las concepciones sobre evaluación en ciencias de futuros maestros de Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 35-52.

Martínez, N. (2011). La evaluación como instrumento de poder. *Diá-logos*, (7), 5-22.

Martínez, L. (2016). Más allá de la calificación. Instrumentos para evaluar el aprendizaje. Concepción: UdeC.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Decreto N.º 67 que aprueba reglamento de evaluación, calificación y promoción escolar*. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>

Morales, E., García, F., Barrón, Á., Berlanga, A., y López, C. (2005). *Propuesta de Evaluación de Objetos de Aprendizaje*. In *II Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Descripción de Contenidos Educativos*, SPEDECE.

Moreno, I. y Ortiz, J. (2008). Docentes de educación básica y sus concepciones acerca de la evaluación en Matemática. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 140-154.

Muntaner, J., Pinya, C. y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159.

Murillo, F. e Hidalgo, N. (2018). Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 24(4), 959-1010.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). *Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Estrategias de investigación cualitativa*, 213-237. Barcelona: Gedisa.

Nieto, J. (2015). *Evaluación sin exámenes. Medios alternativos para comprobar el aprendizaje*. Madrid: CCS.

Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>

Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: **La Muralla**.

Portiño-Medina, C.; Vera-Sagredo; A. Jara-Coatt, P. (2024). Experiencias del profesorado novel respecto a las prácticas de educación matemática inclusiva dentro del contexto escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 10.30827/profesorado.v28i3.29551

Prados, M., Aguilera, A. y Gómez del Castillo, M. (2016). Comunidades de aprendizaje: ¿qué aportan a los voluntarios y voluntarias universitarios? *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 551-570.

Rappoport, S. & Sandoval, M. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 18-29.

Ruz López, D., Pérez Arredondo, C., & Bañales Faz, G. (2024). Evaluación, calificación y promoción escolar en el Decreto 67 en Chile: análisis discursivo de las perspectivas conceptuales y de los roles de los actores educacionales. *Discurso & Sociedad*, 18(2), 337–367. <https://doi.org/10.14198/dissoc.18.2.7>

Sánchez, D. y Escobar, G. (2015). La evaluación formativa en los escenarios de educación superior. *Revista de investigaciones UCM*, 15(26), 204-213.

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *RELIEVE*, 21(1).

Vera, A., & Jara, P. (2017). The critical partner Paradigm and its contribution to the Practicum in Initial Teacher. Training. *Innovare* 2(4), pp. 88-111.

Villalobos, X. (2008). Resolución de problemas matemáticos: un cambio epistemológico con resultados metodológicos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 36-58.

Yan, Z, Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100484. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484>