

Universidad de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Escuela de Pregrado  
Departamento de Estudios Pedagógicos

## Experiencia del taller “Mwen Konton”, evaluación comunicativa para la justicia social.

Informe de título para optar al grado de Licenciado en Educación Media con  
mención en Historia, geografía y ciencias sociales

Enzo Francisco Cornejo Galleguillos

Profesora guía: Teresa Flórez Petour.

Seminario de Título: Evaluación para el Aprendizaje

---

Santiago, Chile

2023

*Para mis padres por tener la oportunidad de estudiar, a los participantes de "Mwen Konton".*

## **Resumen**

En Chile existe actualmente un gran desafío en torno a la inclusión de las personas migrantes. Familias enteras han llegado en busca de mejores oportunidades. Dentro de estos grupos se encuentran muchos niños y niñas, los cuales se han sumado a los establecimientos escolares, todos ellos provenientes de una cultura y muchas veces con un idioma distinto al nuestro. La evaluación constituye el medio por el cual los docentes pueden monitorear y evidenciar el progreso de los estudiantes, lo que también ocurre dentro de la sala de clases, marco en el cual la comunicación es clave, sin embargo, cabe preguntarse qué sucede cuando la barrera idiomática hace imposible la comunicación y, por lo tanto, la evidencia del aprendizaje. ¿Qué sucede en la sala de clases con los y las estudiantes que tienen una barrera idiomática? ¿Cómo los evaluamos? Para responder estas interrogantes trabajaremos en la experiencia del taller “Mwen konton”, en el marco de la experiencia de práctica profesional del autor, que buscó aminorar esta marginación, no intencionada, que se produce en la sala de clases con estudiantes no hispanohablantes. Para aportar al enfoque de la evaluación, este trabajo adhiere a la teoría de la evaluación para la justicia social y participativa, en la cual los estudiantes toman un protagonismo clave, además de promover su propia autorregulación en el aprendizaje y el aprendizaje entre pares. Nuestra investigación se basa en el análisis de las notas de campo de los días en los que se trabajó en el taller, esperando que esta experiencia pueda ser un aporte en la diversidad e inclusión de los estudiantes no hispanohablantes cuando no hay profesores bilingües o mediadores culturales.

Palabras clave: evaluación para la justicia social, evaluación comunicativa, diálogo, reconocimiento, redistribución, participación.

## Contenido

Introducción .....	5
Marco conceptual.....	8
Justicia social .....	8
Evaluación comunicativa .....	12
Taller “Mwen Konton” .....	17
Contexto .....	17
Funcionamiento del taller .....	18
Principales hallazgos .....	20
Participación.....	20
Espacio dialógico .....	21
Explicitación de objetivos y métodos .....	22
Cambio de estatus.....	23
Rol de estudiantes y docentes.....	24
Validar conocimientos .....	24
Reconocimiento.....	25
Distribución .....	27
Autonomía y autorregulación .....	28
Creación de criterios evaluativos .....	29
Criterios de evaluación creados por estudiantes .....	30
Tabla 1. ....	30
Conclusiones .....	30
Sistematización .....	31
Bibliografía .....	34

## Introducción

Las olas migratorias que han pasado por Chile han generado muchos desafíos para los distintos gobiernos. Es así, que desde varias instituciones se han tenido que adecuar procesos y estructuras para entregar una mejor calidad de vida para las personas extranjeras que han llegado en situaciones muy diversas, desde personas que tenían una calidad de vida excelente y que por distintos motivos tuvieron que migrar, como también, las personas que han estado en situaciones de vulnerabilidad.

Las comunidades educativas han estado dentro de las instituciones que han tenido que participar activamente en el recibimiento de las personas migrantes. Muchas familias han llegado a Chile, y con ello, muchas infancias que han visto vulnerados sus derechos por las condiciones en las cuales han migrado. Uno de los primeros espacios a los cuales llegan los migrantes son las escuelas, por lo tanto, se ha producido un gran desafío dentro de los establecimientos: ¿cómo logramos la inclusión de los y las estudiantes dentro de esta nueva realidad?

Por una parte, las olas migratorias no son un hecho de los últimos 20 años; se han producido anteriores olas migratorias, todas ellas con sus desafíos. Sin embargo, la migración en los últimos años de familias provenientes de países como Haití ha generado un desafío adicional, ya que se produce un gran problema cuando las familias migrantes provienen de países donde el español no es su primera lengua. Así, uno de los desafíos emergentes en los establecimientos es la barrera idiomática los y las estudiantes. Al no poder manejar el idioma de la mejor manera, tienen mayor dificultad para lograr una mayor inclusión dentro de la realidad chilena. Todo ello produce un choque cultural, que en los casos más extremos genera soledad y aislamiento por parte de los y las estudiantes.

Lo anterior genera un desafío para la docencia: ¿Cómo poder enseñar, cuando no se maneja el idioma? Una de las soluciones sería tener docentes provenientes de Haití que enseñaran en un primer momento el idioma, para que luego los estudiantes logran integrarse a las clases regulares. Estas soluciones, sin embargo, retrasan la inclusión, además del aprendizaje, y requerirían que repetir un año, para dar tiempo a que puedan aprender el idioma. Desde el

Ministerio de Educación se han entregado manuales para poder abordar estos desafíos y poder avanzar<sup>1</sup>, sin embargo, ¿cómo podemos llegar a la inclusión sin la necesidad de apartarlos en una clase específica de idioma? Podemos integrar una herramienta para que las y los estudiantes migrantes puedan incluirse sin la necesidad de profesores bilingües.

Dada la necesidad de la evaluación como el proceso en el cual como docentes podemos ponderar el aprendizaje de nuestros estudiantes, para evidenciar su avance y progreso, y considerando las consecuencias que puede generar en la autoestima y motivación de los y las estudiantes, este trabajo se enfocará en este aspecto dentro de las problemáticas que surgen con el funcionamiento de la clase.

Mena et al. (2018) aluden a la cultura evaluativa chilena como una centrada en la rendición de instrumentos evaluativos con foco en la calificación “en vez de monitorear, retroalimentar y tomar decisiones pedagógicas de ajuste sobre la base de la recogida sistemática de evidencia del aprendizaje en el aula” (p.385). Esto, según las autoras, genera consecuencias para los estudiantes, quienes pueden experimentar una sobrecarga con las exigencias en las diferentes materias, provocando un alejamiento de sus propias formas de aprender. Esta centralidad de la calificación genera que los estudiantes, en lugar de concentrarse en su aprendizaje, se adapten a las intenciones del docente “orientando fuertemente sus propias conductas producto de la presión que ejercen sobre ellos las calificaciones” (Mena et al., 2018, p.387); esta lógica no les permite mejorar sus capacidades, sino que los lleva a concentrarse en una manera más eficaz de resolver un tipo de instrumento. Sumado a esto, el estudiante cambia su estado anímico al enfrentarse a estos instrumentos, generándose frustración en quienes no resuelven como debiese responderse a ellos.

Todo lo anterior, además, ocurre en el contexto educativo chileno asociado a políticas de evaluación externa de rendición de cuentas, como la prueba SIMCE (Cornejo et al 2018) que, dadas sus consecuencias, ha propendido a una estandarización de la educación. Estos instrumentos evaluativos provocan la competencia entre los establecimientos y un enfoque de esfuerzos para la mejorar los resultados en esta prueba, más que para observar en la evaluación una potencialidad para el aprendizaje, con consideración de la diversidad.

---

<sup>1</sup> Véase “Ministerio de educación (2021) Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas” en la tabla 11. Sobre criterios de evaluación.

En este sentido, si en nuestras culturas evaluativas entendemos la evaluación como un instrumento de calificación y no una evidencia de progreso, que genera en un estudiante dificultades y estrés, ¿qué podemos esperar en estudiantes que, dada su barrera idiomática, no pueden comprender el instrumento? Para ser más específicos, dado el escenario de migración antes descrito, y considerando la evaluación y sus consecuencias, es que emerge la pregunta central que guía esta investigación: ¿cómo llegamos a construir una evaluación pertinente en un contexto de estudiantes no hispanohablantes?

Desde esta problemática es que surge, en el marco de la práctica profesional del autor, el taller Mwen kontan español-creole, un proyecto que buscó generar un espacio en el cual los y las estudiantes no hispanohablantes pudieran compartir con sus pares y docentes, y así generar un proceso de aprendizaje mutuo, donde quienes manejaban la lengua mayoritaria compartían sus conocimientos y quienes manejaban el creole pudieran compartir sus conocimientos y experiencias a los integrantes del taller. Además, el proyecto buscaba visibilizar la situación del estudiantado no hispanohablante, asociada a su barrera idiomática, en clases y espacios comunes que dificultaban su desarrollo e inclusión dentro del espacio escolar.

Dentro de esta iniciativa, se busca trabajar con un enfoque de evaluación comunicativa. Según Miguel del Pino, esta aproximación a la evaluación “se entiende como una instancia de construcción intersubjetiva que promueve altas interacciones con relación a una evaluación que se entienda como valoración del aprendizaje y del proceso educativo, mediado por la comunidad educativa” (del Pino, 2016, p.64). Este trabajo tiene como finalidad describir la experiencia del taller y lo que surgió con el mismo, con la intención de aportar desde allí a la construcción de una evaluación pertinente, para que estudiantes no hispanohablantes tengan la posibilidad de observar su propio progreso con el idioma y con su aprendizaje.

Por lo tanto, este trabajo tiene como base la exploración de lo que sería construcción de una evaluación pertinente para los estudiantes no hispanohablantes, buscando con ello aportar a una mayor justicia social, entregando un aula en donde la inclusión sea un proceso continuo y alcanzable.

## Marco conceptual

### Justicia social

Los estudiantes que han tenido que migrar de sus países de origen se han visto enfrentados a la exclusión en los espacios que llegan. Como indica Mello: “mercado mundial, tensiones y luchas envolviendo naciones y nacionalidades, religiones y lenguas, crisis de regímenes políticos y declive de estados nacionales. En este contexto, las migraciones transnacionales provocan reacciones fuertes y agresivas en los países ricos y dominantes contra trabajadores provenientes de los antiguos tercero y segundo mundos. Hay también, en los países del tercer mundo o en vías de desarrollo, reacciones a los inmigrantes de países similares, acompañando las imágenes jerárquicas y las disputas fabuladas y alimentadas por los medios de comunicación”. (2011, p.8). Si a este contexto de discriminación y exclusión se agrega la barrera idiomática que se produce cuando no hablan el idioma local, se crea una brecha todavía mayor, lo que afecta también la sala de clases.

Para algunos autores, la educación es un instrumento de reproducción del sistema social en que nos encontramos. En ese marco, la evaluación se ha transformado en el mecanismo por el cual se clasifica, organiza y hace competir a los estudiantes.

En ese marco, Mena et al. (2018) señalan, en torno al caso chileno, que la evaluación tradicional genera ansiedad en los estudiantes y no una adaptación de los modelos con el objetivo que los estudiantes progresen en su aprendizaje. Hay autores que han desarrollado una conceptualización para abordar este enfoque de la evaluación “Las pruebas escolares tradicionales se revelan de poca utilidad, porque esencialmente son concebidas en vista del recuento más que del análisis de los errores; para la clasificación de los alumnos, antes que para la identificación del nivel de conocimientos de cada uno (...) Una prueba de tal tipo no dice mucho acerca de cómo se opera el aprendizaje y la construcción de los conocimientos en el espíritu de cada alumno; sanciona sus errores sin darle los medios para comprenderlos y trabajarlos.”(Perrenoud, 2008, p.15)



Por una parte, los autores que buscan esta aproximación diferente muestran el carácter político que tiene la evaluación al representar la visión de la sociedad, a través de los mecanismos y criterios con los cuales se evalúa. Qué, cómo, qué o a quién evaluamos guía nuestro modelo de estudiantes, escuelas y sociedad. Según estos autores, quien insiste en que la evaluación es una herramienta puramente técnica, cuya calidad se define en términos de objetividad, igualdad y transparencia, está mostrando lo que piensa sobre los estudiantes y la sociedad. “Es claro que las prácticas tradicionales de evaluación son jerárquicas y represivas, favoreciendo sistemáticamente a unos estudiantes sobre otros” (Murillo et al., 2015, p.44). La evaluación tradicional, agregan estos autores, desmotiva a los estudiantes debido a la competencia que genera en ellos, además, de mostrar el “fracaso” como el final de su aprendizaje.

Entendida de esta manera, la evaluación se convierte en una herramienta para mantener un orden social de clasificación y marginación. En consecuencia, aumenta las diferencias entre los estudiantes, que se derivan de cinco formas de opresión de la sociedad: violencia, explotación, marginación, imperialismo cultural, carencia de poder (Murillo et al., 2015). Por lo tanto, siguiendo a estos autores, si consideramos a la sala de clases como una representación de la sociedad a una escala más pequeña, al evaluar de una manera tradicional, estamos reproduciendo un sistema que segrega a los estudiantes con base en sus calificaciones. A partir de ello, los autores antes mencionados están entre quienes desarrollan una teoría de la evaluación para la justicia social, a la que nos referiremos a continuación.

El concepto de justicia social se ha desarrollado históricamente desde Platón, pasando por Tomas de Aquino, hasta el presente. Para efectos de este trabajo, nos orientaremos en la definición moderna de la “justicia social”. Es así que, dentro del trabajo de Murillo y colaboradores, encontramos una genealogía del concepto: “La expresión "Justicia Social" se generalizó en las últimas fases de la Primera Revolución Industrial, y la idea era aplicarla a los conflictos obreros que se extendieron a raíz del establecimiento del maquinismo y la sociedad industrial (...) Nació bajo el signo de la protección, objetivada en la clase trabajadora explotada, para más tarde aspirar a corregir todos los defectos provocados por el sistema capitalista. De manera, la Justicia Social creció al amparo de unas premisas

motivadas por la injusticia económica” (Murillo y Hernández, 2011, p.12). Entendemos, por lo tanto, la justicia social como una forma de “corrección” de las desigualdades y, en este caso, de las que encontramos en la sala de clases, asociadas a diversas razones.

Asimismo, los desarrollos más recientes del concepto de justicia social han desarrollado diversas categorizaciones para comprender su manifestación en la actualidad. Así lo explican Murillo y Hernández (2011): “Tres grandes concepciones de Justicia social conviven en la actualidad: Justicia Social como Distribución (Rawls, 1971; Nussbaum, 2006; Sen 2010), Reconocimiento (Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008) y Participación (Young, 1990; Miller, 1999; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008) (Murillo, Hernández, p.12, 2011). Estas concepciones ayudan a reconocer las diversas desigualdades dentro de la sala de clases, además de entregar elementos que puedan guiar a una solución, por lo tanto, estos conceptos no los entenderemos como distintos uno del otro, sino como interrelacionados en la comprensión de la justicia social.

Para construir una evaluación pertinente al contexto de los estudiantes no hispanohablantes consideramos que la evaluación orientada hacia la justicia social es un enfoque pertinente, ya que estos estudiantes se encuentran en una situación de marginación dentro de la sala de clases tradicional. La siguiente nota de campo ilustra esta situación: “Observo a un grupo de 5 estudiantes haitianos quienes copian los power point, pero no tengo la certeza que comprendan lo que escriben, 3 de ellos no hablan español” (nota de campo 06-04-2023). Es decir, para evitar la segregación que se produce por la evaluación tradicional, se considera en este trabajo que la evaluación puede contribuir a la justicia dentro de la sala de clases al generar reconocimiento y redistribución de los roles, a partir de lo cual se aumenta la autoestima al tener protagonismo y toma de decisiones dentro del espacio, aumentando, a su vez, la motivación de los y las estudiantes, así como su participación. Es a ello a lo que se apuntó con el trabajo de taller que constituye el foco de este trabajo.

A causa de la experiencia de injusticia que provoca la barrera idiomática, la valoración de todos los individuos se obstaculiza. Por lo tanto, debemos considerar que para construir una evaluación pertinente necesitamos dar protagonismo a los y las estudiantes, al valorar sus

conocimientos y experiencias. En ese marco, la evaluación para la justicia social nos entrega el concepto de reconocimiento, que se entiende en los siguientes términos: “Justicia social como Reconocimiento (...) Se busca la valoración social y cultural de todos los individuos, así como de los diferentes modos de ser, hacer y pensar (Benhabib, 2006; Fraser y Honneth, 2003; Honneth, 2007; Taylor, 2003).” (Murillo et al,2015, p.45).

Por otra parte, la participación de los y las estudiantes logra cambiar su estatus dentro de la sala de clases, en otras palabras, es necesario una redistribución del poder dentro del espacio. En este sentido, Murillo e Hidalgo explican la “Justicia social como Redistribución (...) Desde esta dimensión, asumimos que las instituciones deben tratar de forma diferente a las personas para compensar “los azares de la naturaleza” que generan desigualdades.” (Murillo et al., 2015, p.45). En consecuencia, la desigualdad producida puede aminorarse con la redistribución del poder entre los participantes.

Asimismo, para la justicia social crear un espacio de participación logra la inclusión de quienes que antes no eran considerados: “Justicia social entendida como Participación y Representación (...) Hace referencia a la creación de las condiciones adecuadas para la plena participación en la vida social de todos, especialmente para aquellos que han sido tradicionalmente excluidos.” (Murillo et al., 2015, p.45). Dado que tenemos estudiantes que han sido marginalizados por la dificultad de la comunicación, crear un espacio en donde participen es un avance para su inclusión, a causa de esto, consideramos que la participación y representación son elementos útiles a la hora de construir una forma alternativa de evaluación para este grupo de estudiantes.

Hay una asimetría de poder entre los integrantes de la sala de clases tradicional, en este sentido, la evaluación para la justicia social es una herramienta que podemos aplicar dentro del taller. La redistribución del poder entre estudiantes lograra una igualdad, el reconocimiento a su estatus dentro de la sala de clases nos entrega compañerismo y empatía, además, del concepto de participación que genera empoderamiento y cambia la lógica de la evaluación tradicional. Por lo tanto, en la investigación utilizaremos notas de campo que permitan analizar estos conceptos antes mencionados, de esta manera, trabajar y

transformarlos. Sumado a esto, para construir una evaluación para la justicia social necesitamos un espacio participativo y esto se puede trabajar desde la evaluación comunicativa, por lo tanto, en el siguiente acápite analizaremos los conceptos que puedan integrarse para generar este espacio.

## Evaluación comunicativa

La evaluación comunicativa busca aportar una evaluación socialmente más justa lo que tiene relación con la evaluación para la justicia social, en construir evaluaciones que signifiquen un empoderamiento de los y las estudiantes, a su vez, tiene mecanismos concretos para la atención en su diversidad. Para ejemplificar estos mecanismos del Pino nos señala: “el criterio de autorregulación. Es decir, cuando los sujetos son capaces de conducir y reconducir el desarrollo de la evaluación en base a demandas y problematizaciones, mediados por el lenguaje como sistema de coordinación y entendimiento, sin pretensiones de poder o superioridad (...) El criterio de autonomía se observa en los sujetos en todos los procesos colaborativos de la evaluación (acuerdos en la selección, construcción de evaluaciones, herramientas y materiales). La autonomía se entiende cuando los sujetos de manera individual ayudan cooperativamente en los procesos de evaluación”. (del Pino, 2015, p.10) los estudiantes se hacen parte de su aprendizaje, a través, de estos 2 criterios. Un dato relevante es que estos criterios fueron aplicados en un contexto de vulnerabilidad en establecimientos de Concepción y Talca, es decir, se relaciona con este trabajo en la falta de recursos para ciertas instancias.

Un elemento de la evaluación tradicional es su carácter punitivo, en especial cuando hablamos de una barrera idiomática entre los participantes del aula, contexto en el cual la evaluación y los criterios se constituyen en un obstáculo y producen exclusión. Donatila Ferrada se refiere a este aspecto en los siguientes términos: “Por el contrario, la dimensión exclusora, asume el concepto de evaluación a fin de discriminar diferencias individuales fortaleciendo la competitividad y el carácter punitivo que tradicionalmente porta este concepto”. (Ferrada, 2008, p.57), vale decir, la evaluación tradicional discrimina entre los estudiantes por sus diferencias y, si nos enfocamos en la diferencia de idioma, se puede

acentuar en este caso el carácter punitivo por parte de los docentes, al no entenderse entre los participantes.

En este sentido, Ferrada explica que la exclusión no permite la transformación en los participantes “desde la dimensión excluyente, el anclaje al planteamiento en que se niega el valor del diálogo como mecanismo que regula la movilización de los procesos de transformación que persiguen los distintos sujetos inmoviliza cualquier acción transformadora.” (Ferrada, 2008, p.48), por ende, el diálogo se muestra como una solución a esta problemática.

Desde el enfoque de la evaluación comunicativa, del Pino define el diálogo igualitario como un instrumento que podemos utilizar para afrontar la exclusión, es decir, una herramienta con la cual en conjunto podemos abordar una temática y construir conocimiento. Señala el autor, con respecto a la experiencia de evaluación comunicativa: “También se trabajó con el diálogo colectivo, que consiste en construir una interpretación colectiva sobre un común de estudio, este tipo de diálogo considera todos los argumentos de la comunidad de investigación para generar conocimiento y aprendizaje a través de un diálogo igualitario entre diversas personas, esto con la finalidad de transformar la interpretación colectiva sobre el tema de estudio que portan inicialmente” (Pino, 2016, p.66). Así, el concepto de diálogo puede convertirse en una acción específica, que considera todos los argumentos de los participantes. La noción de diálogo como instrumento para la transformación dentro de las aulas resulta un aporte en este trabajo, puesto que crear un espacio dialógico entre los participantes puede aportar a una evaluación menos excluyente y más justa.

La noción de igualitario es trabajada por Donatila Ferrada, quien define que, para generar un espacio igualitario, nos debemos enfocar en los argumentos y no en las personas quienes emiten el discurso: “Las personas participan en un plano de igualdad, donde son importantes los aportes de cada uno de los integrantes, según los argumentos presentados, no según la mayoría o según una imposición de poder, derivada, por ejemplo, de la jerarquía dentro de la estructura escolar”. (Ferrada, 2008, pp.50-51). Puesto que buscamos que los participantes del taller tomen decisiones, es esencial que el diálogo sea en un espacio igualitario en donde puedan expresar las necesidades educativas que tienen, en este caso, asociadas a la barrera idiomática.

Durante un proceso de espacio dialógico es comprensible -y se busca- que los y las estudiantes tengan diferencias de opinión sobre criterios de evaluación o sobre lo que quieren aprender, lo importante es que estas opiniones estén argumentadas, los criterios que se crean en el espacio deben ser flexibles y criticados entre los participantes “es que implica que la emisión de los juicios educativos debe realizarse sobre la base de los criterios posibles de ser objetivados, desde la perspectiva de las relaciones sociales que mantiene el alumnado con los distintos tipos de mundos a los que se enfrentan, tanto cuando deben aprender los saberes instrumentales, es decir, criterios de verdad y eficacia, como cuando deben aprender los saberes sociales, es decir, criterios de veracidad, rectitud y autenticidad” (Ferrada, 2008, p.57). El rol del docente es de mediador que procura que en este espacio las opiniones sean argumentadas y bajo el respeto, así conseguir un espacio seguro.

Otro aspecto que distingue Del Pino (2015) es el rol de los sujetos que se encuentran en la evaluación comunicativa. Dado que buscamos crear un espacio dialógico, requerimos de la participación de los sujetos. Pino define esta noción en los siguientes términos: “los sujetos participantes en evaluación comunicativa piensan y ejecutan planes de acción de común acuerdo, es decir, cualquier proyecto de acción evaluativa se comprende como una situación dada por el mecanismo coordinador de la acción en base al entendimiento en función de algo sobre el mundo de la vida y sobre el sistema” (del Pino, 2015, p.116). En este sentido, la evaluación es acorde con lo que los participantes quieren aprender, para lo cual se fijan metas entre ellos, por lo tanto, se genera un diálogo cuando los estudiantes entienden que la evaluación es parte del proceso de su propio aprendizaje y de lo que desean lograr como grupo.

Otro concepto central dentro de la evaluación comunicativa, y pertinente para este trabajo, es el de autonomía. Del Pino lo define en los siguientes términos: “La autonomía se entiende cuando los sujetos de manera individual ayudan cooperativamente en los procesos de evaluación. Es decir, cuando el actor como sujeto individual actúa solidariamente con los otros en las tomas de decisión sin ser impuestas o imponerlas, operando bajo pretensiones de validez” (del Pino, 2015, p.115). Los momentos en que los y las estudiantes en conjunto deciden los caminos para llegar a su meta final, también permiten que haya un avance en la inclusión de todos los participantes.

Lo anterior nos lleva al siguiente concepto relevante, que es el de la transformación “El estudiante debe ser partícipe en la selección de contenidos y en la ejecución y desarrollo de la evaluación como herramienta de aula, ya que como persona entendida desde la intersubjetividad debe ser concebida como un ser capaz de transformar y transformarse junto a los demás sujetos involucrados” (del Pino, 2016, p.66). Al estar involucrados en de los procesos de evaluación y dentro del diálogo, la relación que se produce en el aula cambia, ya no hay una jerarquía de poder desigual como habíamos presentado anteriormente. El autor agrega que el diálogo y la creación en conjunto de los criterios de evaluación lleva a este objetivo, a la transformación del estatus de los participantes (del Pino, 2016).

Así, el cambio de estatus se define como la transformación del rol del estudiante y del profesor en el espacio dialógico: “a. El rol del estudiante participativo como agente que aprende y enseña en el proceso de evaluación (E2B; PLA), por lo tanto, se entiende que el cambio del rol tradicional del estudiante como receptor de saberes, pasa a un rol participativo, colaborativo e integrador de saberes. b. El estudiante como eje central (CASR), quiere decir que el estudiante toma protagonismo en la evaluación” (del Pino, 2016, p.66). Las investigaciones dan cuenta de como los estudiantes cambian dentro de la sala al tener un mayor protagonismo en la toma de decisiones de los procesos evaluativos y, así también, al entender la evaluación de manera distinta. Por su parte, Ferrada indica “que quienes participan adquieren protagonismo para intervenir en cada una de las decisiones educativas, mediante las interacciones que mantienen entre sí para la construcción de nuevos significados cuando deciden emprender proyectos conjuntos dirigidos a transformar la escuela” (Ferrada, 2008, p.45). En otras palabras, los y las estudiantes cambian su estatus de receptores de conocimiento hacia uno de protagonistas y evaluadores del aprendizaje.

Por otra parte, el estatus del docente también se transforma en el establecimiento de una evaluación comunicativa. Se define su rol como un mediador del proceso: “El rol del profesor se entiende como un mediador de demandas evaluativas; en su rol de evaluador promueve la construcción conjunta de la misma. Se connota la categoría transformadora porque promueve la empatía colaborativa en el trabajo intersubjetivo de valoración discursiva de todas las manifestaciones comunicativas, fortaleciendo así la autonomía y los procesos de autorregulación en el clima de aula. Por lo tanto, el rol docente es de coordinador general de

todo el proceso de evaluación en todas sus etapas o fases” (Pino, 2016, p.67). Esta perspectiva del docente es muy enriquecedora para el trabajo más horizontal dentro del aula. El docente asume su posición en el aula para mediar el conocimiento de los estudiantes, constituyéndose como un participante más, que ayuda a generar un clima en el espacio, algo que fue parte constitutiva del taller que se analiza en este trabajo.

Igualmente, el docente en su rol de mediador aporta a que el estudiante cambie su estatus a uno empoderado y autónomo con respecto a su propio aprendizaje. Señala Del Pino que: “El profesor como promotor de autonomía del aprendizaje (PBT) se traduce como el profesor que debe promover instancias de valoración discursiva sobre el desarrollo del aprendizaje con los estudiantes, a la vez éstos adquieren mayor autonomía en dicho proceso”. (Pino, p.67, 2016). Es importante en este punto el aporte del concepto de “valoración”, lo que comparten los estudiantes es válido y debe ser aprovechado en estas instancias, para lograr que este sea un espacio participativo, donde valorar las voces de los y las estudiantes es esencial. En síntesis, los autores aquí abordados muestran el diálogo como parte esencial de la evaluación, ya que genera que estudiantes y docentes transformen su rol en la sala de clases y se produzca un protagonismo y autonomía de los participantes para lograr su propio aprendizaje.

Seguidamente, Mello (2011) menciona que el espacio de participación tiende a cambiar individualmente al estudiante, a través del trabajo en colectivo: “Al compartir diferentes puntos de vista y maneras de analizar y resolver las situaciones, por medio del diálogo guiado por la validez de los argumentos, necesariamente se establece un proceso de cambio con dos orientaciones comunicativas: una transformación interna, en cada participante, y la transformación externa buscada en beneficio de todos” (Mello, 2011, p.1v4). Es a partir de la comunicación entre los pares que se puede construir una evaluación pertinente a los estudiantes y su diversidad, y es ello lo que nos lleva a trabajar dentro del marco de la evaluación comunicativa.

En conjunto, el proceso de diálogo en un espacio igualitario en que los estudiantes se vuelven protagonistas al ser parte de su aprendizaje, a través de la creación de instrumentos que evalúen su propio proceso, conduciendo a una autonomía de los estudiantes en el aprendizaje, y a que puedan motivar y enfocarse en conseguir lo que ellos desde un principio han definido como protagonistas. Por esta razón, la comunicación en la evaluación es un pilar fundamental



para los autores, ya que en el lenguaje se encuentra un motor para esta construcción en conjunto: “Nuestra postura se debe no a una creencia ingenua en la perspectiva dialógica, sino a una creencia en las personas y en la capacidad de cada sujeto de construir y reconstruir las relaciones en las cuales se envuelve y las estructuras alimentadas por esas relaciones” (Mello, 2011, p.10), es decir, para la autora el diálogo es un medio para llegar a la reconstrucción de la relación dentro de la sala de clases y que, para efectos de este taller es un punto de interés en el camino a una evaluación más justa.

En suma, los conceptos de la evaluación comunicativa enriquecen el análisis sobre la experiencia del taller. Este espacio busca un lugar inclusivo e igualitario, por lo tanto, el concepto sobre el espacio dialógico es relevante en la medida que nos guía en la construcción de este. Además, nos entrega criterios para poder observar la transformación de los estudiantes dentro del taller, como lo son: autonomía y autorregulación. Esto sumado a la idea de participación en la evaluación para la justicia social produce un cuerpo teórico para observar evidencias dentro del taller. En consecuencia, la siguiente sección serán los resultados de la aplicación y observación de los conceptos que hemos trabajado anteriormente.

## Taller “Mwen Konton”

### Contexto

El taller en que se enfoca este trabajo se desarrolló en una institución municipal polivalente con altos índices de vulnerabilidad, ubicada en la comuna de Cerrillos, Santiago de Chile. Es una iniciativa que tiene como origen el compromiso social de dos estudiantes haitianas bilingües de 1ro medio quienes comparten esta idea con uno de los practicantes. Como practicantes al recibir esta idea comenzamos a gestionar -espacio, hora, metodología- la instancia del taller. Se trabajó durante el primer semestre del año 2023, se invitó a los estudiantes desde 8vo básico a 4to medio, podían participar todos, pero previamente se conversó con los y las estudiantes no hispanohablantes para confirmar su participación, lo que resultó en una cantidad de 30 personas – entre docentes y estudiantes- que fluctuó entre los 25 a 28 estudiantes en las sesiones. El taller consistió en 3 jornadas de 45 minutos durante

la semana. Había 10 participantes que no hablaban español, 5 estudiantes bilingües, 13 hispanohablantes.

### Funcionamiento del taller

Comenzamos cada sesión con el saludo y la concientización, dialogamos con los y las estudiantes para conocer su problemática, seleccionamos palabras que consideraran necesarias, con la dirección de las estudiantes bilingües traducimos las palabras seleccionadas y las practicamos. Además, creamos un criterio de evaluación durante las sesiones y al finalizar el taller creamos carteles con lugares específicos del establecimiento, por ejemplo: Baño, inspectoría. La semana siguiente los colocamos en el establecimiento.

1ra Sesión 08-06-2023	<p>-La sesión se inicia retirando a los/as estudiantes de sus respectivas salas para agruparlos en la sala del CRA. Ya agrupados en el espacio, comenzamos con una breve explicación acerca de la finalidad del espacio y por qué es importante que tengan y demuestren disposición de colaborar con sus compañeros y docentes.</p> <p>-Posteriormente, realizaremos una ronda de presentación de profesores y estudiantes: ¿cómo se llaman? ¿De qué curso son? ¿Tienen algún dato curioso de ustedes mismos que quieran compartir con el curso?</p> <p>-Realizar un diagnóstico acerca de que palabras han aprendido hasta el día de hoy, que palabras consideran importantes para desenvolverse en el día a día en el Liceo, anotamos las frases o palabras en la pizarra.</p> <p>-Posteriormente, con ayuda de las estudiantes bilingües traducimos las frases y practicamos su pronunciación, de español a creole y de creole a español.</p>
-----------------------	--

	<p>-Les preguntamos ¿qué es una evaluación? ¿Cómo evidenciamos nuestro avance? Se produce el dialogo</p> <p>-Despedida, preguntarles que les pareció la instancia e invitarle a la próxima sesión.</p>
<p>2da Sesión 15-06-2023</p>	<p>-Iniciaremos el taller saludándonos y ubicando a los/as estudiantes en grupos predeterminados para así generar grupos más diversos con relación al manejo de español-creole. Posteriormente, realizaremos un recordatorio de las frases que aprendimos la sesión anterior, para luego escoger las nuevas palabras y frases respecto a la presentación personal y ubicaciones del Liceo</p> <p>-revisamos los criterios de evaluación</p> <p>-Actividad: hacer un mini diálogo para utilizar las frases del taller, pensar en una situación frecuente como lo es el conocer a un nuevo compañero o compañera durante el recreo.</p> <p>- Despedida, que aprendieron hoy y que quieren aprender</p>
<p>3ra Sesión 22-06-2023</p>	<p>-Iniciaremos el taller saludándonos y ubicando a los/as estudiantes en grupos predeterminados para así generar grupos más diversos con relación al manejo de español-creole. Posteriormente, realizaremos un recordatorio de cómo presentarse con los estudiantes, pasaremos a autoevaluarnos nuestro avance en el taller.</p> <p>-Actividad: Pintar carteles con frases en conjunto mientras dialogamos, luego de esto, intervendremos el establecimiento pegando los carteles donde correspondan.</p> <p>- Despedida, recordar su avance, que puedan mantener este espacio porque es suyo y fue levantado por ellas y ellos.</p>

Durante las sesiones conversábamos de sus necesidades en el establecimiento, si presentaban alguna dificultad dentro de la sala tradicional de clases, como también de qué manera les gustaría abordarlas. Se formó un espacio dialógico, por lo tanto, abierto a si los y las estudiantes querían compartir alguna experiencia de aprendizaje o de su vida en cualquier momento. Los docentes nos dividíamos en grupos para aumentar la participación, les hacíamos preguntas y en especial observábamos sus actitudes e interacciones dentro de las sesiones del taller.

Enfocamos nuestra observación a actitudes que presentaran los estudiantes durante el proceso. Por ejemplo: su autonomía demostrada con las estudiantes bilingües que tomaban los plumones y direccionaban las clases, los y las estudiantes no hispanohablantes que se dirigieran a la pizarra y hablaran con sus compañeras y compañeros, además, de practicar el otro idioma y los estudiantes no hispanohablantes que también practicaran el creole y su pronunciación. Las experiencias que observamos dentro del taller las analizamos bajo los conceptos del marco teórico, por lo tanto, teorizamos sobre las notas de campos para evidenciar que puede aplicarse un espacio dialógico -evaluación comunicativa- que lleve a una evaluación para la justicia social. En efecto, la siguiente sección serán los principales hallazgos de la aplicación de una metodología de la evaluación comunicativa que permita llegar a una evaluación para la justicia social, es decir, que los y las estudiantes marginadas puedan empoderarse, a través, de la creación del taller y sus criterios de evaluación.

## Principales hallazgos

### Participación

En primer lugar, en la sala de clases tradicional se dificulta la participación de los estudiantes, y a ello se suma que la barrera idiomática provoca una exclusión de los integrantes. En consecuencia, el primer desafío del taller fue la participación en las actividades, incluyendo en ello la evaluación. Con el fin de abordar esta situación, los docentes comenzamos con un diálogo: “los 3 docentes nos separábamos en los grupos, lo que provocó que los estudiantes se sintieran con mayor confianza para preguntar, participar y contribuir a la selección de palabras”. (nota de campo 1 sesión 08-06-2023).

Durante el diálogo con los y las estudiantes se concientizó sobre la problemática, para luego, seleccionar palabras que consideramos útiles en el contexto del establecimiento. En este momento nos apoyamos en las estudiantes bilingües para que los participantes no hispanohablantes pudiesen decir qué palabras y frases eran necesarias, ejemplo de ello es la palabra: “ir al baño” que en creole es “mwen prol nan douch” (nota de campo 1 sesión 08-06-2023).

La primera sesión, entonces, consistió en el diálogo con los estudiantes para levantar las necesidades de estos, marco en el cual su participación fue esencial. Las estudiantes bilingües lograron ser la vinculación entre los estudiantes, puesto que colaboraron tanto en la concientización como en el levantamiento de las problemáticas. Esto se relaciona con lo mencionado por Miguel del Pino (2016), en términos de la comprensión de una evaluación que surge a partir de demandas emanadas desde las personas involucradas y por quienes desean trabajar en la mejora educativa. Así, la evaluación es una herramienta de comprensión de un “caso” para posibilitar accesos a la problemática (del Pino, 2016, p.64), desde metas establecidas en conjunto. El diálogo sobre las problemáticas entre los mismos pares es lo que genera una participación de los grupos excluidos, es decir, emanan desde ellos mismos estos obstáculos en un espacio entre iguales.

## Espacio dialógico

Desde la perspectiva que enmarca este trabajo, la creación de una evaluación pertinente se dará en un espacio dialógico, dado que, si buscamos la inclusión de estudiantes marginalizados, debemos resolver las problemáticas que emanan desde ellos. Esto se produce en un espacio en que el diálogo es lo importante y no quién lo emite: “los estudiantes nuevos compartieron con sus compañeros, se presentaron en Creole y comenzaron a hablar, en este momento, se produjo un diálogo entre ellos en que nosotros los docentes no mediamos, ni participamos, en otras palabras, se generó un espacio de fraternidad entre los participantes” (nota de campo sesión 3 15-06-2023). Observamos en la última sesión la forma en que la instancia del taller se transformó para los estudiantes en un espacio de acogida, lo que se evidencia a través del diálogo que tuvieron con los recién llegados. Luego de esto, se presentó

el trabajo del taller, el objetivo de este, y, en consecuencia, el y la estudiante recién llegados se mostraron dispuestos a trabajar en un ambiente en que lo y la recibieron.

Como señala del Pino: “La evaluación debe brindar experiencias de desarrollo a los sujetos insertos en espacios de diálogo, donde se permita la transformación de unos con otros para, entre otras cosas, superar el fracaso escolar. Cuando un estudiante es capaz de tomar decisiones para alcanzar acuerdos en conjunto, considerando a los demás como iguales, está enfrentándose a esfuerzos individuales de cooperación” (del Pino, 2016, p.69). Consideramos que las estudiantes bilingües que recibieron al estudiante recién llegado transformaron su estatus de estudiante, a partir del desarrollo de un compromiso social con sus compañeros. Sobre esto, que los docentes no hayamos mediado esta interacción demuestra como los y las estudiantes pueden liderar un proceso evaluativo, desde el establecimiento de metas de aprendizaje conjuntas y consensuadas, al entregar poder de decisión y de construcción colectiva.

#### Explicitación de objetivos y métodos

Los y las estudiantes se empoderan también en este proceso al ser parte de la planeación de la estructura del taller, dado que ello genera compromiso y un cambio de actitud, en comparación con la que se genera en espacios evaluativos más tradicionales. Para ello, concientizamos sobre la problemática y la manera de abordarla, con el propósito de que dialoguen la solución desde su perspectiva. Así lo ilustra la siguiente nota: “la profesora Denisse y el profesor Enzo explicaron la motivación de que sea un espacio para compartir entre los mismos estudiantes” (nota de campo 1ra sesión 08-06-2023), a partir de lo cual los y las estudiantes construyen una evaluación pertinente, al tener claros los métodos y la estructura del taller y, además, ser parte de su elaboración. Los docentes mediamos el espacio del taller, no obstante, los estudiantes son los que deciden la manera de trabajar y esto se logra a través de explicitar los métodos y la estructura. La siguiente nota es ilustrativa de los efectos que esta aproximación al trabajo genera en los participantes:

“Luego de esto, pasamos a la siguiente parte en que preguntamos qué palabras consideran que son necesarias en el establecimiento, en este momento, la participación de las propias estudiantes fue esencial, quienes por iniciativa propia toman los plumones y se apropian de la pizarra, en esta escriben palabras en español y las traducen al creole”. (nota de campo 1 sesión 08-06-2023)

Vemos como las estudiantes se apropian de la pizarra, porque tienen la iniciativa de resolver una problemática de la que son parte desde un comienzo, es su experiencia y, por lo tanto, la evaluación se construirá desde esta base, es decir, entender que es un medio para solucionar su obstáculo: “Es una evaluación social porque rescata los saberes del contexto, no en desmedro de los saberes instrumentales, sino como complemento de creación de sentido de los conocimientos de las oportunidades de vida de los estudiantes” (del Pino, 2016,p.64). Si los estudiantes son parte de la estructura del taller y de las problemáticas, buscarán resolverlas por sus medios y encontrarán en la evaluación un instrumento útil para este objetivo.

#### Cambio de estatus

Otro punto para destacar dice relación con la forma en que los excluidos se empoderan cuando se genera un cambio de estatus del poder de la sala de clases y esto se logra cuando los estudiantes son los evaluadores del proceso. Se observa en ellos un cambio en las emociones con que asumen el aprendizaje: “Los estudiantes llegaron al CRA con una actitud de relajo al irse de sus clases regulares” (nota de campo 1 sesión 08-06-2023). Encontramos que en la sala de clases tradicional la evaluación se convierte en un instrumento punitivo y ordenador del espacio. Esto, en parte, era una razón para llegar al taller, para no realizar sus clases disciplinares.

Para generar un cambio de estatus, los estudiantes son parte de la estructura del taller, sumado a esto, les entregamos la posibilidad de crear un instrumento de evaluación de su propio proceso. Consistente con la perspectiva de la evaluación comunicativa, “se entiende que el cambio del rol tradicional del estudiante como receptor de saberes, pasa a un rol participativo, colaborativo e integrador de saberes”. (del Pino, 2016, p.66). Este cambio de estatus también suma a los participantes que habían ido para escapar de sus clases disciplinares. Transformar

de receptores a evaluadores a los participantes permite generar más pertenencia al espacio del taller y, por lo tanto, se infiere que desde allí cambiarán su actitud de indiferencia. Los estudiantes no hispanohablantes de las clases tradicionales se transforman, así, en los evaluadores con sus pares, lo que cambia el estatus de marginación, contribuyendo a una evaluación más justa.

## Rol de estudiantes y docentes

### Validar conocimientos

Cuando se incluyen los conocimientos de los estudiantes marginados en el trabajo de la evaluación, estos se validan. En primer lugar, los y las estudiantes han cambiado su estatus a evaluadores del proceso, ahora bien, para cambiar la lógica de la clase tradicional en la cual ellos y ellas no son parte porque no manejan el idioma, debemos encontrar la manera de que ellos sean parte de la enseñanza de las temáticas que abordamos y su la evaluación. Nos encontramos con la dificultad que los docentes no hablamos creole. Para enfrentar este obstáculo, recurrimos a las estudiantes bilingües, lo que permite generar el vínculo y la traducción: “El profesor continuó con la pregunta: ¿Qué necesitamos para evaluar y aprender el idioma, aparte de las clases? Una estudiante comentó que por internet pueden aprender palabras, otro estudiante mencionó que saber hablar el idioma, otras estudiantes mencionaron que era el practicar y hablar entre pares”. (nota de campo 2da sesión 15-06-2023). Las estudiantes bilingües tradujeron las iniciativas de sus compañeros no hispanohablantes, en consecuencia, las experiencias del aprendizaje nos la pudieron transmitir, por ejemplo, a nosotros y a los estudiantes hispanohablantes.

Con el propósito de no sobrecargar a las estudiantes bilingües, los estudiantes no hispanohablantes también escribieron en la pizarra y tradujeron palabras, como también se sumaron a la creación de criterios evaluativos que les parecían necesarios. Estas prácticas son consistentes con los principios de una evaluación comunicativa, donde: “El estudiante debe ser partícipe en la selección de contenidos y en la ejecución y desarrollo de la evaluación como herramienta de aula, ya que como persona entendida desde la intersubjetividad debe



ser concebida como un ser capaz de transformar y transformarse junto a los demás sujetos involucrados” (Del Pino, 2016, p.66). Los y las estudiantes marginados se convierten, de esta manera, en sujetos involucrados en su propio proceso de aprendizaje, además de convertirse en evaluadores que enseñan, retroalimentan y generan criterios en el proceso del taller. El desarrollo de consejos y “tips” para mejorar la pronunciación de sus compañeros da cuenta que entre todos los participantes podemos cambiar el estatus de poder dentro de la sala de clases.

En este sentido, El docente se transforma en el mediador, con el objeto de validar los conocimientos de los estudiantes, en consecuencia, se debe convertir en un participante más del espacio dialógico. Como señala Del Pino: “El profesor como promotor de autonomía del aprendizaje (PBT) se traduce como el profesor que debe promover instancias de valoración discursiva sobre el desarrollo del aprendizaje con los estudiantes, a la vez éstos adquieren mayor autonomía en dicho proceso” (del Pino, 2016, p.67). Luego de esto, el rol del profesor pierde la jerarquía que caracteriza la sala de clases y la evaluación tradicional, siendo el objetivo final lograr la autonomía de los y las estudiantes.

### Reconocimiento

Por otra parte, dentro de la teoría de la evaluación para la justicia social encontramos el concepto de reconocimiento, esto quiere decir que, dentro de la sala de clases, a los estudiantes que antes estaban marginalizados, se los incluya al reconocer sus diferencias. En lugar de separarlos por estas diferencias estructurales, debemos reconocerlas y promover la inclusión de los y las estudiantes.

En el espacio del taller “Mwen Konton” nos enfocamos en estudiantes no hispanohablantes; es cierto que concentrar a estudiantes provenientes de Haití podría provocar el efecto contrario, que es la separación de los estudiantes, por lo tanto, incluimos a estudiantes no hispanohablantes, hispanohablantes y bilingües, para generar un cambio intersubjetivo en los estudiantes, es decir, que al compartir puedan transformarse en su individualidad. Esto tiene relación con lo que Fraser señala: “En el paradigma del reconocimiento, en cambio, la

solución de la injusticia es el cambio cultural o simbólico. Esto podría suponer la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas y los productos culturales de los grupos difamados; el reconocimiento y valoración positiva de la diversidad cultural, o la transformación de la totalidad de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación, de manera que cambiará la identidad social de todos” (Fraser, 2008, p.87). En concordancia con lo dicho por esta autora, para cambiar la cultura de la exclusión, nuestra estrategia consistió en la valoración de los conocimientos de los estudiantes no hispanohablantes, como también de los criterios de evaluación de estos. Los resultados de ello se muestran en ejemplos como los siguientes:

“Esta sesión fue más distendida, mientras trabajamos, las estudiantes colocaron música, repartimos la comida y pintamos los carteles que íbamos a colocar en el establecimiento. Asimismo, revisamos lo que necesitamos para avanzar en nuestro aprendizaje, así que, utilizamos los criterios de evaluación en los carteles. En este momento, las estudiantes mencionaron otros métodos para practicar el idioma, por ejemplo, la traducción de canciones que las estudiantes bilingües realizaban para todos. Con el propósito de compartir, la profesora Denisse les preguntó: “¿de que habla la canción?” Las estudiantes comentaron que se trataba de una mujer que le cantaba a su expareja “que, aunque lo ama, no lo aguanta.” (nota de campo 3ra sesión 22-06-2023)

La 3ra sesión el 22-06-2023 logra ilustrar todo el proceso de trabajo del taller, ya que muestra como la construcción de criterios, la valoración del conocimiento, el compartir gustos, cultura, y la traducción de canciones generó una sesión en la cual los estudiantes y docentes cambiaron la lógica de las clases tradicionales, se transformó en un espacio comunicativo. Al contrario de una clase tradicional, los estudiantes no hispanohablantes compartían con sus compañeros, este empoderamiento se logró al entregarles poder de decisión e igualdad dentro del espacio de taller, incluyendo en ello la evaluación, en función de apoyar el avance colectivo de los aprendizajes. Los docentes participantes observamos como los estudiantes marginalizados en las clases disciplinares ahora se acercaban a nosotros y a sus compañeros en estos espacios, intentando conversar- practicaban el español- y viceversa: “el estudiante se acercó y me preguntó en la clase de historia: ¿Cómo está?” (nota de campo de clase disciplinar de historia 26-06-2023).

## Distribución

Otra problemática que enfrentamos en el proceso del taller fue la redistribución del poder. Como mencionamos anteriormente en el marco conceptual, no entendemos la redistribución solo en su categoría económica, ya que, dentro del espacio del establecimiento, no haremos cambios en este sentido, sin embargo, podemos trabajar en la redistribución de poder dentro de las dinámicas de la sala de clases “En consecuencia, ninguna puede repararse de forma indirecta, mediante los remedios que se aplican exclusivamente a la otra. En suma, la superación de las injusticias del racismo requiere tanto la redistribución como el reconocimiento. Ninguna de ellas es suficiente por separado” (Fraser, 2008, p.94) en este sentido, debemos sumar la redistribución de poder dentro del taller con el reconocimiento de los y las estudiantes marginalizadas para transformar la lógica de la sala de clases tradicional, ya que, solo el reconocimiento de sus diferencias no resuelve el problema de la marginación es sumado a una redistribución de poder que permitirá avanzar a una lógica distinta.

Para cambiar la exclusión que existe en las salas de clases nos enfocamos en la evaluación como instrumento de empoderamiento de los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje. Tenemos como resultado que, al cambiar su estatus a evaluadores, junto con sus compañeros se transforma su intersubjetividad, y, por lo tanto, cambia también la distribución de poder. Pasa desde el docente a los estudiantes, quienes toman el rol de evaluadores del taller, en consecuencia, se genera un proceso de igualdad, sumado al proceso de reconocimiento. Para muestra de esto: “primero los estudiantes hispanoparlantes y luego los estudiantes no hispanoparlantes, a su vez, los docentes íbamos observando a los grupos, preguntando por nuestra pronunciación y cómo podíamos mejorar” (nota de campo 2da sesión 15-06-2023), observándose que en un espacio comunicativo los estudiantes pueden evaluarse entre sí. Los docentes, en su rol de mediadores, interactúan para que las evaluaciones sean constructivas para todos. Por ende, el trabajo en conjunto de los estudiantes como evaluadores de su proceso de aprendizaje va en la dirección de la redistribución de poder dentro de la sala de clases, ya que no es el docente el evaluador punitivo, sino que son los y las estudiantes entre sí los que evalúan su proceso, con el objetivo de mejorar su práctica del idioma.

## Autonomía y autorregulación

Una evaluación pertinente a los estudiantes no hispanohablantes debe procurar la autonomía de estos, en otras palabras, que busquen material, reflexionen sobre ello y tengan la iniciativa para aprender sobre un determinado tema. Como hemos mencionado, en el taller había estudiantes que habían levantado el proyecto, como también estaban aquellos que no tenían interés en trabajar, pero que iban por sus amigos o por no estar en las clases disciplinares. Por esto, los docentes realizamos el diálogo sobre qué queremos aprender, cómo lo evaluaremos y sobre el producto final de los carteles, un trabajo en conjunto que se condice con “que los/as futuros docentes sean capaces de conocer, utilizando diversos procedimientos, los intereses, formas de aprender y necesidades educativas de sus estudiantes, para brindarles distintas oportunidades de aprendizaje que favorezcan su autonomía y capacidad de elección, fortaleciendo la participación y el compromiso con el aprendizaje individual y colectivo”( Duk et al. 2019, p.106) como resultado de estas acciones, los participantes trajeron sus propias palabras y buscaron presentarse en el idioma que estaban practicando “traduciendo otras palabras que no habíamos seleccionado y dialogando sobre la pronunciación” (nota de campo 2da sesión 15-06-2023). Además, se encargaron de mejorar su pronunciación y el trabajo en la pizarra de traducción para ayudar a sus compañeros. La estrategia de entregar un espacio dialógico demostró que los participantes buscan desde su propia iniciativa métodos para resolver sus necesidades, lo que evidencia esta autonomía de su parte al cooperar, retroalimentándose mutuamente en función de avanzar en sus aprendizajes.

Igualmente, la autorregulación viene dada por la autonomía de los mismos estudiantes, luego de determinar qué van a aprender y buscar sus propias maneras. A su vez, debemos autorregular este conocimiento o más bien poder evaluar si se progresa en el aprendizaje que quieren obtener: “revisamos lo que necesitamos para avanzar en nuestro aprendizaje, así que utilizamos los criterios de evaluación en los carteles, en este momento, las estudiantes mencionaron otros métodos para practicar el idioma, por ejemplo, la traducción de canciones que las estudiantes bilingües realizaban para todos”. (nota de campo 3ra sesión 22-06-2023).

En esta última sesión, los y las estudiantes, con los criterios ya revisados, evalúan su propio aprendizaje. Esto tiene relación con la autorregulación de su conocimiento, es decir, con la observación autónoma de su progreso.

En relación con la teoría, Del Pino (2015) menciona “En primer lugar, los sujetos participantes en evaluación comunicativa piensan y ejecutan planes de acción de común acuerdo, es decir, cualquier proyecto de acción evaluativa se comprende como una situación dada por el mecanismo coordinador de la acción en base al entendimiento en función de algo sobre el mundo de la vida y sobre el sistema”. (del Pino, 2015, p.116). En esta línea, los participantes del taller evalúan el producto -carteles- creado por sí mismos, como parte del plan de acción que realizaron en conjunto y que se relaciona con su propia experiencia en el establecimiento. Por otra parte, también comentan estrategias para que de manera individual sigan trabajando, como es la traducción de canciones y películas. Podemos inferir que los estudiantes, al convertirse en evaluadores de sus propios avances y de sus compañeros, conseguirán también una autonomía y autorregulación, expresada en la creación de los criterios de evaluación. Sumado a esto, los estudiantes marginalizados tendrán las herramientas para poder replicar esta autonomía y autorregulación en otras disciplinas.

### Creación de criterios evaluativos

Dentro de la evaluación comunicativa, el proceso de diálogo entre los pares nos indica cómo ir guiando el trabajo en conjunto, luego pasamos a la construcción de criterios de aprendizaje. Como señala Del Pino (2015), una evaluación comunicativa incluye la “construcción colaborativa de pautas de evaluación para distintos contextos evaluativos, que den respuesta a los distintos tipos de objetivos y saberes” (del Pino, 2015, p.117). En consecuencia, docentes y estudiantes, en este proceso de diálogo, vimos la problemática de la barrera idiomática y construimos las sesiones siguientes y, además de ello, construimos los criterios de evaluación que tenían relación con los conocimientos que ellos trajeron.

En el taller trabajamos la idea de crear criterios de evaluación que nos permitieran durante las clases revisar nuestro avance, como también guiarnos para ir mejorando los detalles. Los

resultados de este proceso ya fueron mencionados en los acápites anteriores: empoderamiento, cambio de estatus, reconocimiento y redistribución.

### Criterios de evaluación creados por estudiantes

Tabla 1.

Hablar	Pronunciar	Estudiar
Este criterio se refiere a buscar palabras que queremos aprender en el proceso del taller	La correcta articulación de las palabras previamente seleccionadas	Consejos de mejora que entregan los estudiantes, como también dónde encontrar materiales:  -Páginas de internet -películas -canciones

Utilizamos estos criterios para avanzar en las clases. Por ejemplo, buscábamos palabras, las traducíamos y pronunciábamos en conjunto. Al finalizar las sesiones las estudiantes bilingües nos comentaban su experiencia y qué acciones les permitían mejorar en su práctica del idioma. Consideramos que la creación de la tabla es un recurso valioso para los estudiantes, porque les permitió observar su avance y que en conjunto pudiesen encontrar otros métodos. Además, en el fondo es una expresión de que en un espacio dialógico y comunicativo los estudiantes pueden apropiarse de su propio aprendizaje.

### Conclusiones

Un espacio dialógico entrega a los estudiantes no hispanohablantes: igualdad, permite que argumenten sus posiciones, el poder de decisión sobre los aprendizajes, como también, las maneras de aprender y evaluarse, incentiva su autonomía y la autorregulación, en este sentido, al entender la herramienta de la evaluación podrán observar su propio aprendizaje

lo que llevara a otros beneficios como es el cambio de estatus dentro de la sala de clases, por ejemplo “comentamos la intención de crear algún producto que pueda servir para los estudiantes que se vengán integrando, así también, para los estudiantes que no manejan el creole, para una muestra de esto, hablaron de un diccionario que unas estudiantes habían realizado” (nota de campo 3ra sesión 22-06-2023) dentro de este contexto en la primera sesión entregamos los lineamientos y el proyecto, los estudiantes también compartieron sus conocimientos y mencionaron que tenía un diccionario, por lo que, agregamos palabras que ellas querían trabajar . Lo siguiente es una sistematización del proceso del taller.

### Sistematización

En conjunto, esta investigación exploratoria entrega ciertas pautas para responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo construir una evaluación pertinente en un contexto de estudiantes no hispanohablantes? Entre estas pautas, podemos sintetizar las siguientes:

- 1- Formar un espacio dialógico: dentro de las sesiones hay que generar un espacio en que las y los estudiantes compartan sus opiniones sobre lo que quieren aprender y como aprenderlo, además, que sean de manera argumentada.
- 2- Concientizar sobre una problemática: en este contexto era generar un espacio en que los y las estudiantes no hispanohablantes practicasen el idioma, además, de ser un espacio inclusivo en que pudiese participar todas y todos. Este punto es flexible con la situación en cada establecimiento, pero es entregar un espacio en donde las y los estudiantes vean una problemática que les afecte.
- 3- Levantar necesidades de aprendizaje: con el objetivo de encontrar una solución a la problemática se debe pensar que necesitamos para resolverla. En el caso presentado en este trabajo, la problemática era no contar con un espacio para los y las estudiantes no hispanohablantes puedan practicar el idioma, además, de no contar con una evaluación que les hiciera sentido, por lo tanto, desde todos los participantes ideamos la estrategia de traducir palabras, practicar su pronunciación en conjunto y finalizar con la creación de carteles de los espacios importantes dentro del establecimiento.

- 4- Camino para llegar a ese aprendizaje: este punto son las metas y los objetivos para llegar a esas necesidades. En nuestro caso, era primero seleccionar las palabras que necesitamos; traducirlas y practicarlas.
- 5- Crear criterios de evaluación: para evidenciar el proceso de transformación de los y las estudiantes debemos crear criterios en conjunto para que ellas y ellos puedan también evaluar y decidir si modificar alguno de los caminos que se mencionaron antes.
- 6- Diálogos finales: al procurar ser un espacio participativo, el dialogo de las y los estudiantes es esencial, por lo tanto, como docentes hay que preguntar en todo momento y observar como ellas y ellos se cuestionan durante el proceso.
- 7- Evaluación del proceso: con los criterios de evaluación observamos si hay evidencia de que logramos el objetivo principal.

Consideramos que este esbozo de pauta logra dirigir un proceso de evaluación comunicativa, que puede ser pertinente para otros docentes que trabajen en contextos con realidades similares, en los cuales no están los recursos para contratar a profesores bilingües, además, de poder experimentar un proceso donde los y las estudiantes son parte de la construcción de las clases y los criterios de evaluación. En el rol de practicantes esta investigación fue un aporte en encontrar durante el fallo y el error herramientas que pueden generar que las y los estudiantes puedan interesarse en lo que quieren aprender, en un contexto, en que la sobreestimulación de información es lo común, un espacio en que los participantes usen sus herramientas para encontrar conocimiento es motivante para ellas y ellos, como también, para los docentes. Durante este proceso, el rol de los mediadores también debe contener una observación constante de los avances de los estudiantes, ya que toda problemática es situada y, por esta razón, puede flexibilizar en algunos de sus puntos o agregar otros detalles. Los estudiantes durante las sesiones deben experimentar el cambio de estatus y convertirse en evaluadores de este proceso, con el propósito de cambiar la lógica de la clase tradicional y generar con ello una evaluación socialmente más justa

En síntesis, en el taller pudimos observar como los estudiantes se empoderaron de su proceso cuando se les entregó un espacio dialógico en que ellos tomaban las decisiones de su



aprendizaje y podían evaluarlo. Cambiar la jerarquía que antes tenía el profesor sobre sus estudiantes permitió que estudiantes excluidos, como aquellos que provienen de Haití, con el agravante de tener una barrera idiomática, pudiesen experimentar un espacio en donde ellos fueran sujetos capaces de entregar conocimiento y de liderar las clases.

Por otro lado, cabe preguntarnos cómo hubiera avanzado el proyecto en un periodo más largo. Fue un mes de trabajo con los y las estudiantes, que ya entregó resultados valiosos, por lo tanto, puede inferirse que un período más prolongado de este tipo de acciones podría dar cuenta de mayores beneficios para los estudiantes. Además, buscamos la participación de la comunidad educativa -apoderados- pero no fue posible concretar una reunión, ya que las personas migrantes se encuentran muchas veces en uno o más trabajos, en donde los tiempos no permiten una participación, pero pensamos que su colaboración podría haber enriquecido todavía más los beneficios.

La evaluación comunicativa nos entrega muchas practicas útiles para entregar poder a los estudiantes, sumado a la evaluación para la justicia social permite generar una evaluación socialmente mas justa. Esta experiencia en el taller nos permite evidenciar que las y los estudiantes al tener el protagonismo de su aprendizaje pueden dirigir las sesiones y motivarse en la solución de obstáculos que se van presentando. Como practicante y docente estas herramientas son útiles a la hora de generar espacios en que las y los participantes puedan empoderarse, lo que hace mas eficaz el aprendizaje, ya que, se sabe lo que queremos y hay que buscar como lo conseguiremos, en efecto, este trabajo como equipo genera una lógica distinta a las clases tradicionales. Un espacio donde el docente es un igual con las y los estudiantes es posible, este trabajo se basa en teorías comprobadas y busca ser una prueba del potencial de la evaluación para cambiar la reproducción social que ocurre en la sala de clases, a su vez, una evaluación socialmente más justa donde no se clasifique a las y los estudiantes por sus calificaciones, sino, que ellas y ellos puedan construir criterios que hagan sentido para su propio aprendizaje.

## Bibliografía

- Chavez, R. C. (2018). Políticas y reformas escolares: el experimento educativo chileno y su evolución. En C. Ruiz, & L. y. Reyes, *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación*. (págs. 1-16). Santiago: Lom .
- Donatila Ferrada, R. F. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de las comunidades de aprendizaje . *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 41-61.
- Duk, C. C. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 91-109.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación . *revista de trabajo* , 83-100.
- Hidalgo, J. M. (2015). Enfoques Fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa* , 43-61.
- María Angélica Mena, I. M. (2018). El fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación en aula: avances y desafíos para la política pública. En A. A. Luis Osandón, *Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas* (págs. 383-417). Santiago: Ministerio de educación .
- ministerio de educación-unidad de currículum y evaluación. (2019). *bibliotecadigital.mineduc*. Obtenido de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14279>
- Murillo Torrecilla, F. J., & Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7-23.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos* . Colihue.
- Pino, M. d. (2016). Comunidad de evaluación: protagonistas en las decisiones evaluativas. *Educere*, 61-71.
- Sepulveda, M. d. (2015). SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN. *diálogos educativos* , 106-123.