CUHSO
NOVIEMBRE 2026 ▪ ISSN 2452-610X ▪ PÁGS. 1-34
RECIBIDO 19/03/2026 - APROBADO 18/08/2026 - PUBLICADO 26/11/2026
DOI 10.7770/R-CUHSO-V36N1-ART1105

Artículo de investigación

Culturas evaluativas y transformaciones socioeducativas: estudio de caso múltiple en tres liceos emblemáticos de Santiago (Chile)

Assessment cultures and socio-educational transformations: A multiple case study in three selective public schools in Santiago (Chile)

Leonardo Cisternas Zamora
Universidad Finis Terrae, Chile

RESUMEN El artículo analiza las transformaciones experimentadas por las culturas evaluativas de tres liceos emblemáticos de Santiago en los últimos 10 años, en el contexto de transformaciones sociales y la implementación de políticas de inclusión y evaluación formativa. Desde un enfoque cualitativo, se adopta un estudio de caso múltiple que integra el análisis documental de los Proyectos Educativos Institucionales y los Reglamentos Internos de Evaluación de diferentes momentos en el tiempo, junto con entrevistas semiestructuradas a docentes de Historia y a miembros de equipos de gestión. El análisis se desarrolló a partir de los principios de la Teoría Fundamentada, mediante comparación constante. Los resultados evidencian un desplazamiento desde una cultura evaluativa tradicional, asociada a la selección y al énfasis academicista, hacia discursos que promueven la evaluación formativa y la inclusión. No obstante, persisten tensiones en las que se reproducen lógicas tradicionales en un contexto de mayor diversidad estudiantil. Asimismo, se plantean resistencias y una percepción de sobrecarga en la práctica docente vinculada a la implementación de estas políticas.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

PALABRAS CLAVE Liceos emblemáticos; cultura evaluativa; evaluación educativa; evaluación formativa; inclusión educativa.

ABSTRACT The article analyzes the transformations experienced by the assessment cultures of three selective public schools in Santiago over the last ten years, in the context of social transformations and the implementation of policies of inclusion and formative assessment. From a qualitative approach, a multiple case study is adopted that integrates the documentary analysis of the Institutional Educational Projects and the Internal Assessment Regulations from different moments in time, together with semi-structured interviews with History teachers and members of management teams. The analysis was developed based on the principles of Grounded Theory, through constant comparison. The results show a shift from a traditional assessment culture, associated with selection and an academicist emphasis, toward discourses that promote formative assessment and inclusion. Nevertheless, tensions persist in which traditional logics are reproduced in a context of greater student diversity. Likewise, resistance and a perception of overload in teaching practice linked to the implementation of these policies are identified.

KEY WORDS Selective public schools; assessment culture; educational assessment; formative assessment; educational inclusion.

I. Introducción

El 29 de mayo de 2015 se promulgó la Ley de Inclusión Escolar (N.º 20.845), la cual introdujo transformaciones estructurales en el sistema educativo chileno, particularmente, en tres ejes fundamentales: el término del lucro en establecimientos que reciben financiamiento estatal, la supresión del financiamiento compartido y la eliminación de los mecanismos de selección escolar. Esta normativa tuvo como propósito revertir la denominada "arquitectura educativa" instaurada durante la dictadura de Pinochet (Sisto, 2019), mediante la implementación de nuevas regulaciones en el marco de uno de los sistemas educativos más mercantilizados, liberalizados y privatizados a nivel mundial (Corral et al., 2024).

Dicha ley introdujo nuevas normativas en materia de admisión de estudiantes en establecimientos de educación primaria y secundaria que reciben financiamiento estatal, lo que implicó la eliminación de las pruebas de ingreso en los denominados liceos emblemáticos. Estos establecimientos, caracterizados históricamente por altos niveles de rendimiento académico, habían sustentado su proyecto educativo en la selección de estudiantes (Bellei et al., 2020). En este marco, la normativa estableció un proceso gradual de término de la selección escolar durante los primeros cinco años de implementación (Decreto 152).

Esta medida no estuvo exenta de controversias en distintos niveles. Al interior de las comunidades educativas directamente involucradas, diversos actores expresaron posiciones tanto de apoyo como de rechazo a la iniciativa (Yuivar, 2020). En el ámbito mediático, circularon artículos de prensa, reportajes y cartas al director que cuestionaron la eliminación de la selección en función del impacto en el rendimiento académico, recurriendo principalmente a los resultados de pruebas estandarizadas. Desde estas posiciones contrarias al fin de la selección, algunos discursos buscaron resguardar la posición de prestigio de estos establecimientos mediante propuestas orientadas a mantener formas de diferenciación basadas en el mérito académico, entre ellas, el mismo tratamiento diferenciado que la ley otorgó a estos liceos al establecer, a diferencia del resto del sistema, un proceso gradual y no inmediato de término de la selección (Ilabaca y Álvarez, 2025).

En esta misma línea, desde sectores intelectuales críticos del fin de la selección, Eyzaguirre y Guzmán (2024) sostienen que se evidencia un deterioro sostenido de los liceos emblemáticos representado en la disminución de los resultados en pruebas estandarizadas y en una baja sostenida en su matrícula. Sin embargo, los autores reconocen que este proceso es anterior a la ley de inclusión y, por lo tanto, no podría atribuirse a esta.

La literatura ha caracterizado a los liceos emblemáticos como instituciones públicas surgidas en el proceso de conformación del Estado chileno, cuya función histórica ha sido la formación de generaciones de estudiantes con incidencia relevante en los ámbitos intelectual, político, social y cultural del país (Quaresma y Orellana, 2016). Se les reconoce como herederos de una tradición selectiva y preuniversitaria, con una propuesta formativa centrada en la excelencia académica y la continuidad de estudios superiores (Bellei et al., 2020), rasgos que han sido recogidos y formalizados por el Ministerio de Educación mediante la Resolución Exenta N.º 1225 (2025). Dicha normativa delimita el concepto de liceo emblemático a partir de su trayectoria histórica, su reconocimiento social y sus altos estándares académicos, junto con una formación integral orientada al liderazgo y una fuerte identidad institucional.

En este marco, el presente estudio tiene por objetivo comprender las transformaciones de las culturas evaluativas en tres liceos emblemáticos de Santiago, a partir del término de la selección escolar y de la implementación de la evaluación formativa. Para ello, se examinan documentos institucionales (Proyectos Educativos Institucionales y Reglamentos Internos de Evaluación) y se realizan entrevistas a docentes de tres establecimientos, con el propósito de analizar dichas culturas evaluativas antes y después de ambos procesos normativos.

Antecedentes respecto a la evaluación en liceos emblemáticos

En coherencia con esta caracterización histórica y normativa de los liceos emblemáticos, la literatura relativa a la evaluación en este tipo de establecimientos permite identificar al menos dos tendencias. En primer lugar, se observa una alta concentración de producción académica entre los años 2011 y 2016 (Allende y Valenzuela, 2016; Godoy et al., 2014; Quaresma y Orellana, 2016), fenómeno que puede vincularse al contexto de movilizaciones estudiantiles iniciadas en 2006, así como a procesos asociados a la disminución de la matrícula y al aumento de los índices de vulnerabilidad educativa en estos establecimientos educacionales (Mineduc, 2020). En segundo lugar, destaca que un número importante de estas investigaciones adopta enfoques cuantitativos, centrando su análisis en la efectividad de los liceos emblemáticos en pruebas estandarizadas (Alessandri y Peñafiel, 2022) o en el impacto social de los mecanismos de selección académica (Allende y Valenzuela, 2016; Godoy et al., 2014), reproduciendo así una comprensión de la evaluación asociada al rendimiento y a la medición de resultados.

Por otro lado, se han publicado otros estudios que analizan la evaluación en estos liceos emblemáticos desde diversas aristas: i) las configuraciones del trabajo docente, particularmente, la percepción de la excelencia en el contexto de rendición de cuentas (Quaresma y Orellana, 2016); ii) las tensiones y oportunidades en el proceso de cambio evaluativo, enfatizando en el rol de las/os docentes en las transformaciones pedagógicas (Carrasco, 2016); iii) y las concepciones de estudiantes y docentes respecto a las prácticas evaluativas en este tipo de liceos (Allende y Valenzuela, 2016; Quaresma, 2017).

En términos generales, dichas investigaciones dan cuenta de la relevancia de las evaluaciones estandarizadas, la predominancia de enfoques evaluativos de carácter sumativo y las resistencias a los cambios educativos. No obstante, estos estudios describen fundamentalmente un escenario previo a la redefinición de la evaluación escolar introducida por el Decreto N°67 (2018), cuya implementación comenzó en 2020. Esta normativa profundiza en la concepción, los propósitos y los usos de la evaluación, superando su función meramente calificadora y apoyándose en aportes de la literatura nacional e internacional. En este sentido, Jiménez y Alfaro (2020) sostienen que la propuesta no constituye un mero "cambio cosmético", sino un "cambio cultural en la educación", orientado a pasar desde una cultura evaluativa centrada en el control y la certificación hacia una responsabilidad compartida tanto en el proceso de enseñanza como en el logro de aprendizajes de calidad.

En este sentido, el estudio de González (2025) sistematiza diversas investigaciones sobre la Evaluación para el Aprendizaje en el contexto chileno, evidenciando en términos generales las tensiones existentes entre la implementación del Decreto 67 y las prácticas pedagógicas desarrolladas en las aulas. Sus resultados muestran que la

adopción de este enfoque enfrenta tensiones derivadas de la persistencia de una lógica evaluativa tradicional centrada en la calificación y la rendición de cuentas, la cual entra en conflicto con el carácter formativo promovido por la normativa. Del mismo modo, plantea que, si bien el decreto otorga al personal docente espacios de autonomía, estos no siempre se traducen en transformaciones sustantivas en el aula, debido a la coexistencia con un sistema de aseguramiento de la calidad basado en pruebas estandarizadas de altas consecuencias y con una cultura escolar que históricamente ha privilegiado la certificación. A estas tensiones se suman obstáculos contextuales y profesionales que condicionan las prácticas pedagógicas, tales como la escasez de tiempo protegido para la reflexión, el elevado número de estudiantes por sala y una formación profesional heterogénea que dificulta la apropiación conceptual de la evaluación formativa.

En esta misma línea, a partir de un análisis de las valoraciones de docentes y equipos directivos respecto de la evaluación, González et al. (2025) señalan que persiste una preferencia generalizada por modalidades de evaluación sumativa. Asimismo, el estudio indica que las presiones de rendición de cuentas asociadas a las pruebas de altas consecuencias, tales como las de acceso a la educación superior, llevan a priorizar los resultados por sobre los procesos. Finalmente, los autores subrayan que una de las principales dificultades para la implementación del decreto radica, por una parte, en la escasez de espacios institucionales destinados al diseño colaborativo de instrumentos de evaluación y, por otra, en la limitada disponibilidad de instancias de formación continua especializada. Esta situación contribuye a que la evaluación se reduzca con frecuencia a una función meramente administrativa, restringiendo su potencial para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A partir del contexto de cambio normativo reciente, marcado por la Ley de Inclusión y la implementación del Decreto 67, y considerando el escenario descrito por la literatura sobre los liceos emblemáticos, se identifica una brecha relevante en la producción investigativa. En particular, los estudios existentes han tendido a privilegiar enfoques cuantitativos o análisis centrados principalmente en los resultados académicos de estos establecimientos, abordando en menor medida aproximaciones que examinen los cambios normativos y las transformaciones socioeducativas que han experimentado en la última década. En este contexto, resulta especialmente pertinente comprender cómo el fin de la selección escolar y la implementación del Decreto 67 han incidido no solo en los reglamentos institucionales, sino también en los sentidos y las prácticas al interior de dichos espacios.

Dicha brecha dialoga también con la literatura internacional sobre selección académica en establecimientos de alto prestigio. El estudio de Abdulkadiroğlu et al. (2014) respecto de la realidad norteamericana muestra que el acceso a escuelas selectivas produce efectos reducidos o inexistentes sobre el rendimiento académico

pese a las amplias diferencias de recursos y prestigio respecto del resto del sistema educativo. Sin embargo, investigaciones más recientes, como la de Idoux (2022), matizan dichas conclusiones, señalando que ese efecto nulo no es homogéneo, sino que depende de la calidad de la escuela de origen del estudiante. En Inglaterra, Lu et al. (2024) exponen que no existe una ventaja académica sistemática de los sistemas selectivos, conclusión similar a la que presentan Tham et al. (2024) para el caso australiano, en que concluyen que el alto desempeño no requiere de escolarización selectiva para sostenerse en el tiempo. Desde una perspectiva cualitativa, las investigaciones han analizado cómo la selección académica produce ciertas identidades institucionales. Por ejemplo, Khan y Jerolmack (2013) identifican tensiones entre el discurso meritocrático estudiantil y las prácticas de aula; por su parte, Yoon (2016) sostiene que, en las escuelas públicas selectivas de Vancouver, que el imaginario neoliberal de movilidad y mérito genera una identidad de "superdotación" en estudiantes de estos establecimientos.

En concordancia con la literatura nacional e internacional, la relevancia del presente estudio radica en su contribución a la comprensión de las culturas evaluativas desde una perspectiva cualitativa, que permite analizar las continuidades y los cambios que emergen en contextos institucionales históricamente asociados a la excelencia académica. Esta relevancia se sostiene, en primer lugar, en la necesidad de actualizar la evidencia expuesta por la literatura respecto de las prácticas evaluativas en liceos emblemáticos. En segundo lugar, radica en los cambios evaluativos recientes experimentados por estos establecimientos, cuyo prestigio se sustentó, en cierta medida, en la selección del estudiantado, lo que convierte a estos espacios en un caso particularmente pertinente para examinar cómo las instituciones educativas adaptan sus culturas evaluativas en función de reformas educativas.

Finalmente, esta relevancia adquiere un carácter especialmente contingente, dado que actualmente se discute en el Congreso Nacional una propuesta de ley que busca modificar el Sistema de Admisión Escolar mediante la reincorporación de mecanismos de selección académica y de "elección mutua" para estos establecimientos, planteando como criterios de selección el rendimiento previo, la adhesión al proyecto educativo y la asistencia escolar (Jervis et al., 2026). Estos cambios no solo reabren la discusión sobre la efectividad pedagógica de la selección, sino que interpelan directamente el proceso de transformación cultural que estos liceos han experimentado desde 2015.

Considerando este panorama, y para fines de la presente investigación, si bien el estudio busca comprender las culturas evaluativas de manera global al interior de estos liceos, se optó por focalizar el análisis en el trabajo desarrollado por los departamentos de Historia, siguiendo el diagnóstico propuesto por Carrasco (2016), quien identifica posiciones divergentes entre departamentos frente a la Evaluación para el

Aprendizaje: favorables en Ciencias y Lenguaje, mayoritariamente contrarias en Matemáticas, y una convivencia de ambas en Historia. En este sentido, la coexistencia convierte a dicha asignatura en un espacio particularmente relevante para analizar las tensiones evaluativas en el contexto de la implementación de nuevas políticas educativas.

II. Marco teórico-conceptual

Para efectos del presente estudio, trabajaremos con las nociones de micropolítica, *habitus* y cultura evaluativa, con la finalidad de conceptualizar la relación existente entre las políticas en torno a la evaluación y las realidades socioculturales y educativas de los espacios escolares.

a) Micropolítica en la escuela y *habitus* institucional

Ball (2012) define la micropolítica como un enfoque alternativo para comprender la vida organizacional de las escuelas, poniendo atención en los discursos y prácticas que la estructuran. Desde esta perspectiva, la micropolítica se entiende como el conjunto de estrategias mediante las cuales los individuos y grupos en contextos educativos movilizan sus recursos de poder con el propósito de promover sus intereses. En este sentido, esta perspectiva epistemológica comprende a la escuela como un espacio caracterizado por tensiones, diversidad de objetivos y disputas ideológicas.

En este marco, la micropolítica puede comprenderse a partir de dos dimensiones de la actividad organizacional escolar (Ball, 2012): los intereses de los actores constituyen un elemento central en la configuración de las prácticas e interacciones escolares; y el control ejercido no desde una autoridad abstracta, sino mediante negociaciones cotidianas de poder entre los integrantes de la comunidad educativa, especialmente, en la implementación de políticas educativas.

A partir de una revisión de la producción académica de Ball, las autoras Ruan y Cordero (2021) proponen herramientas conceptuales para analizar esta arena micropolítica, particularmente, la puesta en acto de las políticas, que se sitúa en relación entre escenarios locales, agencia creativa de los actores y los ajustes secundarios mediante los cuales se adapta la política a cada contexto. De ahí surge la noción de recontextualización, entendida como el tránsito desde la traducción literal de los textos normativos hacia prácticas concretas configuradas por la organización escolar y las características socioculturales de los establecimientos educacionales.

Por lo tanto, a juicio de las autoras, la implementación de políticas educativas genera efectos significativos en el trabajo docente y en la configuración de las identidades de los actores educativos. En esta línea, Jin y Ball (2020) retoman el concepto de *habitus* de Bourdieu para profundizar en estas relaciones, concibiéndolo como un conjunto de disposiciones, valores y prácticas que se configuran en las instituciones

educativas y que permiten explicar tanto sus dinámicas internas como las decisiones y posicionamientos de los actores educativos.

El *habitus* ha sido abordado por la literatura desde una perspectiva institucional con el objetivo de comprender las culturas escolares que se desarrollan al interior de los establecimientos educativos (Chandía, 2021; Ilabaca y Álvarez, 2025). Chandía (2021) distingue dos perspectivas analíticas: una organizacional, centrada en las normas y valores institucionales, las concepciones del profesorado mediadas por las prácticas organizativas y las expectativas docentes respecto del proceso educativo; y otra cultural, orientada al análisis del perfil de selección del estudiantado, las exigencias educativas y las vías de apoyo institucional. Si bien el presente estudio incorpora elementos de ambas, se adscribe principalmente a la primera, al analizar organizativamente a los liceos emblemáticos en un contexto de transformaciones sociopolíticas.

Desde esta perspectiva, la investigación se orienta a la comprensión del *habitus* institucional de los establecimientos educacionales, ampliando la mirada tradicional que concibe a las escuelas como meros espacios de recepción de políticas educativas. En su lugar, se las entiende como instituciones que "poseen un conjunto de disposiciones que les permiten interpretar y actuar frente al entorno" (Ilabaca y Álvarez, 2025, p. 3), las cuales se ven tensionadas por diversas realidades sociales, culturales y políticas.

En consecuencia, los establecimientos educacionales no son concebidos como unidades aisladas o estáticas, sino como agentes que se posicionan de manera relacional en el campo educativo. En esta línea, Ilabaca y Álvarez (2025) proponen comprender el *habitus* institucional como un conjunto de "disposiciones adquiridas" que permiten a las escuelas "habitar el mundo", configuradas tanto por los procesos históricos que las enmarcan como por su posición social. Esta posición no opera únicamente hacia el interior de la institución, sino que también se proyecta hacia afuera, en tanto expresa una posición relativa de capital y prestigio dentro del campo educativo (Bourdieu, 1990), lo que tensiona directamente la identidad institucional frente a nuevas políticas educativas. Desde esta perspectiva, los cambios en las reglas del juego educativo pueden generar procesos de tensión que deriven en: i) la reproducción de prácticas; ii) su transformación; o iii) lo que los autores denominan "histéresis", entendida como la persistencia de formas de actuar propias de un contexto previo en un escenario social e institucionalmente renovado.

b) Cultura evaluativa

En el análisis de la relación entre las instituciones y la evaluación educativa, la literatura reciente ha posicionado el concepto de *cultura evaluativa* como una categoría analítica relevante. Sin embargo, tal como exponen Alarcón y Lawn (2018), es un término utilizado durante más de 30 años. A juicio de los autores, ésta puede definirse como el conjunto de patrones de interpretación, símbolos, discursos, estructuras o prácticas de evaluación que han sido desarrollados por los actores en el contexto de un espacio y tiempo específico (p. 13).

El estudio de las culturas evaluativas se ha asociado a diversos enfoques, por ejemplo, desde la gubernamentalidad de Foucault (Pitkänen, 2022) o desde el *habitus* de Bourdieu (Sánchez y Jara, 2022). No obstante, desde una perspectiva más amplia, y no necesariamente adscrita a los enfoques teóricos, la bibliografía ha caracterizado la cultura evaluativa como una construcción dialógica con las identidades estudiantiles (Nieminen, 2025), las condiciones contextuales asociadas a las políticas educativas en el contexto de rendición de cuentas (Falabella, 2016) y factores externos, como las evaluaciones estandarizadas internacionales (Popkewitz, 2022). En conjunto, estos elementos inciden y dinamizan las concepciones y prácticas evaluativas que se desarrollan al interior de los establecimientos educacionales.

Desde esta perspectiva, distintos estudios subrayan que el acto educativo supone la configuración de culturas evaluativas específicas que no se reducen a la clasificación o jerarquización del estudiantado (Londoño, 2016), sino que comprenden un entramado de valores, acuerdos, tradiciones, creencias y sentidos compartidos por las comunidades educativas en torno a la evaluación (Valenzuela et al., 2011). En esta línea, Falabella et al. (2025) conciben la evaluación como un dispositivo de poder, en tanto establece "los horizontes de lo deseable" y modela tanto las prioridades institucionales como los "deseos personales". Así, la evaluación opera como una "métrica que nos constituye" (p. 13), al funcionar como un mecanismo que responsabiliza, legitima o sanciona a los sujetos.

Asimismo, una parte importante de la literatura ha abordado la cultura evaluativa desde una perspectiva contextual, destacando la relevancia de las condiciones políticas, socioeconómicas e históricas en las concepciones y prácticas evaluativas. En el ámbito internacional, Vandeyar y Killen (2007) describen que, en el contexto sudafricano posterior al apartheid, los cambios en las políticas orientadas a la desegregación no se traducen de manera inmediata en las prácticas evaluativas, mientras que en España, Murillo et al. (2016) muestran que el contexto socioeconómico influye en dichas concepciones, diferenciando evaluaciones orientadas a la inclusión en contextos desafiantes y a la excelencia en contextos más favorables. Para el caso chileno, Herrera y Ríos (2017) caracterizan la cultura evaluativa como un constructo complejo y multidimensional, concebido como una instancia constructiva y democrática fundamentada en la negociación y la interacción colectiva frente a desafíos comunes (p. 394).

Para efectos de la presente investigación, se entiende por cultura evaluativa al conjunto de prácticas, símbolos y discursos sobre la evaluación desarrolladas por los actores educativos (Alarcón y Lawn, 2018), que se expresa tanto en las declaraciones institucionales explícitas como en los saberes prácticos y las tradiciones internalizadas por las comunidades educativas (Falabella et al., 2025). Por lo tanto, las culturas evaluativas se caracterizan por el marco sociohistórico e identitario en que se enmarcan los establecimientos, las estructuras y dinámicas organizacionales que median la implementación de políticas educativas, y la visión, sentidos y propósitos que integrantes de la comunidad educativa otorgan al acto evaluativo.

En este sentido, considerando dicha delimitación conceptual, la literatura previa a las transformaciones socioeducativas, particularmente, a la implementación de la Ley de Inclusión Escolar, ha caracterizado las culturas evaluativas de los liceos emblemáticos. Santis (2022) sitúa a estos establecimientos en una tensión entre tradición y crisis, en tanto instituciones históricamente asociadas a la construcción del Estado, pero simultáneamente expuestas a procesos de cuestionamiento social y transformaciones culturales. Desde esta perspectiva, el carácter emblemático se configura como una identidad en disputa, atravesada por cambios sociales más amplios que interpelan las formas tradicionales de organización escolar. A ello se suma la lógica de mercado que atraviesa al sistema educativo chileno (Corral et al., 2024), la cual, en el caso de los liceos emblemáticos, se expresa en lo que Quaresma y Orellana (2016) describen como un efecto de "descreme" sobre los establecimientos periféricos, al seleccionar sistemáticamente a los estudiantes de mejor desempeño, generando competencia por la preferencia de las familias.

En relación con los sentidos otorgados a las evaluaciones estandarizadas, particularmente a las de carácter externo, Quaresma y Orellana (2016) sostienen que, en los liceos emblemáticos, éstas no operan directamente como dispositivos de control sobre la práctica pedagógica ni orientan de manera directa la enseñanza hacia la preparación específica de pruebas como la PSU o el SIMCE. Desde esta perspectiva, la gestión pedagógica se caracteriza por un reconocimiento de la autonomía docente, lo que disminuye la presión respecto de la rendición de cuentas. No obstante, los autores advierten que dichas evaluaciones mantienen una influencia significativa, no solo por su impacto pedagógico, sino por su dimensión simbólica, asociada al valor social y al reconocimiento externo que otorgan a los establecimientos. Esta presión evaluativa indirecta, ejercida principalmente desde la opinión pública y los medios de comunicación, se vincula con altas expectativas compartidas por la comunidad educativa respecto del desempeño estudiantil.

Sin embargo, según Quaresma y Orellana (2016), estas presiones tienden a ser resignificadas por los docentes como un estímulo, rechazándose los efectos negativos habitualmente asociados a las denominadas “enfermedades de la excelencia”, tales

como las consecuencias psicológicas de vivir bajo una exigencia constante de éxito, el agotamiento emocional, la pérdida de sentido, dado que, la labor docente se mide fundamentalmente a partir de los resultados de las pruebas estandarizadas, y la individualización y pérdida de identidad docente. En este marco, al interior de este tipo de establecimientos, la noción de mérito ocupa un lugar central, entendida como la posibilidad de movilidad social a través del logro académico y el acceso a la educación superior, independientemente del origen socioeconómico. Estas dinámicas no se expresan de manera homogénea al interior de las comunidades escolares, sino que se encuentran mediadas por diferencias generacionales, diversas concepciones de excelencia y distintas valoraciones de las prácticas pedagógicas consideradas eficaces.

Finalmente, en relación con los procesos de cambio evaluativo, Carrasco (2016) evidencia que la incorporación de nuevas orientaciones en evaluación genera tensiones significativas en establecimientos de este tipo, con prácticas históricamente consolidadas. Estas se expresan en la coexistencia de interpretaciones y respuestas diversas por parte de los actores escolares, lo que da lugar a posicionamientos diferentes frente a las transformaciones propuestas. En este marco, las culturas evaluativas no se reconfiguran de manera homogénea, sino que se ven atravesadas por procesos de resistencia, adaptación y negociación al interior de las comunidades. El estudio destaca, además, que las diferencias disciplinares, la relevancia simbólica y curricular de determinadas asignaturas, así como la percepción de eficacia asociada a las prácticas evaluativas tradicionales, inciden de manera decisiva en la recepción de los cambios, contribuyendo a la persistencia de evaluaciones tradicionales.

En síntesis, la caracterización de las culturas evaluativas en los liceos emblemáticos previo al fin de la selección da cuenta de identidades en disputa, tensionadas simultáneamente por la lógica de mercado y la competencia por el prestigio institucional, por la dimensión simbólica que las evaluaciones estandarizadas otorgan a estos establecimientos, y por la coexistencia entre un *habitus* institucional históricamente asociado a la selección y las nuevas orientaciones que promueven la inclusión y la evaluación formativa. En este contexto, a propósito de la brecha de literatura, resulta necesario profundizar en la comprensión de cómo estos establecimientos recontextualizan las normativas recientes en relación con prácticas evaluativas y concepciones de excelencia académica que han caracterizado históricamente a estos espacios escolares.

III. Marco metodológico

El presente artículo se inscribe desde una perspectiva metodológica de carácter cualitativo (Gibbs, 2012), pertinente para la naturaleza del problema de investigación, orientado a la comprensión de las culturas evaluativas que se configuran al interior de establecimientos educacionales emblemáticos. Esta aproximación permite profundizar en los significados y valoraciones que los actores educativos atribuyen a sus prácticas evaluativas, así como en las tensiones que emergen en contextos de cambio normativo y político.

Para el desarrollo del análisis se adoptó como estrategia metodológica el estudio de caso múltiple (Yin, 2009), en tanto permite un examen en profundidad y de carácter comparativo de tres liceos emblemáticos que comparten trayectorias sociohistóricas similares. Esta estrategia resulta pertinente para identificar tanto regularidades como particularidades en las culturas evaluativas de cada establecimiento, atendiendo a sus contextos institucionales específicos.

En relación con los establecimientos participantes, denominados Liceo A, B y C, estos comparten un mismo tipo de administración, ya que hasta noviembre de 2025 se encontraban bajo la dependencia de la Municipalidad de Santiago y, actualmente, forman parte del Servicio Local de Educación Pública de Santiago Centro. Del mismo modo, presentan una raíz común, dado que los tres establecimientos fueron creados en el contexto de la conformación de la república, lo que les ha otorgado un reconocimiento público asociado a su carácter emblemático y a una trayectoria institucional particular.

No obstante, pese a estos elementos compartidos, en la actualidad los establecimientos experimentan procesos socioculturales diferenciados, marcados por fenómenos como la violencia escolar, las movilizaciones feministas y cambios en la composición del estudiantado. En este marco, el Liceo A corresponde a un establecimiento femenino, el Liceo B a uno masculino y el Liceo C a un establecimiento plurigenérico, diferencias que configuran contextos institucionales específicos y tensionan de manera diversa sus culturas escolares.

a) Técnicas de recolección de información y selección de participantes.

Respecto de las técnicas de recolección de datos, y en concordancia con la literatura sobre estudios de caso múltiple, se emplearon el análisis documental y la entrevista semiestructurada. En relación con el primero, se consideró la revisión de fuentes institucionales, particularmente, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Reglamento Interno de Evaluación (RIE), con el propósito de caracterizar a los establecimientos educacionales desde una perspectiva normativa e institucional (Tabla 1). Este procedimiento permitió aproximarse a la cultura evaluativa declarada, entendida como el conjunto de principios, orientaciones y regulaciones formales que orientan y delimitan las prácticas evaluativas de cada liceo.

Tabla 1

Documentos institucionales

Liceo	Tipo de documento	Año(s)
Liceo A	Proyecto Educativo Institucional (PEI)	2010
		2023-2025
	Reglamento interno de Evaluación (RIE)	2017-2018
		2024-2025
Liceo B	Proyecto Educativo Institucional (PEI)	2009
		2023-2024
	Reglamento interno de Evaluación (RIE)	2014
		2024-2025
Liceo C	Proyecto Educativo Institucional (PEI)	2008
		2019
	Reglamento interno de Evaluación (RIE)	2019
		2025-2026

Fuente: elaboración propia.

De manera paralela, se realizaron seis entrevistas semiestructuradas (Gaínza, 2006), considerando a dos integrantes por comunidad educativa, docentes de la asignatura de Historia y miembros de los equipos de gestión. La selección de los y las participantes respondió a un muestreo por conveniencia, atendiendo a años de experiencia en los establecimientos educacionales, la diversidad de género y la cercanía del investigador con integrantes de la comunidad educativa (Mejía, 2000). Las entrevistas tuvieron por objetivo indagar en los significados y experiencias asociadas a las culturas evaluativas de los liceos, así como en las tensiones emergentes a partir de las transformaciones sociopolíticas recientes. Asimismo, en el transcurso de la realización de las entrevistas se identificó que tres de las personas entrevistadas también habían sido estudiantes de estos liceos, lo que enriqueció la experiencia evaluativa descrita por los y las docentes, en tanto aportaron una mirada construida a partir de una relación más extendida en el tiempo con el establecimiento. Sin embargo, se reconoce que tanto el reducido tamaño muestral como esta doble condición de docente y ex estudiante constituyen una limitación del estudio, en la medida en que restringen la posibilidad de generalizar los hallazgos a la totalidad de las comunidades educativas analizadas. A continuación, se presenta el perfil de las y los participantes (tabla 2).

Tabla 2

Perfil de entrevistados/as

Liceo	Entrevistada/o y código de anonimización	Cargo	Años de trabajo
Liceo A	Profesora 1 (E1)	Profesora de Historia	2015 – actualidad (ex estudiante)
	Profesora 2 (E2)	Jefa del Departamento de Historia (2025- actualidad)	2008 – 2025
Liceo B	Profesor 1 (E3)	Profesor de Historia	2024 – actualidad (ex estudiante)
	Profesor 2 (E4)	Integrante del Equipo pedagógico de la Unidad Técnico-Pedagógica	2014-actualidad (ex estudiante)
Liceo C	Profesora 1 (E5)	Profesora de Historia	1997 – actualidad
	Profesora 2 (E6)	Ex jefa del Departamento de Historia (2021-2025)	2008-2025 (jubilada)

Fuente: elaboración propia.

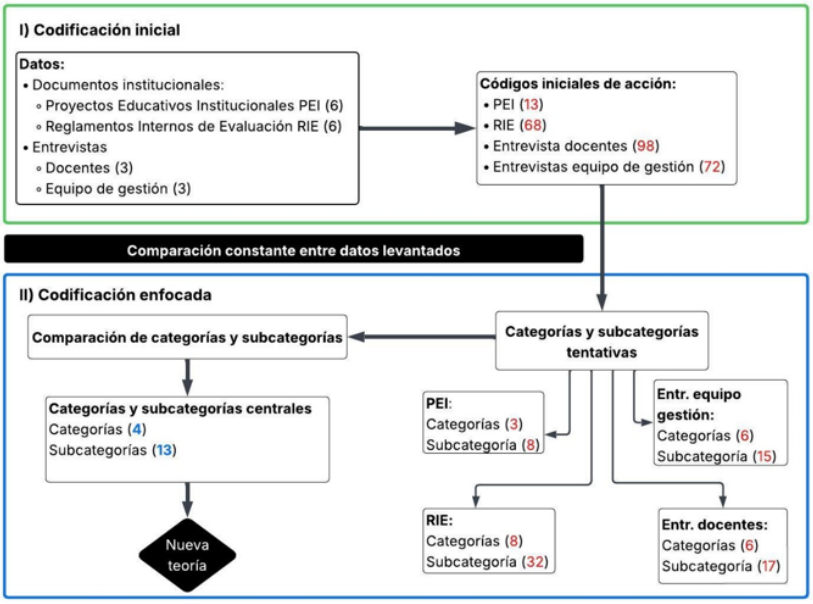
Para la realización de las entrevistas semiestructuradas, se elaboró una pauta de preguntas organizada en torno a cinco dimensiones temáticas: transformaciones socioeducativas, tensiones evaluativas, prácticas evaluativas, políticas educativas y proyecciones. Dicha pauta permitió profundizar en los significados y experiencias de las y los participantes, ajustando el énfasis y la formulación de las preguntas según el perfil y el rol institucional de cada persona entrevistada.

b) Estrategias de análisis de información

Los datos levantados fueron examinados a través de estrategias propias de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), particularmente mediante la comparación constante (Estrada et al., 2021). Dicho tipo de análisis consiste en examinar y sintetizar de manera sistemática y continua los datos durante el proceso investigativo. Por lo tanto, no busca la validación de una hipótesis, sino más bien la construcción de teoría a partir del estudio y la comparación de la información que surja de la investigación. Se desarrolla a través de dos momentos: i) codificación inicial y ii) codificación enfocada. En la primera etapa, se recogen datos, y se proponen códigos iniciales para cada una de las fuentes de información por separado. Posteriormente, en la etapa de codificación enfocada, se construyen categorías o códigos tentativos, se contrastan con otros datos que también fueron trabajados en la primera etapa y se generan categorías centrales (Figura 1).

Figura 1

Proceso de codificación



Fuente: elaboración propia, con base en Estrada et al. (2021).

A partir de este procedimiento, se identificaron categorías y subcategorías centrales, i) antecedentes contextuales, ii) visión de la evaluación, iii) gestión y orgánica, y iv) proyecciones evaluativas (Figura 2). Es a partir de dichas categorías, surgidas del proceso de codificación, que se delimitó posteriormente el marco teórico del presente estudio, articulado en torno a la cultura evaluativa como concepto integrador e incorporando la micropolítica y el *habitus* institucional como conceptos que permitieron profundizar en su comprensión. Para efectos de este artículo, en términos de la presentación de resultados, se optó por examinar dichas categorías desde las culturas evaluativas, separando entre el momento previo al fin de la selección y posterior a dicho proceso, para facilitar la observación de momentos de continuidad y cambio.

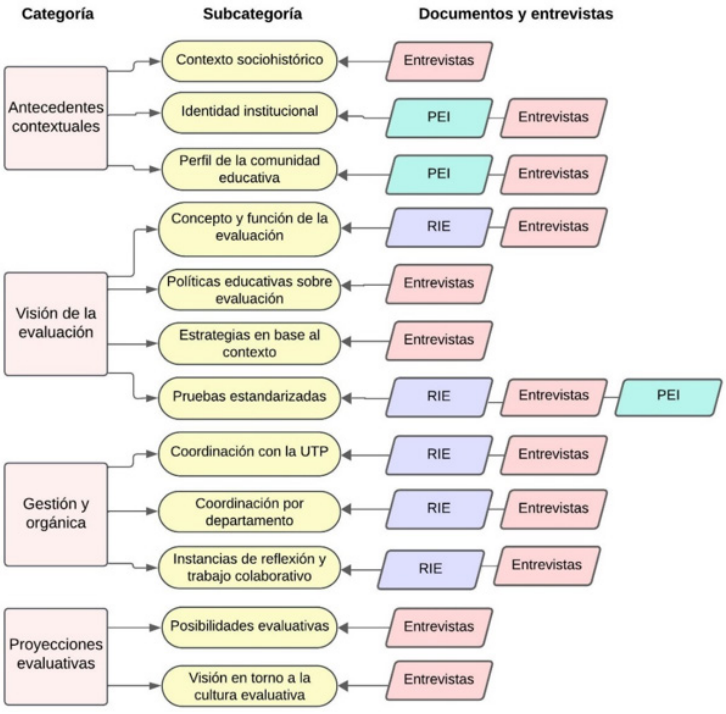
En este sentido, el estudio se estructura en torno a un conjunto de categorías que permiten comprender las culturas evaluativas en los liceos emblemáticos. La primera corresponde a los antecedentes contextuales, entendidos como el marco sociohistórico e identitario que configura la realidad de estos establecimientos. Esta categoría considera subcategorías vinculadas a la identidad institucional y el perfil del estudiantado. En segundo lugar, la visión de la evaluación refiere a los sentidos, propósitos y enfoques que la comunidad educativa atribuye al acto de evaluar, lo que permite identificar las concepciones que orientan las prácticas evaluativas. En tercer lugar, la categoría de gestión y orgánica comprende las estructuras, roles y dinámicas organi-

zacionales que median la implementación de las políticas evaluativas, incluyendo la labor de la Unidad Técnico-Pedagógica, el rol de los departamentos de asignatura y la incidencia del Programa de Integración Escolar en los procesos de evaluación. Por último, la categoría de proyecciones evaluativas alude a las necesidades, expectativas y desafíos que los actores institucionales identifican para adaptar la evaluación a los nuevos contextos educativos.

Estas categorías se conciben como dimensiones interrelacionadas, en la medida en que se influyen mutuamente en la configuración de las culturas evaluativas. De este modo, los antecedentes contextuales operan como el marco que orienta el propósito y el sentido sociohistórico e identitario atribuido a la evaluación, mientras que las dinámicas de gestión y orgánica institucional median su implementación concreta en la práctica evaluativa.

Figura 2

Categorías y subcategorías centrales



Fuente: elaboración propia.

c) Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas, la investigación fue evaluada y aprobada por el Comité de Ética de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Del mismo modo, todas las personas participantes fueron informadas de manera clara y oportuna sobre los objetivos del estudio, los procedimientos de producción de datos y el uso de la información, y firmaron un consentimiento informado previo a su participación. Se resguardó en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los y las participantes, así como el uso responsable de los datos recopilados.

IV. Resultados

a) Culturas evaluativas previo al fin de la selección (2016)

A nivel de antecedentes contextuales, en los PEI analizados para este período se identifica una dimensión central respecto de la autopercepción de los liceos emblemáticos previo al término de la selección escolar, que dialoga con las concepciones de los docentes respecto a la cultura evaluativa. En particular, se evidencia una identidad institucional orientada a la excelencia académica, la selección por mérito y el acceso a la educación superior como propósito formativo fundamental. En esta línea, por ejemplo, el liceo C (2008) enfatiza la entrega de una sólida formación científico-humanista que permita al estudiantado "enfrentar los requerimientos de estudios superiores".

Lo anterior contrasta parcialmente con las experiencias relatadas por las y los docentes, quienes describen realidades diferenciadas según los períodos en que se desempeñaron como profesores y, en algunos casos, como estudiantes. No obstante, en términos generales, existe concordancia entre las percepciones de este actor y los PEI en la caracterización de una comunidad educativa distinta a la actual. De manera transversal, emergen la selección, la excelencia, la tradición y la meritocracia como ejes constitutivos de estos espacios durante el período. La identidad institucional, previo a los cambios de política educacional, se articulaba en torno a la noción de "colegio de tradición", donde el sentido de pertenencia se expresaba en un alumnado "orgulloso de su insignia y del uniforme" (E4). Este orgullo se vinculaba a un pasado altamente valorado y a una formación descrita como "muy académica" y "muy estructurada", que incluía asignaturas de alta complejidad (E1).

Esta visión institucional encontraba su correlato en la labor docente. En relación con el perfil del profesorado, si bien se reconoce la heterogeneidad derivada de una alta matrícula y, por lo tanto, de un cuerpo docente amplio, de acuerdo con los/as entrevistados/as predominaba una autoridad pedagógica de carácter vertical, inscrita en una "escuela bien tradicional" y de orientación "conductista" (E3). Los docentes de mayor trayectoria tendían a privilegiar la clase como un "espacio sagrado" centrado en la transmisión de contenidos y en prácticas cercanas al modelo de cátedra univer-

sitaria desde lo evaluativo (E5). En este sentido, una docente del liceo A describe esta rigidez pedagógica señalando que "éramos muy rígidos, muy estrictos. Nada alteraba esta cátedra que tú estabas dando […] si yo enseñaba, evaluaba y si a la persona le iba mal, qué pena […] había cierto orgullo en decir, oye, conmigo la mitad se sacó un rojo, soy difícil" (E1).

Sin embargo, considerando la heterogeneidad del cuerpo docente, se identificaba también un grupo de profesores con mayor conciencia política (E4), cuyas prácticas se expresaban en clases de carácter reflexivo que, si bien no eran predominantes en estos establecimientos durante este período, eran altamente valoradas por el estudiantado, según se expone uno de los entrevistados (E4).

Del mismo modo, esta cultura institucional coexistía con dinámicas sociopolíticas relevantes. Las y los docentes caracterizan al estudiantado como social y territorialmente diverso, proveniente de múltiples comunas de la Región Metropolitana, y con un significativo compromiso político. Se destacan hitos de movilización estudiantil (2001, 2006, 2008 y 2011) en que estudiantes "interpelaban directamente al Estado" (E2). Estos procesos habrían contribuido a una "agudez intelectual" y al desarrollo del pensamiento crítico del alumnado, aunque, según señalan docentes para las realidades de los liceos B y C, dicha politización habría disminuido considerablemente desde años previos a la pandemia.

Ahora bien, en el período previo a la promulgación de la Ley de Inclusión y del Decreto 67, la definición y enfoque de la evaluación en los liceos analizados revelan una cultura escolar fuertemente vinculada al academicismo tradicional y la competitividad, en coherencia con los lineamientos declarados en los PEI. El modelo de selección cumplía un rol fundamental en este marco, al asegurar el ingreso de estudiantes con altos rendimientos previos, descritos como "las mejores notas, probados además con pruebas estandarizadas" (E6). Esta condición reforzaba la idea de homogeneidad académica del alumnado y, a juicio de los docentes, eximía a las instituciones de la necesidad de diversificar o adaptar sus prácticas evaluativas.

En este contexto, la evaluación se concebía principalmente como un mecanismo de certificación y presión académica, más que como un dispositivo orientado al acompañamiento del aprendizaje. En el Liceo C, por ejemplo, este entorno academicista, caracterizado por una alta competitividad entre los estudiantes, derivaba en una valoración positiva de las pruebas extensas y altamente estandarizadas, al punto de considerar exitosos aquellos instrumentos que superaban las treinta preguntas (E6). De manera similar, en el Liceo B la evaluación se subordinaba a exigencias administrativas, operando fundamentalmente para "cumplir con la nota" (E4), en relación con cumplir con las notas mínimas establecidas. Esta lógica se encontraba normalizada en los RIE, que definían la evaluación como un procedimiento destinado a "comprobar resultados" (Reglamento de Evaluación, Liceo A, 2017-2018) o a "medir el grado

de avance en el logro de los objetivos" (Reglamento de Evaluación, Liceo B, 2014), privilegiando una aproximación cuantitativa por sobre la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La relevancia otorgada a la prueba escrita y la calificación definían las dinámicas de aula, caracterizadas por el "rigor académico" (E4). Una de las docentes del Liceo A recuerda que, al ingresar como profesora en 2015, la evaluación mantenía una estructura muy similar a su etapa como estudiante, donde "era central la prueba [...] me refiero a una prueba estandarizada, con alternativas y hartas preguntas" (E2). Desde una perspectiva de gestión, estos instrumentos se justificaban también por criterios de eficiencia, tales como el uso de lectores ópticos para procesar grandes volúmenes de resultados, lo que facilitaba análisis masivos de datos, aunque desvinculados de instancias de retroalimentación pedagógica significativa (E6). La aplicación reiterada de los mismos instrumentos a lo largo del tiempo evidencia el carácter institucionalizado de estas prácticas (E4).

Otro rasgo distintivo de este período fue la elevada cantidad de calificaciones y la débil diferenciación entre evaluar y calificar. Las y los docentes coinciden en que la carga de notas era considerablemente mayor que en la actualidad, llegando a asignarse cinco o seis calificaciones por semestre en asignaturas con cuatro horas semanales (E2). Esta presión se encontraba respaldada por normativas que permitían calificar cualquier actividad pedagógica, siempre que se informara con antelación (Reglamento de Evaluación, Liceo A, 2017-2018), así como ponderaciones altas de los exámenes finales (E6). En este marco, la reprobación operaba mediante criterios normados asociados a la acumulación de calificaciones insuficientes, sin instancias de análisis colectivas del profesorado o de consideración de trayectorias individuales (E4).

Un elemento señalado de manera transversal corresponde a las pruebas de nivel, concebidas como instrumentos permanentes orientados a medir de forma general los rendimientos del estudiantado. En el caso del Liceo C, su RIE (2019) establecía que éstas debían orientarse a la medición del logro de aprendizajes, con énfasis en las "categorías taxonómicas propias de cada disciplina", y aplicarse de manera obligatoria en asignaturas troncales.

Desde la perspectiva de una docente del Liceo C, este tipo de evaluaciones constituía un desafío particularmente significativo para cierto grupo de estudiantes, en tanto les permitía contrastar su desempeño académico en relación con sus pares. Esta lógica competitiva se expresaba también, según su relato, en actitudes como la burla frente a preguntas consideradas simples, con la finalidad de "poner a prueba" al docente (E6).

Esta estandarización también se expresaba en la preparación de pruebas externas, particularmente, la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Los RIE de estos establecimientos normaban la aplicación obligatoria de ensayos calificados, en concor-

dancia con prácticas pedagógicas que incorporaban ejercicios de entrenamiento (E4). No obstante, si bien se reconoce un énfasis institucional en torno a la PSU, los y las entrevistadas señalan que la intensidad y modalidad de dicha preparación respondió de manera discrecional a acuerdos establecidos al interior de los departamentos y a las decisiones propias del profesorado (E2 y E4). Asimismo, indican que las tomas estudiantiles y el incremento de ofertas de preparación externa, mediante el otorgamiento de becas, favorecieron que un número significativo de estudiantes optara por asistir a preuniversitarios privados (E2).

Respecto al SIMCE, los y las entrevistadas narran un escenario similar, puesto que desde la UTP se instruía a los departamentos de asignatura a preparar dicha prueba. No obstante, el énfasis y la forma de implementación dependían en gran medida de las decisiones adoptadas por las jefaturas de departamento. Un elemento relevante asociado a este tipo de prueba fue la resistencia expresada por el estudiantado. En particular, tras las movilizaciones de 2011, algunos docentes identifican manifestaciones explícitas de rechazo a las evaluaciones estandarizadas, las cuales se tradujeron en acciones de boicot al SIMCE. Estas prácticas fueron interpretadas por los propios estudiantes como una forma de cuestionamiento a lo que denominaban una "educación de mercado" (E3).

En síntesis, según exponen los y las entrevistadas, la cultura evaluativa de estos establecimientos educacionales previo al fin de la selección se configuraban en torno a una identidad institucional orientada a la excelencia académica, la tradición y la meritocracia, sostenida por una autoridad pedagógica muchas veces de carácter vertical en que la evaluación cumplió funciones de validación del rendimiento y filtro académico. Las prácticas evaluativas se concentraban en pruebas extensas con escasa diferenciación entre evaluar y calificar, y con un marcado énfasis en preparar para pruebas externas como la PSU y el SIMCE, que operaban como referentes de prestigio institucional.

b) Culturas evaluativas frente a los cambios educativos de inclusión y evaluación

Respecto a los antecedentes contextuales posteriores a la promulgación de las políticas de inclusión y de evaluación formativa, se identifican cambios relevantes en torno al perfil del estudiantado, en concordancia con lo expuesto por la nueva regulación educativa y las características propias de estos establecimientos educacionales que antes de la ley de inclusión los situaban en un espacio de privilegio en la educación pública. En particular, los documentos evidencian un tránsito desde orientaciones centradas primordialmente en la tradición y la excelencia académica hacia comprensiones que, además, incorporan enfoques de derechos e inclusión social. Así, por ejemplo, la misión del Liceo A no solo expone como meta el ingreso a la educación superior, sino que integra explícitamente valores democráticos: "Contribuir, por me-

dio de la formación integral, al proyecto de vida de nuestro estudiantado, con foco en la continuidad de estudios y en el respeto de los derechos fundamentales, al fortalecimiento de una conciencia social, aportando así a una sociedad democrática" (Liceo A, 2023–2025).

A nivel de entrevistas, también se observa dicho tránsito valórico en que conviven enfoques tradicionales, vinculados con el prestigio simbólico que estos liceos mantienen dentro del sistema educativo, con aquellos nuevos vinculados a ciudadanía e inclusión, que responden a las exigencias tanto de las nuevas políticas educativas como de las características del estudiantado. No obstante, en dicha convergencia se evidencian tensiones, en que se contraponen los discursos de apertura con las prácticas pedagógicas altamente selectivas, señalando que "muchas de las lógicas educativas siguen funcionando igual" (E3).

A lo anterior se suma un contexto sociocultural que los y las entrevistadas describen como una crisis del modelo tradicional, caracterizado por constantes tomas (E2), "salidas de capucha" (E4) y "pérdida de la excelencia académica" (E5), lo que ha implicado impactos significativos al interior de las comunidades en torno a dar continuidad a las prácticas evaluativas (E2). Sin embargo, según exponen, "ahora estamos tratando de levantarnos" (E3), en referencia a cambios que han permitido fortalecer la enseñanza-aprendizaje y la convivencia escolar. Pese a lo anterior, evidencian que la constante exposición en medios de comunicación, los que enfatizan aspectos de violencia escolar y bajo rendimiento en pruebas estandarizadas, hace que los esfuerzos educativos "se vayan tristemente al tacho de la basura" (E4). En este sentido, un docente señala que "hace poco una chica del [Liceo A] fue a presentar a un congreso a Tokio […] y no vi que en ningún momento eso se haya mostrado en la televisión" (E3). De acuerdo con los y las entrevistadas, esta representación pública incide directamente en los sentidos de pertenencia del estudiantado actual, quienes ya no desarrollan el "mismo cariño" (E3) por el establecimiento, profundizando así la crisis identitaria que atraviesan estos espacios educativos.

Coinciden en que la "crisis" por la cual atraviesan estos establecimientos es mucho más profunda que el solo hecho del fin de la selección. En este contexto, no cuestionan dicha medida, sino que enfatizan la necesidad de impulsar cambios educativos orientados a trabajar las nuevas identidades que emergen, considerando que el fin de la selección dio lugar a una mayor diversidad de trayectorias escolares. Como señala una docente, antes del Sistema de Admisión Escolar "el estudiante era solo de excelencia. Ahora las estrategias han tenido que considerar que hay otro perfil de estudiantado" (E5). Sin embargo, este proceso de adaptación evaluativa no ha sido asumido de igual forma por el conjunto del profesorado, especialmente, en la asignatura de matemática, que se ha resistido al cambio, lo que impacta negativamente en la experiencia escolar y en la "autoestima de los estudiantes" (E6). Las y los entrevistados coinciden

en que dicha resistencia se articula también con la idea de que el establecimiento recupere su posición previa, no solo en términos de resultados académicos, sino de imagen pública que proyectaba antes del fin de la selección.

Esta diversificación se expresa también en la incorporación de estudiantes migrantes, de jóvenes con necesidades educativas especiales y en el paso de liceos históricamente masculinos a espacios plurigenéricos. En este contexto, las docentes del Liceo C caracterizan el ingreso de mujeres al establecimiento como una "transformación significativa" (E5) y un "punto de inflexión" (E6), en tanto tensiona las prácticas pedagógicas del profesorado que, en algunos casos, son identificadas como "machistas" (E5). Asimismo, subrayan el "autocontrol" (E6) que ha desarrollado el estudiantado masculino en clases, junto con la necesidad de reformular las estrategias evaluativas en la asignatura de Historia, con la finalidad de lograr una "inclusión efectiva" de las estudiantes mujeres.

Como ya hemos señalado, en las entrevistas se evidencia que los cambios evaluativos han generado resistencias en un grupo del profesorado, interpretadas principalmente como un fenómeno de carácter generacional. Mientras los docentes más jóvenes tienden a incorporar enfoques de género, prácticas interdisciplinarias e innovaciones pedagógicas (E5), parte del profesorado de mayor trayectoria manifiesta resistencias al cambio, asociado también a la sobrecarga administrativa derivada de los procesos de inclusión. En este contexto, una docente del Liceo A identifica la coexistencia de "dos espíritus" evaluativos, tensionados entre el agotamiento frente a las exigencias burocráticas y quienes buscan sostener procesos evaluativos "más complejos y formativos" (E1).

Paralelamente, el cambio en las políticas educativas vinculadas a la evaluación ha implicado una resignificación del concepto. Tanto en los relatos docentes como en los RIE se observa una orientación formativa, enfocada en el acompañamiento de los aprendizajes. Este giro se expresa en la incorporación y explicación de nociones como "monitoreo continuo", "retroalimentación" y "diversificación de instrumentos". Así, el RIE del Liceo A (2024–2025) enfatiza una retroalimentación "centrada en el aprendizaje más que en la nota", en contraste con la normativa previa, que concebía la evaluación desde un enfoque punitivo.

No obstante, pese a estos cambios normativos, los y las docentes advierten que en la práctica esta nueva comprensión de la evaluación coexiste con enfoques tradicionales que le asignan un carácter punitivo y clasificatorio, especialmente en asignaturas consideradas de alta exigencia. En este sentido, una docente del Liceo C señala que "la evaluación sigue siendo vista como el momento en que se filtra quién sirve y quién no, aunque el discurso diga otra cosa" (E6), evidenciando la persistencia de lógicas selectivas que tensionan la implementación efectiva del enfoque formativo.

Respecto de la función de la evaluación, los relatos docentes dan cuenta de una ampliación de sus propósitos, pasando desde una lógica centrada en la certificación del rendimiento hacia una orientación pedagógica vinculada al seguimiento y la mejora de los aprendizajes. En este marco, la evaluación formativa es entendida como una herramienta que permite observar el proceso y no solo el resultado final (E5). Sin embargo, su implementación se ve tensionada por elementos contextuales como la irregular asistencia estudiantil, las tomas, la "cimarra interna" (E2) y la sobrecarga administrativa, lo que dificulta la continuidad del proceso evaluativo. Como señala una docente "cuesta mucho sostener una evaluación de proceso cuando las estudiantes faltan a las etapas intermedias y solo aparecen al final" (E2).

Al analizar las entrevistas observamos que el total de los y las entrevistadas prestan especial atención a la ley de inclusión, particularmente, en relación con la diversidad educativa más que con el fin de la selección. A nivel normativo, los liceos analizados incorporan en sus RIE disposiciones sobre apoyo a la inclusión y retención escolar, diversificación evaluativa y la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE). No obstante, se observan diferencias relevantes en su desarrollo: el Liceo A (RIE, 2023–2024) presenta apartados extensos y procedimentales, con definición de estrategias y responsables; el Liceo B (RIE, 2019–2020) los aborda de manera más acotada y menos específica; mientras que el Liceo C (RIE, 2025–2026) se limita a la formulación general de principios, sin mayor desarrollo de los procedimientos.

Ahora bien, estas disposiciones expuestas en los RIE son interpretadas como un "gran desafío" (E1). En este sentido, el docente del liceo B señala que "la inclusión llegó y el liceo no estaba preparado para eso" (E3), evidenciando el desajuste entre las nuevas demandas del sistema y las prácticas evaluativas tradicionales. En ausencia de apoyos institucionales suficientes, gran parte de los y las entrevistadas señalan que la inclusión se traduce en una intensificación del trabajo y en una sensación de insuficiencia de apoyo por parte de la dirección. Como expone la ex jefa del departamento de historia del liceo C "la idea es buena, pero muchas veces el sistema no te da las herramientas para sostenerla en el aula" (E5).

En este contexto, el PIE es mencionado como un actor central en la implementación de la normativa, siendo destacado por su magnitud y enfoque interdisciplinar: "es el departamento más grande […] trabajan más de 50 profesionales, entre psicopedagogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos, educadores diferenciales". No obstante, si bien valoran el aporte educativo, reconocen que está "colapsado", ya que tiene funciones administrativas excesivas. Por lo tanto, se advierte que esta sobrecarga "satura al equipo y le quita tiempo para acompañar de verdad a los estudiantes", en referencia tanto al trabajo en aula, como a la adecuación de instrumentos de evaluación (E1).

En coherencia con estos cambios en el enfoque educativo, las estrategias evaluativas también han experimentado transformaciones orientadas a responder a la mayor heterogeneidad del estudiantado. Los y las docentes describen un tránsito hacia prácticas más diversificadas, incorporando instrumentos como rúbricas, portafolios y evaluaciones diagnósticas, lo que se refleja también en su inclusión explícita en los Reglamentos Internos de Evaluación. No obstante, estas innovaciones conviven con una cultura evaluativa que continúa otorgando un lugar relevante a la calificación.

Esta tensión también se manifiesta en la relación con las pruebas estandarizadas. Si bien en los relatos de los entrevistados estas evaluaciones no aparecen como un eje central ni como una presión constante en la práctica pedagógica cotidiana, se reconoce que han perdido parte de la relevancia que históricamente tenían al interior de la comunidad escolar. No obstante, continúan funcionando como un referente a partir del cual se evalúa el prestigio de estos establecimientos, especialmente, desde la opinión pública (E3). En el Liceo B, desde la Unidad Técnico-Pedagógica se señala un desplazamiento del foco hacia dimensiones vinculadas con la formación ciudadana, expresadas en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social del SIMCE (E4). En contraste, una docente del Liceo C indica que, aunque existen orientaciones para la preparación de esta prueba, su implementación carece de sistematicidad y el análisis colectivo de los resultados al interior del departamento se ve limitado, principalmente debido a restricciones de tiempo (E5).

Respecto a la coordinación tanto con UTP como con los departamentos de Historia, se mencionan diversas tensiones. Respecto a la primera unidad, desde el liceo A señalan que desde lo evaluativo se intenta generar el mayor acompañamiento posible, sin embargo, reconocen que el trabajo administrativo disminuye considerablemente las posibilidades de acción. En este sentido, los y las docentes observan que, dada la cantidad de estudiantes a los cuales atender y la burocracia escolar, UTP se encuentra "sobrecargada". La jefa de departamento de Historia señala que:

"muchas veces pasa que a uno le devuelven el material sin ningún comentario, o sea, se manda directamente a imprimir y varias veces me ha pasado que después me doy cuenta de que repetí una pregunta o con errores notorios que no deberían haber pasado. La persona que nos revisaba nos devolvía el material y venía, entre comillas, decía material revisado y el revisado venía entre comillas" (E2).

En relación con los departamentos de asignatura, son definidos como espacios de diversidad de opiniones y "estilos educativos", con alta autonomía en términos evaluativos, tanto en su relación con UTP como en las decisiones que toman los y las docentes en cuanto a la elaboración de instrumentos. Lo anterior, es concordante con lo expuesto en los RIE, que entregan atribuciones importantes en la elaboración, verificación y posterior análisis del material educativo. En este sentido, por ejemplo, el Departamento de Historia del liceo A es descrito como un espacio diverso en su

composición y caracterizado por sus "prácticas horizontales" (E1), en que existe una colaboración visualizada en el intercambio de materiales, la planificación conjunta y, en ocasiones, en la reflexión profunda (E2). Este departamento se dispone como un "buen lugar de trabajo", en contraste con lo que acontece en otras asignaturas, las que son percibidas por los y las entrevistadas como espacios "mucho más competitivos", focalizados en la estandarización y resistentes al cambio (E2).

Ahora bien, respecto de las instancias de reflexión, se encuentran actualmente tensionadas por la falta de tiempo y una orientación focalizada en la gestión administrativa de casos críticos (E1). Si bien existen espacios formales como los Comités de Aula y la Reunión de Equipo de Aula, los que se encuentran normados en los RIE, su función se ha visto limitada mayoritariamente a la "casuística" (E3), abordando temas disciplinares, inasistencias o el cumplimiento de tareas pendientes, sin lograr profundizar en la adaptación de instrumentos de evaluación o en la reflexión pedagógica propiamente tal. No obstante, se destaca el trabajo colegiado en el marco del Decreto 67, que permite las decisiones de promoción y acompañamiento sean tomadas por un conjunto de docentes (E4).

Finalmente, las proyecciones evaluativas por parte de los y las entrevistadas se articulan en torno a la necesidad de adaptarse a nuevos contextos educativos, marcados por una mayor diversidad del estudiantado y por las exigencias de las políticas de inclusión, sin desatender las condiciones que regulan el ingreso a la educación superior. En este escenario, los docentes reconocen la importancia de avanzar hacia prácticas evaluativas más flexibles y formativas, capaces de responder a trayectorias diversas, aunque advierten que la centralidad de las pruebas estandarizadas obliga a mantener ciertos instrumentos tradicionales de evaluación (E2 y E6). De manera complementaria, se valora la incorporación progresiva de enfoques inclusivos que amplían la comprensión del aprendizaje y tensionan la noción clásica de mérito académico (E1 y E5). Finalmente, los relatos destacan la relevancia de los espacios extraescolares entendidos como espacios privilegiados de aprendizaje significativo y construcción identitaria, donde la evaluación adquiere un real sentido formativo (E1 y E3).

V. Discusiones y conclusiones.

La presente investigación tuvo como finalidad comprender las culturas evaluativas en tres liceos emblemáticos de Santiago en el marco de las transformaciones sociales, políticas y educativas nacionales en la última década. Este estudio se sitúa en un punto de inflexión histórico marcado por la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar (2015), la cual terminó gradualmente con los mecanismos de selección en establecimientos educacionales, y el Decreto 67 (2018), que estableció nuevas formas de comprender la evaluación.

En este sentido, un primer elemento a discutir se refiere a los choques culturales internos que atraviesan estos establecimientos, más que a la forma en que la literatura o las disposiciones ministeriales los denominan. Al examinar tanto los documentos institucionales como las entrevistas, se advierte que la identidad tradicionalmente asociada a lo "emblemático" se encuentra en un proceso de reconfiguración, tensionada entre una comunidad docente que sostiene prácticas y expectativas heredadas de la selección académica, y un estudiantado cada vez más diverso en sus trayectorias escolares. Estos establecimientos han sido considerados como herederos de una tradición selectiva y preuniversitaria, cuya propuesta educativa enfatizaba en la continuidad de estudios en la educación superior (Bellei et al., 2020; Santis, 2022), sin embargo, la actualización de documentación institucional, mandatada por las nuevas disposiciones legales, incorpora nuevas visiones, lo que ha generado fricciones internas entre quienes sostienen dicha tradición y quienes se adaptan a los cambios.

Desde la micropolítica escolar (Ball, 2012) y la noción de recontextualización (Ruan y Cordero, 2021), la puesta en acto de estas políticas no es una traducción mecánica de la normativa, sino un proceso de ajustes secundarios. En los liceos analizados, esto se manifiesta en la incorporación de nociones de retroalimentación y monitoreo continuo en los RIE, aunque la persistencia de la cultura escolar previa y la falta de preparación docente ponen en duda la profundidad de estos cambios.

En este sentido, existe un conjunto de disposiciones adquiridas históricamente que conformaban el *habitus* institucional de estos liceos (Ilabaca y Álvarez, 2025). Sin embargo, el tránsito hacia un sistema sin selección ha provocado dos fenómenos paralelos: histéresis y transformación (Ilabaca y Álvarez, 2025), relacionados con los "dos espíritus" descritos en las entrevistas: i) permanencia de las prácticas tradicionales que no necesariamente se alinean con las concepciones actuales de inclusión y evaluación; ii) respuesta al nuevo contexto y a las demandas educativas, pese a que reconocen falta de formación y herramientas institucionales para su abordaje.

En el periodo anterior a las reformas de inclusión y evaluación formativa, la cultura de estos espacios estaba fuertemente anclada en un academicismo tradicional y en una lógica de competitividad. Entonces, la evaluación, en tanto dispositivo de poder (Falabella et al., 2025) se configuraba desde las nociones de excelencia académica. En aquella época, se valoraban positivamente las pruebas extensas como un símbolo de rigor, y la evaluación funcionaba primordialmente como un mecanismo de presión y certificación. La homogeneidad de los estudiantes, garantizada por las pruebas de ingreso, permitía a los docentes no considerar del todo la diversificación pedagógica, consolidando una autoridad vertical y prácticas de carácter conductista centradas en la cobertura curricular de alta complejidad.

No obstante, tras la implementación de nuevas normas educativas, se observa un realce discursivo de la evaluación formativa, la cual es entendida ahora como una herramienta para el seguimiento y la mejora de los aprendizajes en lugar de centrarse exclusivamente en la calificación final. A pesar de este giro normativo, los datos sugieren que la evaluación sigue siendo experimentada como una métrica que constituye y responsabiliza a sujetos, ante la continuidad de lógicas selectivas en las prácticas evaluativas (Falabella et al., 2025).

En coherencia con el análisis de Quaresma y Orellana (2016), los resultados de este estudio confirman que la dimensión generacional constituye un factor relevante en la configuración de las culturas evaluativas en los liceos emblemáticos. En particular, los y las entrevistadas observan que docentes con mayor trayectoria tienden a manifestar mayores resistencias frente a los procesos de cambio evaluativo, las cuales se asocian tanto al desgaste producido por el incremento de las demandas administrativas como al convencimiento de que la cultura evaluativa previa resultaba funcional y eficaz. En contraste, el profesorado con menor antigüedad en los establecimientos, a juicio de los y las entrevistadas, muestra una mayor apertura a la incorporación de enfoques de género, prácticas interdisciplinarias e innovaciones pedagógicas, orientadas a resignificar la evaluación y a promover transformaciones desde el interior de las comunidades escolares.

Esta diversidad de posicionamientos se puede ejemplificar a partir del departamento de Historia, el cual se constituye como un espacio con un profesorado con enfoques distintos y de prácticas horizontales, distanciándose relativamente de la estandarización que todavía prevalece en otros departamentos. En este marco, la autonomía del departamento evidencia la agencia docente en la recontextualización dentro del espacio de la micropolítica, en el que en un mismo contexto se opta por formas de gestión pedagógica distintas (Ruan y Cordero, 2021), en concordancia con lo observado por Carrasco (2016).

Otro eje fundamental de la discusión se refiere a la relación de estos liceos con la rendición de cuentas y la estandarización. Si bien tradicionalmente el profesorado de los liceos emblemáticos ha enfrentado las exigencias de *accountability* con mayores márgenes de autonomía y legitimidad institucional (Quaresma y Orellana, 2016), en la actualidad la presión de los medios de comunicación y la opinión pública ha incrementado la sensación de crisis. Si bien en uno de estos liceos el foco institucional ha comenzado a desplazarse desde la exclusividad en los resultados de pruebas como la PSU o el SIMCE hacia otros indicadores como el IDPS e, incluso, se ha tomado la decisión de terminar con las pruebas de nivel, aún persiste la noción de que la excelencia se asocia a los resultados de éstas.

Un aspecto relevante observado en las entrevistas es que el fin de la selección es vivido por los actores educativos como un desafío pedagógico y de gestión escolar. El ingreso de estudiantes migrantes, jóvenes con necesidades educativas especiales y el tránsito de modelos monogenéricos a espacios plurigenéricos han tensionado profundamente las identidades (Nieminen, 2025). La estructura de apoyo, representada principalmente por el PIE, se ha convertido en el departamento más numeroso de los liceos, pero los relatos de los docentes indican que este equipo se encuentra colapsado por una burocracia que le impide realizar un acompañamiento real en el aula. Asimismo, la UTP es percibida como una instancia sobrecargada que devuelve materiales y evaluaciones sin realizar comentarios pedagógicos sustantivos, reduciendo la supervisión del cumplimiento de los documentos administrativos. Se puede sostener, a partir de la realidad anterior, que la inclusión termina siendo vivida como una carga ante la falta de acompañamiento y herramientas frente a la nueva realidad, restando posibilidades para el cambio en las prácticas evaluativas.

En síntesis, es posible afirmar que las culturas evaluativas de los liceos emblemáticos de Santiago se encuentran en un periodo de transición socioeducativa donde conviven elementos de la cultura previa a la reforma con nuevas demandas vinculadas con la inclusión y la evaluación formativa que, si bien se han ajustado desde los reglamentos e, incluso, desde el PEI, en la práctica son un punto de tensión entre el profesorado. No obstante, se percibe un desplazamiento efectivo desde la evaluación entendida como un filtro selectivo hacia una búsqueda de la evaluación formativa, pero este tránsito está fuertemente mediado por resistencias micropolíticas y por la persistencia de un *habitus* de excelencia que genera en muchas ocasiones una histéresis institucional. Por lo tanto, los hallazgos nos permiten sostener que en estos espacios coexisten culturas evaluativas distintas y tensionadas, lo que se debe a las fricciones entre el discurso institucional ligado a las nuevas disposiciones legales y las prácticas tradicionales que continúan desarrollándose en estos establecimientos educacionales.

En este sentido, las transformaciones socioculturales en estos liceos han forzado cambios en la forma en que los docentes ejercen su autoridad y planifican sus clases, aunque todavía enfrentan barreras estructurales como, por ejemplo, la sobrecarga administrativa y la escasez de tiempos para la reflexión pedagógica colegiada, siendo una realidad compartida a nivel nacional (González, 2025; González et al., 2025). A partir del análisis realizado, se puede sostener que una efectiva implementación de la Ley de Inclusión y el Decreto 67 dependerá, en última instancia, de la capacidad de estas comunidades de comprender los cambios sociopolíticos vividos en tensión con las históricas lógicas de tradición, de una readecuación orgánica que permita hacer frente a la gestión meramente administrativa y permita avanzar hacia una cultura de la colaboración y, también, a la construcción de espacios de formación que permitan hacer frente a las nuevas concepciones de inclusión educativa y evaluación formativa.

Finalmente, cabe reconocer que el presente estudio posee limitaciones importantes, al haberse centrado mayoritariamente en las perspectivas de los departamentos de Historia y en una muestra reducida de liceos. Resulta imperativo que futuras investigaciones incorporen de manera sistemática la voz de los estudiantes y de otros estamentos directivos para comprender cómo estas transformaciones impactan en la experiencia vital de quienes habitan diariamente estos espacios emblemáticos de la educación pública chilena.

Agradecimientos

Tesista doctoral, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Financiamiento

ANID, Beca Doctorado Nacional folio 21263224.

Conflicto de interés

El autor declara no tener conflicto de interés.

Sobre el autor

Leonardo Cisternas Zamora es Licenciado en Historia por la Universidad de Chile y profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y magíster en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es candidato a Doctor en Educación por la Universidad de Chile, donde desarrolla una investigación que examina las culturas evaluativas en la asignatura de Historia y en talleres de patrimonio de liceos emblemáticos. Sus intereses investigativos se vinculan con prácticas educativas patrimoniales, culturas evaluativas y ciudadanía. Se desempeña como docente universitario, impartiendo asignaturas de didáctica de las ciencias sociales. Correo electrónico: leonardo.cisternas@uchile.cl. https://orcid.org/0000-0002-9421-1006

Referencias bibliográficas

Abdulkadiroğlu, A., Angrist, J., y Pathak, P. (2014). The elite illusion: Achievement effects at Boston and New York exam schools. *Econometrica*, 82(1), 137–196. https://doi.org/10.3982/ECTA10266.

Alarcón, C. y Lawn, M. (Eds.). (2018). *Assessment Cultures: Historical Perspectives*. Peter Lang.

Alessandri, F., y Peñafiel, A. (2022). *Análisis de brechas de puntajes en la PSU y Prueba de Transición*. Acción Educar.

Allende, C., y Valenzuela, J. P. (2016). Efectividad de los liceos públicos de excelencia

en Chile. *Documentos de Trabajo CIAE*, (20), 1-45.

Ball, S. J. (2012). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Routledge.

Bellei, C., Contreras M., Valenzuela, J., y Vanni, X. (Coords.) (2020). *El liceo en tiempos turbulentos. Cómo ha cambiado la educación media chilena.* Lom Ediciones - Universidad de Chile.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.

Carrasco, A. (2016). "La micro-política de la escuela en los procesos de cambio de cultura evaluativa". En *Actas 1° Seminario en Evaluación Educativ*a. Universidad de Chile.

Chandia, D. (2021). Trayectorias educativas y laborales de profesionales. Un análisis desde el capital social, cultural y el habitus institucional. *Estudios pedagógicos*, 47(2), 31-51. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200031.

Corral, E., Villalobos, C. y Parcerisa, L. (2024). The Role of Ideas in a Counter-Cultural Education Reform. The Case of Chilean Inclusion Law. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(2), pp. 223-243. http://dx.doi.org/10.17583/remie.11270.

Estrada-Acuña, R. A., Arzuaga, M. A., Giraldo, C. V., y Cruz, F. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la Teoría Fundamentada. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 51, 163-189. https://doi.org/10.5944/empiria.51.2021.30812.

Eyzaguirre, S. y Guzmán, I. (2024). Fin de los liceos emblemáticos. *Punto de referencia,* 685, 2-31. https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2024/01/pder685_Eyzaguirre.pdf.

Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: Una investigación de estudio de caso en diferentes contextos escolares. *Estudios Pedagógicos*, 42 (1), 107-126. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007.

Falabella, A., Fernández, M. B., y Flórez, M. T. (2025). Introducción: La evaluación en la mira. En A. Falabella, M. B. Fernández, y M. T. Flórez (Eds.), *La evaluación en la mira: Una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional, docente y de aula* (pp. 11-27). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En Canales, M (editor). *Metodologías de investigación Social* (pp. 219-263). LOM Ediciones.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

Godoy, F., Salazar, F., & Treviño, E. (2014). *Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: Requisitos de postulación y vacíos legales*. Informes para la Política Educativa. Centro de Políticas Comparadas de Educación. Universidad Diego Portales, Chile.

González, J. (2025). *La Evaluación para el Aprendizaje en el aula chilena: una revisión y análisis crítico para su implementación en enseñanza media* [Seminario de título para optar al título de Profesor de educación media, Universidad de Chile].

González, Á., Contreras, P., Faúndez, M. P., Gutiérrez, G., y Honey, N. (2025). *Evaluar para reactivar el aprendizaje: explorando valoración y expectativas de docentes y directivos de enseñanza media sobre evaluación* [Informe Final Proyecto FONIDE N° FON2300045]. Centro de Estudios, Ministerio de Educación de Chile.

Herrera, D., y Ríos, D. (2017). Educación ambiental y cultura evaluativa: Algunas reflexiones para la construcción de eco-consciencias. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 389-403. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100022.

Idoux, C. (2022). *Can selective school admission reforms increase student achievement?* [Discussion paper]. Blueprint Labs, Massachusetts Institute of Technology.

Ilabaca, T., y Álvarez, C. (2025). Más allá del efecto escuela: una nueva perspectiva sobre el habitus institucional. *Revista CUHSO,* 35(1), 1-26. https://doi.org/10.7770/cuhso-v35n1-art801.

Jervis, P., Flórez, T. y Cisternas, L. (2026). *Sistema de Admisión Escolar: tensiones entre selección e inclusión. Propuestas para Políticas Inclusivas*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

Jiménez, M. y Alfaro, J. (2020). La Puesta al Día de la Evaluación de los Aprendizajes en Chile. Una aproximación a la nueva Política de Evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), 126-137.

Jin, J., y Ball, S. J. (2020). Meritocracy, elitism and social mobility: Institutional habitus and institutional work in a Chinese key school. *British Journal of Sociology of Education,* 41(1), 1-15. https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665496.

Khan, S., y Jerolmack, C. (2013). Saying Meritocracy and Doing Privilege. *Sociological Quarterly,* 54(1), 9-19. https://doi.org/10.1111/tsq.12008.

Londoño, L. (2016). Transformación de las relaciones de poder entre evaluación y educación. *Praxis & Saber*, 7(13), 153-175. https://doi.org/10.19053/22160159.4170.

Lu, B., Anders, J., Siddiqui, N., y Shao, X. (2024). How do academic selection systems affect pupils' educational attainment? New evidence from an analysis of large-scale data on England. *Educational Review*, 76(5), 1285–1306. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2240977.

MINEDUC (2020). *Liceos Emblemáticos y Bicentenario 2019*. Apuntes, enero 2020.

Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180.

Murillo Torrecilla, F. J., Hidalgo, N., y Flores, S. (2016). Incidencia del contexto socioeconómico en las concepciones docentes sobre evaluación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado,* 20(3), 251–281. http://hdl.handle.net/10481/42627.

Nieminen, J.H. (2025). How does assessment shape student identities? An integrative review. *Studies in Higher Education*, 50(2), 287–305. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2334844.

Pitkänen, H. (2022). The politics of pupil self-evaluation: A case of Finnish assessment policy discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 54(5), 712–732. https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2040596.

Popkewitz, T. S. (2022). International assessments as the comparative desires and the distributions of differences: Infrastructures and coloniality. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,* 43(3), 460–482. https://doi.org/10.1080/01596306.2021.2023259.

Quaresma, M.L (2017). Factores de excelencia y prácticas escolares desde la perspectiva de los discentes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 183-200. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.fepe.

Quaresma, M. L., y Orellana, O. (2016). El accountability y su impacto en la labor docente: Percepciones de los profesores de liceos públicos de alto rendimiento académico en Chile. *Currículo sem Fronteiras*, 2(16), 315-338.

Ruan, D., y Cordero, D. (2021). La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica. *Foro de Educación,* 19(2), 363-386. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.779.

Sánchez, A., y Jara, C. (2022). Habitus en torno a la evaluación. (Des)encuentro entremedición y comprensión. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-20

Santis, J (2022). Liceos Emblemáticos: comunidades educativas de la crisis neoliberal. Historia y cultura escolar, actores educativos, crisis y devenir de la educación pública en Chile. Casos Liceo Manuel Barros Borgoño e Internado Nacional Barros Arana. En Felipe Zurita, Fabián Cabaluz y Javier Campos. *(Re)construir el movimiento pedagógico en Chile. Pensando en conjunto el trabajo docente* (pp. 249-260). Clacso y Ariadna ediciones.

Sisto, V. (2019). Inclusion "in the Chilean way": School inclusion in a context of advanced neoliberal policies. *Education Policy Analysis Archives*, 27 (23), 1-26 https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044.

Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

Tham, M., Huo, S., y Wade, A. (2024). Does school academic selectivity pay off? The education, employment and life satisfaction outcomes of Australian students. *British Journal of Educational Studies*. https://doi.org/10.1080/00071005.2024.2365189.

Valenzuela, J., Ramírez, M., y Alfaro, J. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles educativos*, 33(131), 42-63.

Vandeyar, S., y Killen, R. (2007). Educators' conceptions of changes in assessment strategy: Governing and managing schools in South Africa. *South African Journal of Education,* 27(1), 101-115.

Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: design and Methods, Applied social research Methods Series*. SAGE.

Yoon, E. (2016). Neoliberal imaginary, school choice, and "new elites" in public secondary schools. *Curriculum Inquiry*, 46(4), 369–387. https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1209637.

Yuivar, Y. (2020). *Sistema de admisión escolar: debate público, selección y meritocracia en la educación chilena*. Memoria para optar al título de periodista, Universidad de Chile.

CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

Editor
Matthias Gloël

Coordinador editorial
Víctor Navarrete Acuña

Corrector de estilo y diseñador
Ediciones Silsag

Traductor, corrector lengua inglesa
Mabel Zapata

sitio web
cuhso.uct.cl

e-mail
cuhso@uct.cl

licencia de este artículo
Trabajo sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0)

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO