

DESMITIFICANDO ALGUNOS SESGOS DE LA AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN EN LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO

DEMYSTIFYING CERTAIN BIASES ABOUT SELF-ASSESSMENT AND PEER-ASSESSMENT ON STUDENTS' LEARNING

ABIMELECH RODRÍGUEZ MIGUELES¹

Escuela Armando Arancibia Olivos G-501
Isla Mocha, comuna de Lebu, Chile
arodriguezmiguieles@gmail.com

ARNALDO HERNÁNDEZ YULCERÁN²

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Santiago, Chile
arnaldohy@gmail.com

Recibido: 26/09/2012 Aceptado: 05/05/2014

RESUMEN

En este último tiempo, la educación Chilena ha pasado por una serie de cambios basados en enfoques constructivistas del aprendizaje, el cual le otorga al alumno un rol más activo dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bajo esta premisa, este artículo presenta un estudio que tiene por objetivo determinar el impacto que tienen las diferentes modalidades evaluativas (autoevaluación-coevaluación), tanto en el docente como en sus alumnos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de derribar ciertos sesgos que acompañan a estas prácticas evaluativas. La investigación se enmarca dentro de un paradigma de investigación cualitativa de corte fenomenológico, que se desarrolla a través de un estudio de caso único. Los resultados reflejan claramente que, a medida que se apliquen en forma metódica y sistemática, estas modalidades evaluativas se concebirán como instancias de regulación y autorregulación de los aprendizajes desde la visión de ambos agentes evaluadores.

PALABRAS CLAVE

AUTOEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN, CALIFICACIÓN, AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, AGENTES EVALUADORES

ABSTRACT

In recent times, Chilean education has undergone a series of changes based on constructivist learning approaches, which grants the student a more active role in the teaching-learning process. Under this premise, this paper presents a study that has been designed to determine the impact of different evaluative

1 Profesor de Educación General Básica. Licenciado en Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

2 Profesor de Educación General Básica. Licenciado en Educación. Magíster mención Currículo Educacional, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.

methods made by teachers and students (self and peer assessment) in the teaching-learning process, and to demolish certain biases that accompany these assessment practices. The investigation is part of a qualitative and phenomenological research paradigm that is developed on a single case study. The results clearly show that, as they are applied in a methodical and evaluative system, these modalities will be designed as instances of regulation and self-regulation of learning from the perspective of both evaluative agents.

KEY WORDS

SELF-ASSESSMENT, PEER-ASSESSMENT, GRADE, LEARNING SELF-REGULATION, EVALUATIVE AGENTS

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo internacional y nacional, el paradigma constructivista se ha ido consolidando en un elemento central, tanto en las políticas educativas gubernamentales como en la formación inicial docente, lo que se materializa en las distintas reformas educativas. Sin embargo, todavía existen prácticas pedagógicas orientadas hacia el modelo tradicional de enseñanza, contradiciéndose así con los lineamientos de la reforma educativa (Ahumada, 2002; Contreras, 2006). La situación anterior se refleja con claridad en los procesos evaluativos que realizan los docentes, donde el papel de evaluar se reduce a una simple comprobación de los objetivos preestablecidos, lo que conlleva al alumno a una pasividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello que se hace importante llevar a cabo una de las principales máximas del constructivismo, que es otorgar un papel protagónico al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y específicamente, en el área de la evaluación a través de la Autoevaluación y Coevaluación.

La aplicación de estas modalidades evaluativas es casi inexistente o incipiente debido a una serie de sesgos que son parte de la cultura evaluadora del profesorado, que se sustentan, principalmente, en que los alumnos, debido a su corta edad o inmadurez tergiversarían el uso de dicha instancia y que, específicamente en el caso de transformarse en calificación, estaría siendo utilizada con intereses propios asociados a la obtención de una buena calificación. Esto último también se reflejaría en el actuar de los estudiantes de educación superior, pues se plantea que la mayoría de los universitarios no realiza la autoevaluación y/o coevaluación como procesos de reflexión de los aprendizajes logrados durante el periodo lectivo, sino más bien estarían influenciados por la presión de aprobar las asignaturas o sustentados en otros fines que se alejan del objetivo esencial de estos procesos.

Frente a este escenario jerárquico donde el docente ha sido el único “agente evaluador por excelencia”, surgen la Autoevaluación y Coevaluación como instancias democráticas que darán voz, participación y autonomía al alumnado en su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, y como una manera de contribuir al aumento de estas prácticas evaluativas, es que se hace imprescindible indagar sobre el tema, para así generar conocimiento que ayude a despejar algunos “mitos” en cuanto a su uso y utilidad. En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo develar la concepción de un docente y sus alumnos, respecto de los procesos de Autoevaluación y Coevaluación del alumnado.

PROBLEMATIZACIÓN

La reforma educativa concebida en la década de los 90 y el reciente ajuste curricular realizado en el 2009, se fundamentan en una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza escolar, por lo tanto, la práctica evaluativa ha de estar en consonancia con este enfoque, convirtiéndose en un mecanismo más de construcción conjunta del conocimiento escolar (Barberá, 1999). Pero esta situación no se refleja con claridad en los procesos evaluativos que realizan los docentes, donde el papel de evaluar está centrado en el producto y en constatar la reproducción de unidades de información que conllevan a aprendizajes memorísticos.

Además, la investigación señala que, al analizar en profundidad las características y finalidades de las actividades de evaluación que se aplican en el aula, se puede reconocer cuál es el *“modelo didáctico del que enseña”*, convirtiéndose así en uno de los elementos influyentes de la enseñanza, ya que los estudiantes estudian en función de lo que se pide y cómo se pide en la evaluación. Un profesor puede verbalizar unos determinados objetivos, pero los alumnos sólo reconocen aquellos que se reflejan en la evaluación. Siendo éste último aspecto relevante por sus implicancias prácticas, *“pues algunos docentes afirman actuar bajo un cierto paradigma pero que al momento de evaluar se constituye en otro, muy distante del que se declaraba inicialmente”* En ese sentido, es la evaluación la variable que más condiciona el desarrollo y la aplicación de un currículo (San Martí y Alimenti, 2004, p. 120).

Esta incongruencia entre la metodología empleada en el aula y la evaluación de los aprendizajes ha revelado que la evaluación es uno de los elementos *“sagrados”* del profesor por conferirle un poder y autoridad, en otras palabras, se constituye en una potestad unidireccional (Santos, 1995). Idea que contrasta con el principio fundamental del constructivismo que es otorgar un papel protagónico al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como lo señala Ander-Egg (1996, p. 292) *“el proceso de adquisición de conocimientos es algo personal e intransferible, afirmación que es una verdad de sentido común, pero ésta es una idea que el constructivismo enfatiza de manera particular al considerar que el sujeto que aprende debe ser activo y participante en el proceso mismo de adquisición de conocimiento”*.

Por lo tanto, y en congruencia con la idea medular del constructivismo, la participación del alumno también debiera traducirse en las instancias de evaluación. Desde esta visión *“la evaluación ha de dar voz a los que participan e, incluso, representar la voz de quienes no tienen la posibilidad de acceder a esas actividades.”* (Santos, 1995, p. 62).

Siguiendo los mismos lineamientos en los cuales la evaluación ha ido evolucionando en función de abarcar el acto educativo en su totalidad, Castillo y Cabrerizo (2003, p. 11) plantean:

“En cualquier caso, la evaluación debe estar integrada en el proceso educativo y convertirse en un instrumento de acción pedagógica que permita, por un lado adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y, por otro, comprobar y determinar si han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y razón de ser de la actuación educativa”.

Para responder a esta nueva visión evaluativa aparecen como alternativas concretas, las denominadas instancias de Autoevaluación y Coevaluación, por no ser tan jerarquizadas como las tradicionales en donde el profesor es el único agente evaluador y, principalmente porque el “alumno toma conciencia de lo aprendido”.

La Autoevaluación es definida, según Castillo y Cabrerizo (2003, p. 87) como“(…) una modalidad de evaluación que consiste en que cada alumno realiza una valoración de una actuación concreta o de sus propios progresos en un momento determinado de su proceso de aprendizaje”.

Si bien, en esta definición, el autor enfatiza la participación y el proceso que realiza el alumno al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, no hace mención a los beneficios que se pueden alcanzar a través de esta práctica tanto para el alumnado, como para la enseñanza en general. Tal como agrega Santos (1995, p. 62) “La autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”.

Ambas definiciones se complementan y nos dan una visión más globalizada de lo que es la Autoevaluación y su incidencia en el quehacer educativo.

Por otro lado, la Coevaluación según Topping (1998) citado por Jiménez y Llitjós, (2006) está definida como la “disposición en la cual los individuos consideran la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito de los productos o resultados del aprendizaje de compañeros de igual estatus”.

Aunque existen diversas definiciones sobre Coevaluación y, en algunos casos, estas sólo difieren en su denominación, la que sintetiza de forma más concreta su esencia, y la más utilizada, es la que señala Castillo y Cabrerizo (2003, p. 91) entendiéndola como“... Una evaluación grupal y entre pares, que realizan los alumnos de su trabajo”.

En la actualidad, y como parte de la formación inicial docente, se reconoce que ambas modalidades evaluativas brindan mayor protagonismo al alumnado, sin embargo durante las prácticas pedagógicas de los investigadores se ha constatado su inaplicación, motivada, en la mayoría de los casos por una serie de sesgos o mitos que son parte de la cultura evaluadora del profesorado y que se sustentan, principalmente, en que los alumnos, debido a su corta edad o inmadurez, estarían incapacitados para su uso.

Además, algunos docentes en ejercicio señalan que cuando estas modalidades evaluativas derivan en calificación son utilizadas con intereses propios asociados a la obtención de una buena nota. Antecedente válido también para la educación superior, debido a que los estudiantes carecen de experiencias previas con estos tipos de evaluaciones, desconociéndose así a estos procesos como una instancia más de aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Desde la corriente constructivista, se consideran las ideas y experiencias previas de los alumnos, así como los distintos contextos. También, los avances apuntan a un mayor protagonismo por parte de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una participación activa en las instancias de evaluación, requisito imprescindible para poder implementar un modelo evaluativo sustentado en la autorregulación de los aprendizajes.

En consecuencia, y a partir de la Reforma de la Educación en Chile, sustentada en un

enfoque sociocognitivo y cuya raíz emerge desde un paradigma constructivista, la participación del alumnado en los procesos evaluativos ha adquirido un papel importante y esencial (al menos de manera discursiva) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestras escuelas, ya que en la estructura de los programas de estudio sólo se menciona, brevemente, que desde el primer nivel se pueden iniciar los primeros pasos de la autoevaluación y evaluación entre pares.

Sin embargo, la realidad devela otra verdad, pues gran parte de los docentes no realiza procesos de Autoevaluación ni menos de Coevaluación. Esto es advertido por Santos Guerra (1995) que compara la evaluación educativa con una “enfermedad” y que, por lo tanto, puede ser estudiada según sus signos, síntomas que producen esta “patología general”. Una de estas patologías es no hacer procesos de autoevaluación, poniendo énfasis en que también los alumnos pueden/deben participar en estos procesos. Una de las principales razones que explicarían esta situación se sustenta en que los alumnos, debido a su corta edad o inmadurez, tergiversarían el uso de dicha instancia y que, específicamente, en el caso de transformarse en calificación estaría siendo utilizada con intereses propios asociados a la obtención de una buena calificación sin esfuerzo alguno.

Si bien ambos tipos de evaluaciones comparten un criterio común que justificaría su invalidación, cada una posee sus propios sesgos y dinámicas, dependiendo de cada educador y el contexto específico en el cual se apliquen.

En el caso de la Autoevaluación, hay educadores que sí la realizan, pero con bastante reticencia al momento de analizar la información recogida, es decir, verifican si la calificación que se ha otorgado el alumno corresponde a lo que él constató durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de no ser así, intervienen en el juicio de los estudiantes o, en el mejor de los casos, optan por no considerar la nota dentro del promedio³. Tal como se observa en una investigación realizada en España compuesta por una muestra de 450 profesores señala: en cuanto al tema de la autoevaluación del alumno, la mayoría de los docentes afirman que los discentes de primaria tienen capacidad suficiente para autoevaluarse y que, como tal, ésta debe potenciarse en dicha etapa. Sin embargo, el 52,8% del profesorado afirma que casi nunca suele tomar en consideración la autoevaluación del alumno a la hora de calificarlo. Calatayud, M. (1999). La discusión sobre este último punto no está concluida, ya que existen distintas posturas, tanto a favor como en contra, de que estas modalidades evaluativas generen una calificación.

Sin embargo, esta situación es cuestionable, pues la evidencia que arrojan algunas investigaciones (López y otros, 2006; Ríos y Troncoso, 2003) demuestra lo contrario, indicando que cuando estos procesos evaluativos son realizados de manera sistemática, socializados y asumidos por los estudiantes existe una fuerte correspondencia entre las notas de autocalificación y las notas finales que obtienen estos. Descartándose así la falta de honestidad del alumnado.

Por otro lado, y en estrecha relación con la ausencia de estas prácticas evaluativas du-

3 Esta situación coincide con los resultados de una investigación realizada en España compuesta por una muestra de 450 profesores. Donde se mostró que la mayoría de los docentes considera que los discentes de primaria tienen capacidad suficiente para autoevaluarse y que como tal, ésta debe de potenciarse en dicha etapa. Sin embargo, el 52,8% del profesorado afirma que casi nunca suele tomar en consideración la autoevaluación del alumno a la hora de calificarlo (Calatayud, 1999).

rante la enseñanza básica y media, y desde la experiencia de los investigadores, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes universitarios no realizan la autoevaluación como un proceso de reflexión de los aprendizajes logrados durante el periodo lectivo. Situación que se explicaría debido a que los estudiantes no han tenido experiencia con éste tipo de evaluaciones y, por lo tanto, ya estarían influenciados con la presión de aprobar las asignaturas.

En relación a la Coevaluación se puede decir que es casi inexistente en los distintos niveles que componen el sistema educativo, debido a factores como las relaciones personales y de convivencia (competitividad, amistad, animadversión, etc.) pudiéndosele dar un uso sancionador o facilitador, dependiendo del caso.

En síntesis, la utilización de la Autoevaluación y Coevaluación es un tema contingente, que genera bastante divergencia en el mundo docente, pero a la vez se le reconoce su relevancia en el proceso Enseñanza-Aprendizaje, ya que brinda mayor autonomía al alumno en su aprendizaje, lo que se denomina "Autorregulación de los aprendizajes".

Por lo tanto, se hace imprescindible y necesaria una investigación centrada en este tema, para así generar conocimiento que permita contribuir a desmitificar ciertos sesgos que existen en la aplicación de estas modalidades evaluativas y así poder potenciar el uso de éstas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

En consideración a lo planteado precedentemente, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la concepción de un docente y sus alumnos, respecto a los procesos de Autoevaluación y Coevaluación del alumnado, en función del uso y la utilidad, en un tercer año básico de un Establecimiento Educacional Particular de la comuna de Hualpén?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

Develar la concepción de un docente y sus alumnos, respecto a los procesos de Autoevaluación y Coevaluación del alumnado en función del uso y la utilidad, en un tercer año básico de un Establecimiento Educacional Particular de la comuna de Hualpén.

Objetivos Específicos:

1. Describir el uso y la utilidad que da el docente a los procesos de Autoevaluación y Coevaluación del alumnado en un Establecimiento Educacional Particular de la comuna de Hualpén.
2. Describir el uso y la utilidad, que otorgan los estudiantes, a los procesos de Autoevaluación y Coevaluación en un Establecimiento Educacional Particular de la comuna de Hualpén.

DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se enmarca dentro de un paradigma de investigación cualitativa que se desarrolla a través de un estudio de caso único, ya que toma una situación en particular compuesta por un grupo de personas inmersas en un acontecimiento social común (prácticas evaluativas), con el objetivo de conocerla en profundidad, es decir, develar la concepción que subyace de los sujetos involucrados (docente y alumnos) en relación a los procesos de Autoevaluación y Coevaluación.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Debido a la poca frecuencia con que se utilizan estas prácticas evaluativas, la muestra quedó constituida por un caso único. Cabe señalar que en la elección metodológica a priori se tenía considerado un segundo caso, pero que, al no cumplir con los criterios de selección de la muestra, fue descartado por los investigadores.

El caso único corresponde a un Tercero básico conformado por 32 estudiantes y su profesora jefe, pertenecientes a un Establecimiento Educacional Particular Pagado ubicado en la comuna de Hualpén, octava región del Bío-Bío.

Criterios de selección del caso único

La selección del sujeto en estudio cualitativamente representativo, se realizó a través de una selección intencionada, que responde a los siguientes criterios preestablecidos de elección:

1. Facilidad de acceso al contexto educativo elegido para el estudio.
2. Docente que ejerza su labor pedagógica en primer o segundo ciclo de enseñanza básica y realice los procesos de Autoevaluación y Coevaluación de manera sistemática.
3. Estudiantes que realicen experiencias de Autoevaluación y Coevaluación de manera sistemática.
4. Existencia de documentos escritos (pautas de cotejo o escalas de apreciación) que avalen la aplicación de estas modalidades evaluativas.
5. Que los resultados de estos procesos evaluativos mencionados, se traduzcan en una calificación, es decir, sean parte del promedio.
6. El rapport establecido con la realidad en estudio, es decir, la aceptación o confianza entre investigadores e informantes.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Esta investigación se desarrolla utilizando técnicas de recolección de información de corte etnográfico, tales como la Entrevista semiestructurada y Análisis documental, pues es esencial en este trabajo el recoger información de alto contenido valórico.

Entrada al campo

En la investigación de campo, y en un primer momento, el acercamiento fue preparado a través de un rapport y luego se coordinó en conjunto con el docente encargado del tercer año básico del colegio, las instancias y fechas tentativas para aplicar el instrumento de la entrevista a los alumnos y al docente respectivo, dentro de sus jornadas de clases. Una vez acordadas las fechas tentativas, el equipo de investigadores concurrió al Colegio en dos ocasiones. Las entrevistas se realizaron en dependencias del establecimiento, y se hizo uso del recurso tecnológico grabadora de voz, con previa autorización de los entrevistados, para registrar de forma rápida, clara y completa lo mencionado por cada uno de ellos. Cada entrevista se transcribió para su posterior análisis de contenido.

Análisis Documental

Se considera que el tipo de documentos más habitual en la investigación educativa son las fuentes escritas, que en esta investigación serán los instrumentos evaluativos que utiliza la profesora, tanto para el proceso de Autoevaluación como el de Coevaluación.

Análisis de Contenido

Las categorías y subcategorías que se utilizaron en esta investigación surgieron de los objetivos específicos como del marco teórico existente, sin embargo, en el análisis de la información aparece un aspecto que no estaba considerado y que se constituye en una subcategoría emergente, a la cual se denominó "formación valórica".

Las categorías utilizadas en este estudio corresponden al tipo de categorías especiales porque su uso se enmarca dentro del contexto educativo común para investigadores e investigados (docente y estudiantes).

Una vez finalizada la etapa anterior, se da paso a una segunda fase en la cual se codifican los datos recogidos, mediante la utilización de códigos de tipo literal, quedando así la información recogida más manipulable a la hora de su análisis, las que según sus similitudes o diferencias respecto a su significado, son agrupadas en unidades de datos.

A continuación, se presenta un cuadro con las categorías, subcategorías, tópicos y sus definiciones.

CUADRO DE CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS, TÓPICOS Y SUS DEFINICIONES

| Objetivo | Categorías | Subcategorías | Tópicos |
|--|--|---|--|
| Describir el uso y la utilidad que da el docente a los procesos de Autoevaluación y Coevaluación del alumnado. | Autoevaluación: Es un proceso donde el alumno reflexiona y evalúa críticamente su aprendizaje, reconociendo sus fortalezas y debilidades. | Funciones: Usos y/o utilidades que le otorgan los sujetos al proceso de Autoevaluación y Coevaluación (docentes y alumnos). Estos pueden ser clasificadas, según su intencionalidad en: Función social, Función Pedagógica, Función de calificación y Función de Objetividad. Subcategoría Emergente Formación valórica: Los procesos de Autoevaluación y Coevaluación promueven una formación valórica a los sujetos que participan de la actividad de enseñanza-aprendizaje | Pedagógica: Corresponde básicamente a la regulación que hacen los educandos, del proceso de enseñanza aprendizaje con la finalidad de mejorar el aprendizaje, Social: La Autoevaluación y Coevaluación se caracterizan por ser instancias, donde se promueven la participación y la orientación (reconocimiento de fortalezas, debilidades, progresos, etc.) de los educandos. Calificación: Cuando los procesos de Autoevaluación y Coevaluación se transforman en calificación, existe el resquemor, a que su uso éste relacionado principalmente con la obtención de una buena nota. Objetividad: Se constituye como uno de los principales sesgos que manifiestan los docentes para la inaplicación de estos procesos evaluativos al interior del aula. Aludiendo a que los alumnos no están preparados debido a su corta edad o inmadurez. |
| Describir el uso y la utilidad, que otorgan los estudiantes, a los procesos de Autoevaluación y Coevaluación. | Coevaluación: Es un proceso de evaluación grupal y entre pares de su trabajo, reconociendo sus fortalezas y debilidades. | | |

RESULTADOS POR TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Entrevista semiestructurada

Desde el discurso de los educandos, se evidencia que las instancias de Autoevaluación y Coevaluación son utilizadas como un proceso de Autorregulación del aprendizaje, tanto a nivel individual como grupal, el que conlleva al reconocimiento de sus fortalezas y debilidades para la consecución de mejores aprendizajes. Aunque, en algunos casos no se declara explícitamente, una acción directa a la superación de las debilidades identificadas.

Respecto a la autoevaluación la mayoría los estudiantes declaran:

“Es buena porque tú te evalúas lo que tú sabes y así vas aprendiendo lo que te cuesta y lo que

no. Para saber lo que tú tienes malo, para lo que no sabes, tener que reforzarlo y lo que sabes reforzarlo igual” (E. 17).

“Yo creo que sirve para que el que está evaluándose sepa en lo que está mejor y lo que tiene que mejorar para que lo haga mejor en la próxima vez y se evalué correctamente” (E.19).

“Cuando yo me evalué voy viendo lo que me cuesta y no, entonces yo ahí llevo todo lo que me cuesta y lo voy reforzando. Me ha ido mucho mejor gracias a la autoevaluación” (E.17).

Estas mismas valoraciones son reconocidas por los estudiantes en relación al uso de la coevaluación. Tal como se puede observar en el siguiente relato:

“Que hace bien, porque tú puedes saber lo que opinan de lo que tú estás haciendo bien o mal. Para saber lo que tus compañeros opinan de ti, por ejemplo, en una disertación, ellos me evalúan a mí, y yo puedo ver en lo que estoy bien y lo que estoy mal” (E. 4).

“Yo pienso que es buena... también como en la autoevaluación puedo ver en qué me equivoco, cuáles son mis debilidades y cuáles son mis fortalezas” (E. 15).

Ambos procesos evaluativos brindan al alumnado mayor participación con el fin de democratizar la evaluación, restándole así protagonismo al docente en el acto evaluativo. En ese sentido, los niños y niñas aprecian la oportunidad que les entregan estas instancias evaluativas, en contraste de la heteroevaluación ejercida comúnmente por el profesor:

“Sirve para que los profesores se den cuenta de lo que opinamos de nosotros mismos” (E. 12).

“Pienso que es buena, porque también tiene derechos el curso o tu grupo de opinar con mis compañeros y ver si tengo errores o no” (E. 9).

Cabe destacar que la Autocalificación y Cocalificación en la mayoría de los casos coincide con las notas obtenidas, por lo tanto, existe un alto grado de objetividad en el actuar de los alumnos en ambos procesos evaluativos. Aunque se ha producido una excepción en la Coevaluación, en la que se develó un grado de subjetividad motivado por relaciones de amistad o cercanía con consecuencias en la calificación, lo que llevó a la intervención del docente:

Sí. Aunque algunas personas que me han evaluado, porque les caigo mal, me han evaluado mal.

- ¿Muchas veces te ha pasado eso?

- No, hay una niña que hizo eso una vez, pero la profesora habló con ella.

- ¿Pero, se ha vuelto a repetir?

- No. (E. 12)

El docente considera la Autoevaluación y Coevaluación como instancias de socialización, las que se transforman en un referente de la práctica educativa, orientada a la regulación de los aprendizajes, proporcionando relevante información sobre cómo están aprendiendo los alumnos y cuáles son sus mayores dificultades, tanto a nivel individual como grupal.

“La autoevaluación es un proceso valioso también para mí, ya que yo puedo darme cuenta de la visión que tuvieron ellos del trabajo, entonces, me da a mí, me complementa la visión que tengo

de mi evaluación con la visión que hacen ellos mismos de su propio trabajo”.

“Bueno, específicamente la coevaluación, es un proceso o una instancia para que el alumno se enriquezca con el aporte que hace el grupo y también les enseña a tolerar comentarios que pueden ser positivos en un momento o negativos y que están enfocados a mejorar su aprendizaje o actitud en el trabajo grupal”.

Ambos procesos evaluativos, han producido un mayor protagonismo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues tienen mayor conciencia de lo que están haciendo, destacándose el desarrollo de una actitud crítica evaluadora que es más estricta que la del docente:

“Yo diría que ya en tercero básico sí. En primero y segundo, yo ahora justo cambié de nivel, uno se da cuenta que la autoevaluación en los chicos, ellos se ponen todo bueno, son poco objetivos. En cambio aquí, yo me sorprendí, por ejemplo en el caso de las demostraciones, la autoevaluación era mucho más crítica que la coevaluación que le hacía el curso, e incluso a la misma evaluación mía. Eran mucho más críticos, así que sí.”

La objetividad de los alumnos es una de las principales características que enmarcan estos procesos, habiendo algunas excepciones, específicamente, en la coevaluación, donde el docente ha debido intervenir de forma directa cuando un alumno ha sido demasiado perjudicado.

Es importante destacar que estos procesos no siempre originan una calificación, pues su uso está centrado en algunas actividades, correspondientes a ciertas asignaturas, orientándose tanto al área actitudinal, como procedimental y formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la excepción el ramo de Religión donde se transforma en una nota sumativa.

Además, la información recogida por la Autoevaluación, cumple una doble función, ya que es utilizada como una herramienta de regulación y orientación para la labor tutelar de los padres. Por el contrario, la coevaluación genera cierto grado de reticencia por parte de los apoderados, porque consideran que el único capacitado para calificar es el docente, pues sostienen que es el más objetivo para esta tarea.

Si bien tanto la Autoevaluación como la Coevaluación no tienen como objetivo esencial el desarrollo de valores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, estos están implícitos en su aplicación, ya que los alumnos, poco a poco, han ido internalizando estos aspectos que se reflejan en el trabajo propio del colegio. Sin embargo, el informe de desarrollo personal y social es una autoevaluación realizada por los alumnos y que es transversal al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de la formación valórica es un eje central del establecimiento y se materializa en la asignatura de religión.

Análisis documental

Las pautas de Autoevaluación y Coevaluación del alumnado, están orientadas claramente a un saber procedimental del aprendizaje y sólo algunos de sus indicadores aluden a la formación valórica, que constituye la categoría emergente, por lo tanto, su uso está orientado a la regulación continua de los aprendizajes.

El contenido de los dos primeros documentos, de acuerdo a los tópicos, se enmarca dentro de la función pedagógica y con matices de la función social. Sin embargo, ambas pautas de evaluación contenían un indicador que, por su naturaleza, no entregaba mayor información en relación a las subcategorías levantadas, pues es incoherente con la regulación del aprendizaje ya que consiste en el gusto personal del alumno, es decir, agrado o desagrado.

En relación al último documento, este está centrado a la formación valórica y social inherente al proceso educativo y que en éste establecimiento cobra mayor relevancia.

INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A la luz de los resultados obtenidos, la interpretación y discusión de los mismos, se realizó en función de los indicadores (Docente y Alumnos) y las Subcategorías, prescindiendo así de la categorías (Autoevaluación y Coevaluación) en este punto de la investigación, porque la información obtenida del análisis era similar y no se justificaba un desarrollo jerárquico y separado de ellas.

Los hallazgos de esta investigación, junto al marco teórico existente y en función de las categorías predeterminadas y emergentes, permiten establecer que la concepción del docente respecto de los procesos de Autoevaluación y Coevaluación, en cuanto a la **Subcategoría Funciones** y sus respectivos tópicos (función pedagógica, función social, calificación y objetividad) es la siguiente.

En relación a la **función pedagógica**, el docente considera que estas modalidades evaluativas son realizadas como un proceso de regulación continua de los aprendizajes enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo así que los alumnos reconozcan sus fortalezas y debilidades en las diversas actividades en el aula, que conllevan a mejoras evidentes en el proceso educativo. De esta forma, la evaluación adquiere más sentido y se aleja del propósito tradicional limitado al examen y/o al control, tal como lo señala Jorba, J. y Casellas, E. (1997, p. 23) que plantean que una evaluación debe ser útil al profesorado en su actuación docente, gratificar al alumnado en su aprendizaje y orientar a ambos en este proceso.

Por otra parte, la **función social** que otorgan estos procesos evaluativos, se materializa en el mayor grado de participación y protagonismo del alumnado, siendo este consciente del trabajo que realiza en pos de un creciente desarrollo de la autonomía. Reafirmando lo planteado anteriormente, Constenla (2007, p. 17 y 18) señala que "hoy, todos los intentos pedagógicos en la educación se vuelcan por desarrollar una evaluación cooperativa, con lo cual se amplía el sujeto evaluador, en cuanto procura que participen en esta tarea todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje". De ahí entonces, la idea de que los estudiantes también deben participar en el control y valoración de su propio aprendizaje. Para cumplir con esta tarea, es necesario que los estudiantes conozcan a priori los criterios de evaluación que se van a utilizar, a fin de que puedan detectar errores y deficiencias de aprendizaje, para saber si han comprendido los conceptos, si dominan determinados procedimientos, técnicas y métodos, y cuáles son las actitudes y conductas esperadas. Además, es importante destacar que este proceso de socialización del aprendizaje ha desarrollado en los alumnos, una actitud crítica evaluadora fundamentada, dónde

sobresalen altos criterios de exigencia.

En cuanto a la **objetividad** de los alumnos, el docente manifiesta que es una de las principales características que enmarcan estos procesos, ya que son asumidos con un alto grado de exigencia y rigurosidad, velando así por la transparencia del proceso evaluativo, prescindiendo de la presión que pudiese ejercer la calificación, visto como único referente socialmente validado que tergiversa el sentido real de la evaluación, pues se centra solo en los resultados, operando de esta manera bajo un criterio de selección. Por lo tanto, cuando estas evaluaciones se traducen en una calificación, prima la objetividad, pues las notas otorgadas por los alumnos en la Autoevaluación y Coevaluación, coinciden con las calificaciones obtenidas durante el periodo lectivo. Esto se demuestra también en otras investigaciones que señalan que cuando estos procesos evaluativos son realizados de manera sistemática, socializados y asumidos por los estudiantes existe una fuerte correspondencia entre las notas de autocalificación y las notas finales que obtienen estos. Descartándose así la falta de honestidad del alumnado. (López y Col, 2006; Ríos y Troncoso, 2003).

Sin embargo, la objetividad, específicamente en la Coevaluación, ha generado situaciones que han ido en desmedro de un alumno, debido al alto criterio de exigencia de sus pares lo que ha generado que el docente intervenga de forma directa, como un mediador. A la luz del marco teórico se enfatiza que pueden producirse prejuicios asimilados y reproducidos en el inconsciente colectivo ya que, *“... los alumnos tienen la misma visión o percepción de “para qué se evalúa” que muchos profesores y que la sociedad en general, y que habitualmente esta valoración se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para “suspender”. Y eso es lo que hacen ellos en cuanto tienen oportunidad: decir lo que han hecho mal los otros, con lo cual los efectos de la Coevaluación pueden convertirse en la disgregación del grupo y el rechazo de todos contra todos”*(Casanova, 1999, p. 86).

Cabe señalar que el docente realiza éste tipo de evaluaciones sólo en algunas asignaturas y no siempre conllevan a una calificación, pues es de carácter más bien formativo. Al respecto Castillo y Cabrerizo (2003, p. 92), sostienen que la Autoevaluación y la Coevaluación no implican necesariamente que los alumnos se asignen calificaciones. Cumplen una función formativa, su propósito consiste, fundamentalmente, en que los alumnos reflexionen sobre el proceso educativo. Ello no impide que también originen una nota o calificación que contribuirá a fijar la calificación definitiva por parte del profesor.

Por otra parte, se sabe que estos procesos cumplen una función formativa, y cuando se realizan de forma sistemática, se desvanece el sesgo en cuanto a la objetividad de los alumnos, en consecuencia éstos estarían preparados para afrontar una **autocalificación**, ya que desde el momento en que el alumno se hace partícipe en los procesos de evaluación es incoherente dejarlo al margen en la culminación del proceso. Por lo que Santos (1996, p. 41) afirma que si un profesor quiere implementar la Autoevaluación en su clase, debe saber que el alumno se debe también autocalificar; si no es así, la Autoevaluación no será efectiva, ni tendrá la finalidad deseada por el profesor y por los propios alumnos. En el momento en que los alumnos asumen la responsabilidad de evaluar su aprendizaje y el de sus pares se vuelven más críticos en su actuar.

Desde la data empírica de la investigación, específicamente en la entrevista semiestructurada al docente, se evidencia que el uso de la Autoevaluación y la Coevaluación, trasciende más allá del aula, involucrando a los padres, quienes reconocen que el primero

de estos procesos es una herramienta de regulación y orientación para su labor tutelar. Por el contrario, el segundo, les genera cierto grado de reticencia, pues consideran que el único capacitado para calificar es el docente. Esta situación confirmaría el resquemor que existe en el ámbito docente frente a la participación del alumnado en los procesos evaluativos, cuyo fundamento sería la falta de objetividad de los estudiantes debido a su inmadurez y, además, se vislumbra un arraigo en los padres del modelo tradicional de enseñanza que se concretiza en una relación vertical, donde el docente sería el único agente evaluador.

De acuerdo a las técnicas utilizadas en ésta investigación, se puede constatar que los procesos de Autoevaluación y Coevaluación se centran en aspectos procedimentales y actitudinales teniendo un carácter formativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los criterios de evaluación utilizados por el docente se reflejan en lo que Nunziati. (1990) citado por Jorba y Casellas (1997) clasifica como criterios de realización y de resultados.

Los criterios de realización o procedimentales indican las actuaciones propias a cada categoría de trabajos escolares. Nombran los actos concretos que se esperan de los alumnos, siendo los principales factores que intervienen en su construcción: los objetivos a largo plazo que se priorizan, objetivo del aprendizaje en curso, tipo de trabajo, condiciones de realización, modelo didáctico, nuestros propios valores, etc. Estos criterios se deben tener en cuenta tanto en la fase de ejecución o de elaboración del producto, como en la de análisis, planificación, etc., que, en general, la preceden. A diferencia de los criterios de resultados, se refieren al producto y fijan el grado de aceptabilidad. Contemplan los aspectos siguientes: la pertinencia, la completitud, la precisión, la originalidad, el volumen de conocimientos o de ideas utilizadas, etc

Considerando lo anteriormente señalado, se evidencia que existe una fuerte correspondencia en los criterios de evaluación seleccionados por la docente y las actividades ejecutadas por los educandos, lo que demuestra que estos últimos conocen a priori los objetivos e indicadores a evaluar.

Desde la visión de los educandos, y en función de la **subcategoría funciones** y los tópicos función pedagógica y función social, se evidencia que las instancias de Autoevaluación y Coevaluación son utilizadas como un proceso de Autorregulación del aprendizaje, tanto a nivel individual como grupal y, tal como lo declara el docente, les permite reconocer sus fortalezas y debilidades para la consecución de mejores aprendizajes. Aunque, en algunos casos, no se declara, explícitamente, una acción directa a la superación de las debilidades identificadas. Para Castillo y Cabrerizo (2003, p. 94), la autorregulación lleva al alumno a darse cuenta mejor de las modificaciones que tiene que introducir para lograr un determinado objetivo y seleccionar las estrategias que permitan actuar en consecuencia. En comparación con el discurso del docente, los alumnos asumen la participación que otorgan estos procesos evaluativos de forma inconciente, a excepción de unos pocos que sí lo expresan explícitamente.

En concordancia con lo declarado por el docente, y en cuanto a los tópicos de calificación y objetividad, en la mayoría de los casos la autocalificación coincide con las notas obtenidas por los alumnos durante su periodo de clases, por lo tanto, existe un alto grado de objetividad en el actuar de estos en ambos procesos evaluativos. Aunque se ha producido una excepción en la Coevaluación, en la que se develó un grado de subjetividad motivado por relaciones de amistad o cercanía con consecuencias en la calificación, lo que llevó a la

intervención del docente.

Respecto, a la **Subcategoría Emergente** denominada **Formación Valórica**, se evidencia que tanto en el discurso del docente y el de los alumnos, como en los instrumentos evaluativos que se utilizan, está implícitamente el aspecto valórico. Debido a la naturaleza de estos procesos evaluativos, los valores surgen como eje conductor y se hacen inherentes en su aplicación, pues aseguran el desarrollo y la continuidad de estas modalidades evaluativas.

Ello queda demostrado en las palabras de Castillo y Cabrerizo (2003) que señalan que en pocas ocasiones se pone de manifiesto de forma tan clara la función formativa de la Autoevaluación, como cuando es utilizada para evaluar contenidos actitudinales, ya que induce a la persona a un proceso de análisis y reflexión sobre lo más profundo de cada uno: Los valores que desde el sistema educativo y desde otras situaciones ha interiorizado y que van a formar parte de su personalidad y de su forma de hacer y de relacionarse en la vida. Este proceso de reflexión deberá desembocar en una actitud de autocrítica en la medida en que cada persona perciba la necesidad de cambiar alguno de los valores asumidos y algunas de las actitudes manifestadas, por otros valores que les satisfagan más y que encajen mejor con su forma de concebir la vida y las relaciones interpersonales. Este proceso de autoevaluación de contenidos actitudinales habrá de conducir a cada persona a encontrar su propia jerarquía de valores como parte esencial de su forma de ser, de vivir y de relacionarse. Esto también trasciende para el caso de la Coevaluación, ya que la práctica de ésta permite, tanto a docentes y alumnos, promover ciertos aspectos que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje como el desarrollo de una serie de desempeños sociales como la convivencia, solidaridad, sociabilidad, respeto mutuo, etc.

Desde el discurso emanado del docente, se reconocen algunas ventajas que poseen estas modalidades evaluativas en el desarrollo de valores y actitudes, lo que ha desencadenado que el profesor utilice el informe de desarrollo personal y social como una pauta de autoevaluación, cuya finalidad es el desarrollo de valores y aspectos sociales, que son transversales al proceso de enseñanza-aprendizaje y en el caso de éste establecimiento, cobran más relevancia por pertenecer a una congregación religiosa. Cabe destacar, que el informe de desarrollo personal y social en la mayoría de los casos es de responsabilidad única del profesorado, siendo una excepción motivada por los logros ya descritos con anterioridad y que está sujeta a la observación y seguimiento que el docente lleva de cada alumno. Además, la formación valórica se trabaja con énfasis en la asignatura de religión utilizando para ello la Autoevaluación, como por ejemplo, en momentos de oración y liturgia, donde la finalidad es que el alumno realice una reflexión autocrítica de sus actos.

En relación a la primera premisa sostenida por la investigación que se refiere a que *“Las prácticas evaluativas que realizan los docentes se caracterizan por la inexistencia de procesos de Autoevaluación y Coevaluación o en una incipiente aplicación de estos métodos con una sobrecarga de sesgos que no han sido comprobados y que obstaculizan su desarrollo”*, los resultados de esta investigación no permiten responder este supuesto, debido a las características de la muestra, pues se constituye de un caso único. Sin embargo, desde el marco teórico y de la propia experiencia de los investigadores, se puede afirmar que estos procesos evaluativos no son parte de las prácticas pedagógicas de los educadores y en el mejor de los casos son realizadas con una sobrecarga de sesgos, tales como, la inmadurez asociada a la corta

edad de los educandos y la subjetividad, sobre todo cuando estos procesos de evaluación conllevan una nota .

Además, esta situación se reproduce en instancias de la educación superior, dónde los alumnos no los realizan como procesos de reflexión de los aprendizajes logrados, sino más bien como una instancia para mejorar la nota u otro fin que escapa del objetivo esencial de estas modalidades evaluativas.

En el desarrollo de la formación inicial y continua de los investigadores como profesionales de la educación, se evidencia en los centros educativos, la inexistencia de los procesos de Autoevaluación y Coevaluación, situación que se mantuvo a la hora de seleccionar la muestra.

La actual reforma educativa se fundamenta en una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza escolar, por lo tanto, la práctica evaluativa ha de estar en consonancia con este enfoque, convirtiéndose en un mecanismo más de construcción conjunta del conocimiento escolar (Barberá, 1999). Sin embargo, el planteamiento de los Planes y Programas de estudio en relación a la Autoevaluación y Coevaluación, es superfluo ya que sólo los menciona y no los desarrolla de manera sistemática, lo que demostraría que estos procesos evaluativos no son una prioridad, sino más bien una mera declaración de intenciones.

Frente a la segunda premisa de investigación, la que señala que *“La Autoevaluación y Coevaluación del alumnado son procesos en los que los alumnos asumen un rol activo y protagónico a la hora de evaluar sus propios aprendizajes, sin embargo, estos instrumentos evaluativos no siempre son utilizados como autorregulación de los mismos, sino que se sustentan en otros fines que se alejan del objetivo esencial de este proceso”*, los resultados de esta investigación afirman que los procesos de Autoevaluación y Coevaluación promueven la entrega de un mayor protagonismo al alumnado, desarrollando en ellos una creciente actitud crítica que les permite reflexionar sobre cómo están aprendiendo, permitiéndoles construir un modelo personal de acción, configurándose así, la autorregulación de los aprendizajes que, según Jorba y Casellas (1997), consiste en que los alumnos sean cada vez más autónomos, formándoles en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje, es decir, enseñándoles a aprender a aprender. Por lo tanto, se descarta un mal uso de estas instancias evaluativas, primando la objetividad en el actuar de los alumnos.

Por último y en relación a los resultados obtenidos de la investigación y al objetivo general que consiste en *“Develar la concepción de un docente y sus alumnos, respecto de los procesos de Autoevaluación y Coevaluación en un Establecimiento Educativo de la comuna de Hualpén”*, es posible sostener que el docente afirma que los procesos de autoevaluación y coevaluación se sitúan como un **referente regulador**, lo cual le permite a éste orientar y determinar las acciones educativas a seguir emplazadas principalmente en la consecución de saberes procedimentales y actitudinales, dejando de lado el saber conceptual, juicio que encuentra sustento en el análisis de las pautas evaluativas que aplica el docente a los alumnos. Estas modalidades evaluativas se caracterizan por ser objetivas incluso cuando generan calificaciones; participativas ya que democratizan el acto evaluativo y, además, promueven una actitud crítica en los estudiantes y el desarrollo de valores universales que trascienden a la esfera educativa.

En cuanto a la concepción de los alumnos sobre las instancias de Autoevaluación y

Coevaluación, se puede establecer que estas son realizadas como procesos de **autorregulación de los aprendizajes** orientados al aprender a aprender, destacándose en general, la objetividad, que emerge como uno de los elementos esenciales de estas evaluaciones, manteniéndose incluso al momento de transformarse en calificaciones. Otra característica relevante es el protagonismo de los alumnos que se materializa en la práctica, la que muchas veces es asumida de manera inconsciente, pues, si bien los espacios de participación que brindan estos tipos de evaluación son aprovechados a cabalidad, no son reconocidos como tal por lo que se infiere del discurso de los educandos. Finalmente, la formación valórica es inherente a la totalidad del proceso y es considerada por los alumnos como una de las funciones más importantes que otorgarían estas modalidades evaluativas.

CONCLUSIONES

En relación a los resultados obtenidos, se concluye que:

- Los procesos de Autoevaluación y Coevaluación, tanto desde la visión del docente como de los alumnos, son concebidos como instancias de regulación y autorregulación de los aprendizajes, respectivamente. Además, en el caso específico de la Autoevaluación, esta se transforma en un referente regulador para la labor tutelar de los padres.
- Uno de los elementos esenciales que caracterizan a estas modalidades evaluativas es la objetividad, incluso cuando estas generan una calificación. Por lo tanto, se descarta que la Autoevaluación y Coevaluación sean utilizadas como instancias para mejorar el promedio.
- Estas prácticas evaluativas promueven la participación del alumnado, descentralizando y democratizando el acto evaluativo, provocando un quiebre en la visión tradicional, donde el único agente evaluador es el profesor.
- La aplicación de la Autoevaluación y Coevaluación promueven en los alumnos una formación valórica que trasciende todo el acto educativo y el desarrollo de una creciente actitud crítica, cuyos criterios son, en algunos casos, mucho más exigentes que los del docente.
- El contenido de estas modalidades evaluativas se centra sólo en el saber procedimental y actitudinal del aprendizaje, omitiendo absolutamente el saber conceptual.

PROYECCIONES

A la luz de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se entrevén las siguientes proyecciones para futuros estudios:

- Teniendo en consideración los óptimos resultados alcanzados en los procesos de Autoevaluación y Coevaluación en el subsector de Educación Tecnológica y en un menor grado en Religión, se hace importante indagar el porqué de

la ausencia de estas modalidades evaluativas en otras áreas del saber, tales como, Educación Matemática, Lenguaje y Comunicación o Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural.

- Ante la ausencia de estos procesos evaluativos en las prácticas cotidianas de los docentes que ejercen actualmente, es de suma importancia conocer la visión que tienen los futuros profesionales de la Educación respecto a estas modalidades evaluativas, lo que a su vez hace necesario generar conocimiento científico respecto de la Autoevaluación y Coevaluación en la formación inicial docente.
- En cuanto a la aplicación de la Coevaluación, se evidencian ciertos sesgos por parte de los padres que sostienen que el único capacitado para evaluar es el docente, por lo tanto, se hace necesario indagar sobre la visión que tienen los apoderados sobre esta práctica evaluativa, ya que pudiese tener efectos negativos en sus pupilos.

BIBLIOGRAFÍA

AHUMADA, P. (2002). *La evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.

ANDER-EGG, E. (1996). *La planificación educativa*. (7ª. ed.). Argentina: Editorial Magisterios del Río de la Plata.

BARBERÁ, E. (1999) *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial EDEBÉ.

CALATAYUD, M. (1999, 13 de octubre). "La evaluación educativa: entre el deseo y la realidad. Comunidad Escolar". *Año XVII*, Num. 641. Obtenido el 3 de septiembre de 2010 desde <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/641/tribuna.html>

CASANOVA, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. (5ª. ed.). España: Editorial La Muralla S.A.

CASTILLO, S. Y CABRERIZO, J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. España: Pearson Educación.

CONSTENLA, J. (2007). *Ponencia: Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula. Documento presentado en el Seminario-taller regional por la calidad de la educación, "Evaluar para aprender"*, Mineduc, Chile.

CONTRERAS, S. A. (2006) "¿Qué factores pueden influir en el trabajo de los profesores de ciencias chilenos?" *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 5 N° 2, pp. 378-392. Disponible en: www.oei.es/innovamedia/oc007.htm

JORBA, J. Y CASELLAS, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes. Estrategias y técnicas para la gestión social del aula*. Volumen I. España: Editorial Síntesis, S.A. España.

LÓPEZ, V. & COL. (2006). *¿Debe el alumnado participar en la evaluación? Propuestas y experiencias en Primaria y Secundaria*. Obtenido el 3 de septiembre de 2010 desde http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=89

MINEDUC (2013). *Programas de Estudio NB1 Y NB2*. MINEDUC. Chile. Obtenido desde http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=10

RÍOS, D. & TRONCOSO, P. (2003). "Autoevaluación del alumnado: Una Estrategia participativa orientada al Aprender a Valorar". *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*. UCSC. Vol. 2, Número 4, 111-120.

SANTOS GUERRA, M. (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. (2ª. ed.). España: Ediciones Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. (1996). *Evaluación educativa*. (2ª. ed., Vol. 2). Argentina: Colección Respuestas Educativas.

SANMARTÍ, N.; ALIMENTI, G. (2004) "La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de las actividades de evaluación planteadas en las clases de Química" [versión electrónica] *Revista Educación Química* 15(2), pp. 120-128.

JIMÉNEZ, G. Y LLITJÓS, A. (2006). "Deducción de calificaciones individuales en actividades cooperativas: una oportunidad para la coevaluación y la autoevaluación en la enseñanza de las ciencias". [versión electrónica] *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 3(2), pp. 172-187.