

Didáctica de la honestidad: experiencias de evaluación participativa

EDUARDO DOPICO RODRÍGUEZ
Área de Didáctica y Organización Escolar,
Facultad de Ciencias de la educación, Universidad de Oviedo, España

1. Introducción

Enseñar no es sencillo. No al menos en el sentido que este concepto tiene para las Ciencias de la Educación. Enseñar es un desafío cotidiano para maestros y profesores. A la tarea de reunir los contenidos curriculares más apropiados, adaptados al desarrollo cognitivo del alumnado y al avance del conocimiento, se une la actividad diaria de optar por la mejor práctica didáctica para transmitirlos. No se puede enseñar todo a todos (Comenio, 1986), ni de cualquier modo. La enseñanza es un compromiso y una responsabilidad. Facilita la adquisición de aprendizajes para la vida. Difunde conocimientos, competencias, valores. Estos últimos, la enseñanza de valores en la educación, es un tema recurrente en la discusión educativa, últimamente desorientada y enfrascada en una visión añorante de pérdida de valores. Esos valores perdidos refieren a definiciones caducas como *autoridad, esfuerzo, respeto*, que poco tienen que ver con el significado actual de tales conceptos. En la enseñanza debemos esforzarnos en transmitir valores (Delors, 1996), que contribuyan a desarrollar los procesos de autonomía personal del alumnado, al mismo tiempo que a su socialización. Así, conjuntamente a las áreas de conocimiento que impartimos, tratamos de infundir valores en los temas transversales de la educación de manera diferenciada o integral (Villaseñor García, 2001; LOE, 2006). Valores tangibles para vivir en sociedad, relacionados con la igualdad, la salud, la sexualidad, la paz, el medio ambiente,...

La enseñanza es un valor cargado de responsabilidad. Compromete al docente en una tarea hercúlea: formar a las nuevas generaciones de la mejor manera posible. En los contextos de aula, el profesorado comparte esta responsabilidad de enseñar con los receptores de la expresión práctica de la enseñanza, con quienes aprenden. El compromiso con el propio aprendizaje es un valor concreto en el ámbito educativo. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2006; Romero Trenas, 2009). El enfoque constructivista en educación asume este postulado sin discusión. Desde el punto de vista docente no hay ninguna dificultad en delegar el deber que le cabe al alumnado en su desarrollo educativo. Un asunto distinto es conferirle responsabilidad en la evaluación de sus producciones académicas. El profesorado se arroga la potestad exclusiva de la evaluación de sus alumnos, aún cuando sea conveniente que en la evaluación estén integradas todas las opiniones de quienes tienen vinculación con ella (Stake, 1986). Este automatismo académico, la valoración del rendimiento escolar hecha por personas distintas al alumno (Bernardo Carrasco, 2004), diluye el valor del compromiso con el aprendizaje en una solución espuria, donde la evaluación del profesor se considera válida e indiscutible (Orsmond et al., 1996). Las prácticas heteroevaluadoras convierten así a la evaluación en

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 53/2 – 10/07/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



un instrumento sancionador de la cantidad de aprendizaje acumulado por el alumnado. Esta cultura evaluativa (Mora Vargas, 2004), señala cuánto sabe el estudiante, pero no proporciona información sobre cómo lo sabe o porqué no lo sabe (Prieto, 2008). El empleo de la evaluación como un instrumento para *contar* los aprendizajes (Stiggins, 2006) desvirtúa el valor del compromiso con el propio aprendizaje y disfraza el carácter formativo de la evaluación convirtiéndola en una evaluación del aprendizaje en lugar de una oportunidad para el aprendizaje (Crooks, 1988).

La evaluación recorre todo el sistema educativo. El mismo proceso de enseñanza-aprendizaje se hace visible a través de la evaluación (Hargreaves et al, 1998). Aunque evaluar significa estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos (Real Academia Española, 2001), en los contextos educativos meritocráticos en los que nos desenvolvemos, el viejo modelo de Tyler (1969) sigue vigente: se asigna un valor alfanumérico que relaciona los resultados de aprendizaje de los estudiantes con los objetivos preestablecidos por los profesores. Esto es, la evaluación del producto certifica la calidad de las competencias y conocimientos que tiene una persona (Rizo Moreno, 2004), acredita conocimientos y aprendizajes curricularmente previstos (Palau de Mate, 2005), documenta demandas predeterminadas a las que los alumnos responden desarrollando secuencias procedimentales automatizadas. Pero incluso para evaluar el producto (Stufflebeam y Shinkfield, 1995), no existe una fórmula única y válida para todos los casos. Mientras que el objetivo de la evaluación es invariante, las funciones de la evaluación pueden ser enormemente variadas (Escudero, 2003). En la evaluación de resultados, el ámbito de las actitudes y de los valores también debe ser considerado como un producto más de la educación (Tiana, 1996). En este sentido, la evaluación del producto también puede convertirse en un ejercicio de aprendizaje experiencial, en una práctica educativa dirigida a desarrollar la competencia del alumno en valorar su propio trabajo (Montero Fleta, 2006), y al hacerlo, transferir un valor afín a la dignidad humana como es la honestidad.

2. Material y método

La función deliberativa del evaluador supone fundamentar la evaluación e identificar los criterios que la guían (House y Howe, 2001). Esto, conduce a tener una visión general del propósito de la misma y permite incorporar, junto a su dimensión técnica, la misión moral y ética de la evaluación (Picardo Gättgens, 2002). Con la evaluación no sólo se emiten valoraciones que mejoran la calidad del aprendizaje y de la enseñanza (Prieto y Contreras, 2008), es un instrumento más de las actividades educacionales y como tal puede ser empleada para que sirva a los propósitos de la educación.

El planteamiento metodológico de esta investigación se enmarca en un contexto de investigación acción participativa (Fals Borda, 1986), sobre estudio de casos (Stake, 1988), para promover una evaluación participativa (Cousin y Whitmore, 1998; Suárez Herrera, 2009) que dinamiza la colaboración de los alumnos en los procesos de evaluación, tanto de sus aprendizajes como del de sus compañeros, desencadenando secuencias de aprendizaje evaluadas al tiempo que se realizan. Al mismo tiempo, intenta introducir la educación en valores en las dinámicas evaluativas, cuestionando que lo único que les interese a los alumnos de la evaluación es lo que afecta a su nota final (Magin y Helmore, 2001).

Un estudiante que se autorregula deja de ser una pieza inerte en clase (Butler y Winne, 1995); pasa a convertirse en un alumno activo y participativo, interesado en todo lo que concierne a la asignatura que estudia. Así, se propuso, en un contexto universitario, que los alumnos de una asignatura cuatrimestral,

troncal de los estudios de Magisterio (esto es, a futuros maestros y maestras) de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Oviedo (Asturias-España), se evaluarán a sí mismos, tanto en sus producciones académicas individuales como grupales, y se asignarán la nota final en la asignatura que consideraran coherente con el compromiso asumido con el propio aprendizaje y con las competencias adquiridas. La argumentación evaluativa partía de la base del acuerdo entre los destinatarios (House, 1997).

La muestra estaba compuesta por 68 estudiantes de Magisterio de último año (32 varones y 36 mujeres), evaluados por el profesor y autoevaluados por ellos mismos en dos fases evaluativas correlacionadas: individualmente en sus producciones académicas personales, y en su trabajo en equipo, cuando conformaron de manera voluntaria, grupos de trabajo para atender a los requerimientos de aprendizaje (23 grupos formados, como mínimo, por dos personas).

La propuesta del profesor pretendía convertir la evaluación en una actividad crítica del propio aprendizaje y en un instrumento para ejercitar la honestidad en la medida en que ser honesto es ser sincero con uno mismo. El concepto *honestidad* define una cualidad humana y, por lo tanto, un valor subjetivo. Expresa pautas de comportamiento coherentes con los valores de respeto a la honradez y sinceridad individual y colectiva, de probidad al enjuiciar el mundo, los hechos, las personas y el propio actuar. Se considera que una persona es honesta consigo misma cuando tiene un grado de autoconciencia significativo y es coherente con lo que piensa. Indudablemente, se trata de un valor ético que tiene que formar parte del acervo competencial de cualquier educador.

Aunque el tema de la honestidad en el propio obrar permaneció implícito a lo largo del programa de la asignatura, nunca se hizo explícito ante el alumnado para no condicionar sus actuaciones. Lo que se les propuso fue cambiar las pautas heteroevaluadoras, automatizadas por rutinas evaluativas, introduciendo la autoevaluación y la coevaluación como criterios determinantes de la nota final, que asignara valor a lo desarrollado durante el recorrido de la materia y a los resultados obtenidos por cada estudiante. La autoevaluación favorece la capacidad de los estudiantes para aprender por sí mismos (Villar, 2002), la coevaluación les permite valorar el rendimiento individual y grupal.

Examinados los límites éticos que deben acompañar a un programa de evaluación (House y Howe, 2001), el profesor hizo la propuesta de evaluación participativa (autoevaluación/coevaluación) al inicio de las clases presenciales. Las actividades académicas se fueron desarrollando a lo largo del horario lectivo. Estas se compusieron de exposiciones teórico-prácticas de los presupuestos conceptuales, procedimentales y tutoriales de la asignatura, participadas con trabajos individuales y grupales del conjunto del alumnado. Los trabajos académicos, que los alumnos fueron haciendo, contenían construcciones significativas de la materia en estudio: elaboración de trabajos en torno a centros de interés elegidos *ad libitum* por ellos, emanados de la carga conceptual de la asignatura, y exposiciones orales en clase apoyadas con soportes telemáticos.

House (1997), incide en alertar sobre la congruencia de los procesos evaluativos, resaltando la importancia de asegurar la coherencia entre el diseño metodológico y los resultados evaluativos (Picado Gättgens, 2002). Sobre el estudio evaluativo aquí planteado, desencadenar una evaluación participativa con los instrumentos de la autoevaluación y la coevaluación, suponía desarrollar procedimientos de participación en la evaluación individual y colectiva. Todo el alumnado valoraba conjuntamente las producciones académicas de sus compañeros cuando estas eran expuestas en clase y, posteriormente, cada estudiante y

cada grupo se evaluaba a sí mismo en un ejercicio de re-construcción del conocimiento (Pérez Rodríguez, 2005) y de ponderación subjetiva del propio rendimiento.

La evaluación debe de ser veraz, creíble y justa (House, 1997), por lo que el profesor mantuvo la heteroevaluación, en forma de evaluación continua elíptica, como un indicador más que conduciría a los resultados globales del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que al mismo tiempo reflejara el nivel de honestidad manejado por cada alumno y cada grupo, a la hora de valorar lo que habían aprendido y hecho a lo largo del cuatrimestre.

3. Resultados

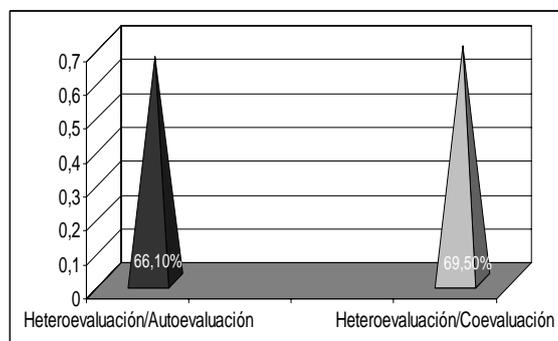
Los resultados obtenidos de la evaluación participativa individual (tabla 1) reflejan, en valores numéricos, la evaluación hecha por el profesor (heteroevaluación) sobre las producciones individuales de cada estudiante y la autoevaluación (la evaluación individual) de cada estudiante sobre sus realizaciones académicas

TABLA 1
Puntuaciones en la evaluación individual
Evaluación Participativa del Alumnado

Nº	Heteroevaluación	Autoevaluación	Nº	Heteroevaluación	Autoevaluación
1	5	8	35	10	9
2	7	7	36	10	10
3	8	8	37	8	6
4	4	6	38	8	10
5	6	6	39	5	9
6	4	4	40	4	9
7	5	5	41	7	7
8	3	6	42	7	7
9	6	6	43	10	9
10	6	6	44	6	6
11	10	9	45	6	6
12	8	8	46	4	4
13	4	7	47	8	8
14	7	7	48	8	8
15	7	9	49	5	5
16	7	7	50	5	5
17	9	9	51	4	6
18	5	5	52	5	5
19	6	6	53	6	6
20	6	6	54	6	6
21	7	7	55	5	7
22	4	6	56	7	7
23	7	7	57	5	5
24	7	7	58	5	5
25	7	6	59	7	7
26	7	7	60	7	7
27	7	7	61	7	7
28	5	7	62	6	6
29	3	6	63	6	6
30	4	8	64	7	7
31	5	5	65	5	7
32	4	4	66	7	7
33	7	5	67	4	5
34	10	8	68	7	7

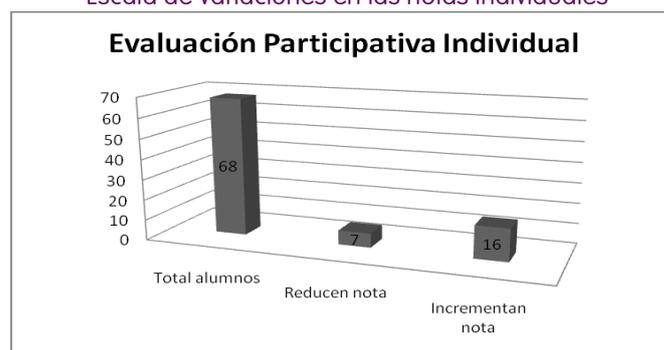
Las puntuaciones obtenidas arrojan una coincidencia del 66,1% (figura 1) entre los resultados de la evaluación realizada por el profesor y la autoevaluación individual de cada estudiante.

FIGURA 1
Escala de coincidencias



En los 23 casos individuales en que no se produjeron coincidencias entre la nota fijada por el profesor y la auto asignada por cada alumno, es significativo apreciar (figura 2) cómo los 16 estudiantes que tienen una valoración más baja por parte del profesor tienden a incrementar su nota final (23,5%) mientras que los 7 a quienes el profesor asigna una nota elevada tienden a reducirla (10,2%)

FIGURA 2
Escala de variaciones en las notas individuales



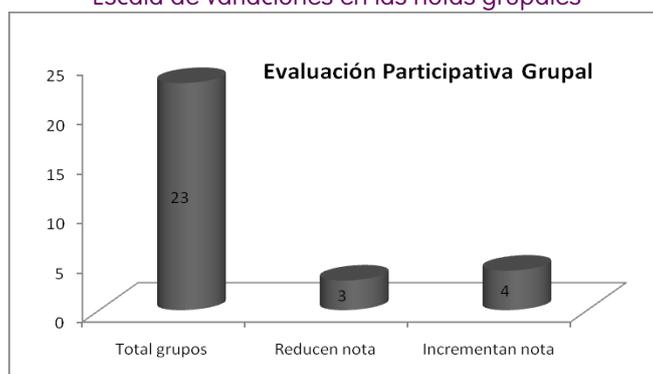
En lo que respecta a la evaluación participativa de los grupos (tabla 2), se produjo un ligero incremento en las coincidencias (ver de nuevo figura 1), entre la heretoevaluación y la coevaluación hecha por cada grupo (69,5%).

TABLA 2
Puntuaciones en la evaluación de grupos

Evaluación Participativa de Grupos					
Nº	Heteroevaluación	Coevaluación	Nº	Heteroevaluación	Coevaluación
1	7	7	13	5	7
2	8	8	14	7	7
3	4	7	15	8	8
4	6	6	16	10	9
5	8	8	17	7	7
6	7	7	18	6	6
7	10	9	19	8	8
8	5	5	20	5	5
9	9	9	21	9	7
10	3	8	22	6	6
11	5	6	23	5	5
12	6	6			

Los 23 grupos, al evaluar sus producciones académicas en función del trabajo realizado en equipo, contaba con la necesidad de establecer un consenso entre cada miembro del grupo, juzgando honestamente su participación y la calidad de sus rendimientos. Aquí también se aprecia (figura 3) como 4 grupos tiende a subir su nota cuando el profesor asigna una valoración más baja a sus trabajos (17,3%) y 3 reducen su nota cuando la valoración del profesor es más elevada (13%)

FIGURA 3
Escala de variaciones en las notas grupales



Como se señalaba antes, la evaluación participativa se llevó a cabo con 68 estudiantes y 23 grupos en un ámbito universitario, durante el desarrollo de una asignatura cuatrimestral para alumnado de Magisterio de último año. Los datos reflejados toman a cada estudiante y a cada grupo en su carácter puramente discente. Al incorporar a estos datos la variable género, para analizar su comportamiento en esta investigación, los resultados individuales obtenidos se reflejan en la tabla 3.

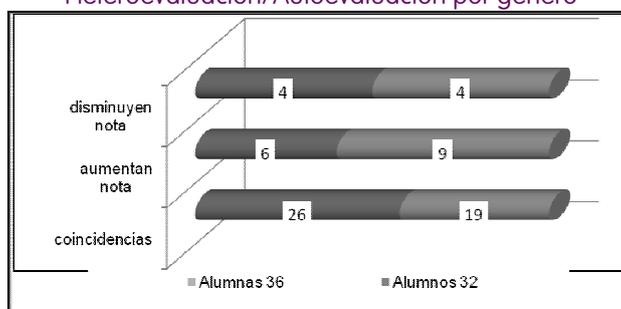
Tabla 3
Puntuaciones en la evaluación individual por género

Evaluación Participativa del Alumnado por género					
Nº	Alumnas		Nº	Alumnos	
	Heteroevaluación	Autoevaluación		Heteroevaluación	Autoevaluación
1	6	6	1	7	7
2	7	7	2	4	4
3	6	6	3	7	7
4	4	4	4	8	8
5	10	9	5	6	6
6	9	9	6	8	10
7	7	7	7	7	7
8	6	6	8	4	9
9	7	7	9	7	7
10	10	8	10	10	8
11	5	5	11	3	6
12	5	5	12	5	7
13	8	8	13	4	6
14	3	6	14	7	7
15	7	7	15	5	7
16	7	7	16	10	9
17	4	4	17	10	10
18	5	5	18	6	6
19	5	8	19	8	6
20	4	6	20	4	5
21	7	6	21	7	7
22	5	5	22	10	9
23	7	7	23	4	8
24	7	7	24	7	7
25	7	9	25	6	6
26	6	6	26	7	7
27	8	8	27	6	6

28	5	5	28	5	7
29	3	6	29	8	8
30	7	7	30	6	6
31	7	7	31	5	5
32	6	6	32	5	5
33	6	6			
34	7	5			
35	5	5			
36	4	7			

Como se puede observar (figura 4), hay mayor porcentaje de coincidencias entre la heteroevaluación y la autoevaluación en las mujeres (26 casos: 72,2%) que entre los varones (19 casos: 59,3%). Entre estos últimos es mayor la tasa de los que incrementan su nota con respecto a la asignada por el profesor (9 casos: 28,1%) frente las mujeres que lo hacen en 6 casos: 16,6%. No es relevante, sin embargo, el factor género al valorar a los estudiantes que disminuyen su nota sobre la establecida por el profesor (4 casos: 11,1% en las mujeres, 4 casos: 12,5% en los varones).

FIGURA 4
Heteroevaluación/Autoevaluación por género



En la evaluación participativa de los grupos, el comportamiento de la variable género se analiza según su distribución: grupos formados exclusivamente por mujeres, grupos formados únicamente por varones y grupos mixtos (tabla 4).

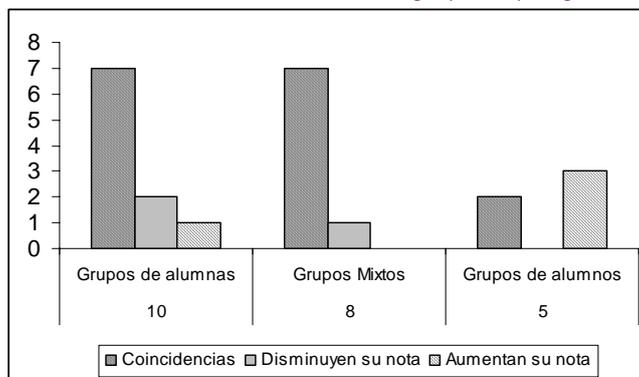
TABLA 4
Puntuaciones en la evaluación de grupos por género

Evaluación Participativa de Grupos por género								
	De Alumnas			Mixto			De Alumnos	
Nº	Heteroeval.	Coeval.	Nº	Heteroeval.	Coeval.	Nº	Heteroeval.	Coeval.
1	9	9	11	6	6	19	8	8
2	5	7	12	6	6	20	4	7
3	8	8	13	6	6	21	7	7
4	7	7	14	6	6	22	5	6
5	5	5	15	9	7	23	3	8
6	5	5	16	7	7			
7	8	8	17	8	8			
8	10	9	18	5	5			
9	7	7						
10	10	9						

La información que proporcionan los grupos en función del género (figura 5), revela que los grupos formados sólo por mujeres y los grupos mixtos tienen un alto nivel de concordancia entre la nota evaluativa que se asignan y la que fija el profesor. En el caso de los grupos de trabajo compuestos sólo por varones, la tendencia a sobrevalorar su nota es más apreciable que en los otros grupos. La reducción de la nota con

respecto a la determinada por el profesor sólo se aprecia entre los equipos de trabajo mixtos y los formados sólo por mujeres.

Figura 5
Escala de variaciones en las notas grupales por género



4. Conclusiones

Prestando atención a los resultados de esta investigación se comprueba que la autoevaluación y la coevaluación nos aportan información relevante para los procesos de enseñanza sobre cómo percibe el alumno su responsabilidad en la propia formación. El compromiso que adquieren al involucrarse en su formación universitaria les hace responsables personalmente de las tareas académicas derivadas de su condición. El análisis de los datos presentados muestra, tanto en las evaluaciones individuales como en las grupales, altos niveles de congruencia en la autopercepción del propio rendimiento académico, visible en el número de coincidencias en las notas que se aplican alumnos y grupos y las determinadas por el profesor. Asimismo, se ha determinado empíricamente cómo los estudiantes con una nota inferior a la asignada por el profesor tienden a incrementar su nota final mientras que aquellos a quienes el profesor asigna una nota elevada tienden a reducirla.

Al introducir la variable género en este estudio y analizar su comportamiento, el análisis de datos obtenido atribuye mayor responsabilidad, implicación y honestidad al juzgar sus producciones de aprendizaje, a las mujeres que a los varones, ya sea de forma individual, en grupo específico o formando parte de grupos mixtos. Esto puede explicarse por el predominio de las estrategias metacognitivas entre las chicas (Lozano et al. 2001) y la importancia que le conceden al bajo rendimiento académico (Cano, 2000; Tejedor y García-Valcárcel, 2007). Aunque cabe señalar que otras investigaciones desestiman cualquier relación entre el enfoque de aprendizaje y el rendimiento académico en función del género (Muñoz y Gómez, 2005).

5. Discusión

Los estudiantes universitarios tienen suficientes experiencias educativas acumuladas como para desenvolverse con autonomía en sus aprendizajes. En este nivel educativo la autorregulación del proceso formativo es una obligación libremente asumida. El profesorado, por su parte, colabora en la construcción

del aprendizaje del alumnado, es co-responsable de los resultados formativos que se deriven de las competencias que enseña. Pero no debe ser el único que juzgue la adquisición de esas competencias. Tanto las prácticas académicas de aula como la misma evaluación, tienen que orientarse al crecimiento cognitivo y al desarrollo personal de los actores involucrados en esos procesos (Hernández, 1998). Integrar a los alumnos en el proceso de evaluación es una experiencia de aprendizaje (Combariza Echeverri, 2005) que puede facilitar nuevos aprendizajes y que sitúa al alumnado ante un compromiso ético, ante la responsabilidad de analizar los propios procesos de aprendizaje (Monereo y Pozo, 2003).

En los últimos años, la incorporación del e-portafolio en la práctica evaluativa (Blanch Gelabert et al, 2009), ha supuesto un progreso notable frente a las viejas rutinas evaluadoras. El profesorado puede observar con detalle y reflexión lo que el alumnado va produciendo a lo largo de la fase de enseñanza, puede analizar críticamente el propio proceso de enseñanza que desarrolla y como lo lleva a la práctica a través de la respuesta que recibe del alumnado mediante los trabajos que va haciendo. Pero aún valorando positivamente el e-portafolio, al final es el profesor quien pone la nota en el acta, con lo que nos vemos de nuevo alrededor del modelo evaluativo formativo cuya preocupación esencial es la función acreditadora, (Beltrán y Rodríguez, 2004). En los últimos veinte años, han crecido los intereses pedagógicos acerca de la investigación evaluativa (Watts y García-Carbonell, 2006; Montero Fleta, 2006) en la búsqueda de mejores procedimientos para evaluar las prácticas de enseñanza y las ganancias de aprendizaje. La propuesta hecha aquí gira en torno a la autoevaluación como elemento de aprendizaje, pero también como puesta en valor de actitudes morales. A la hora de juzgar el propio aprendizaje, el hecho de ser honesto con uno mismo contribuye a mejorar la competencia educativa del futuro maestro. Evidentemente, al alumno se le debe enseñar a autoevaluarse continuamente pues la propia autoevaluación, ese proceso de análisis y reflexión introspectivo y prospectivo sobre el trabajo que el estudiante desarrolla en las asignaturas, su participación en su propio aprendizaje, colabora a educar en la responsabilidad, en la enseñanza para aprender a valorar, criticar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual (Calatayud, 2002). Puesto que ellos mismos saben lo que han estudiado y han aprendido (Margalef, 2007), su participación en la evaluación es imprescindible para la mejora de la enseñanza.

Es responsabilidad del profesor evaluar la autoevaluación del alumno, hacer una verdadera co-evaluación (Jiménez Valverde y Llitjós Viza, 2006), apreciando la honestidad puesta en ella y la objetividad con la que otorga valor a sus producciones. Pero, antes de ello, debe permitir que esta cualidad humana que tanto escasea últimamente, la honestidad, trate de encontrar protagonismo en los contextos educativos. Existe en ellos y lo prueban las altas coincidencias entre la nota que pone el profesor y la que se ponen a sí mismos alumnos y grupos. Desarrollar ejercicios de honestidad en los espacios educativos mejora las competencias personales y profesionales y el profesorado debe interiorizar que *ningún legado es tan rico como la honestidad* (Shakespeare, 1602, 2002)

Bibliografía

- BELTRÁN, R. y RODRÍGUEZ, J.L. (2004). "Modelos de evaluación". En: F. Salvador, J.L., Rodríguez y A. Bolívar (Dir.) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe
- BERNARDO CARRASCO, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp

- BLANCH GELABERT, S., FUENTES AGUSTÍ, M., GIMENO SORIA, X., GONZÁLEZ MONFORT, N., RIFÀ VALLS, M. y SANTIVERI PAPIOL, N. (2009). "Relaciones entre aprendizaje, cognición y tecnologías en la construcción del e-portafolio". *RED, Revista de Educación a Distancia*, VIII. Disponible en:
<http://revistas.um.es/red/article/viewFile/69581/67071> (Consulta: 30jul.)
- BUTLER, D. L. y WINNE, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3). 245-281
- CALATAYUD SALOM, A. (2002). "La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación". *Educadores*, 204. 357-375.
- CANO GARCÍA, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 3(12), 360-367
- COMBARIZA ECHEVERRI, X. (2005). "Reflexiones sobre la facilitación del aprendizaje experiencial". *III Encuentro Nacional de Educadores Experienciales*. Manizales, Caldas, Colombia. Disponible en:
<http://www.funlibre.org/EE/XCombariza.html> (Consulta: 30 jul.)
- COMENIUS, J.A. (1986) *Didáctica Magna*. Madrid: Akal
- COUSIN, J.B. y WHITMORE, E. (1998). "Framing participatory evaluation". En E. Whitmore. *Understanding and Practicing Participatory Evaluation*, 80. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 5-23
- CROOKS, T.J. (1988). "The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students". *The Review of Educational Research*, 58, (4) 438-481.
- DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2006) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México, DF.: McGraw-Hill.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, Madrid: Santillana
- ESCUADERO, T. (2003). "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1) Disponible en:
http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm. (Consulta: 2 agosto.)
- FALS BORDA, O. (1986). "La investigación-acción participativa: Política y epistemología". En: G. Álvaro Camacho. (Ed.). *La Colombia de hoy*, Bogotá, Cerec. 21-38
- HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1998) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, P. (1998). *Diseñar y Enseñar*. Madrid: Narcea
- HOUSE, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata
- HOUSE, E. y HOWE, K. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata
- JIMÉNEZ VALVERDE, G. y LLITJÓS VIZA, A. (2006). "Deducción de calificaciones individuales en actividades cooperativas: una oportunidad para la coevaluación y la autoevaluación en la enseñanza de las ciencias". *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 3 (002) 172-187
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, DE EDUCACIÓN (B.O.E. 106). Disponible en:
http://www.boe.es/boe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899 (Consulta: 5 sept)
- LOZANO GONZÁLEZ, L.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; NUÑEZ, J.C.; LOZANO FERNÁNDEZ, L.M. y ÁLVAREZ PÉRE, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 5(7), 203-216. Disponible en:
http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6733/1/RGP_5.17.pdf (Consulta: 22 abril)
- MAGIN, D. J. y HELMORE, P. (2001). "Peer and teacher assessments of oral presentation skills: How reliable are they?". *Studies in Higher Education*, 26(3): 287-298
- MARGALEF, L. (2007). *El proceso de evaluación: estrategias, procedimientos y criterios*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- MONEREO, C. y POZO, J. I. (2003). "La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos". En: C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

- MONTERO FLETA, B. (2006). "Investigación cualitativa y cuantitativa en la coevaluación: correlación profesor-alumnos". En F. Watts y A. García-Carbonell (Eds). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Disponible en: <http://www.upv.es/gie/LinkedDocuments/descargar%20libro.pdf> (Consulta: 5 sept)
- MORA VARGAS, A.I. (2004). "La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos". *Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (002) Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44740211> (Consulta: 3 sept)
- MUÑOZ, E. Y GÓMEZ, J (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2). 417-43
- ORSMOND, P., MERRY, S. y REILING, K. (1996). "The Importance of marking criteria in the use of peer assessment". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(3). 239-250.
- PALAU DE MATE, M. (2005). "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación". En A. Camilloni (Comp.). *Los obstáculos epistemológicos de la enseñanza*, Buenos Aires: Editorial Geodisa. 93-132
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.Y. (2005) "Estrategias de evaluación participativa". *XIV Encuentro Práctico de Profesores ELE*, Barcelona., Disponible en http://www.encuentro-practico.com/pdf05/perez_y.pdf (Consulta: 3 sept)
- PICADO GÄTTGENS, X. (2002). Criterios para realizar evaluaciones de calidad. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. III (097), Universidad de Costa Rica. 9-16
- PRIETO, M. (2008). "Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales". *Revista de Pedagogía*, 29, (84) 123-144
- PRIETO, M.; CONTRERAS, G (2008). "Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar". *Estudios Pedagógicos XXXIV*, (2) 245-262
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). Diccionario de la Lengua Española, 22ª Edición http://buscon.rae.es/draef/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=evaluar (Consulta: 5 sept)
- RIZO MORENO, H.E. (2004). 1a evaluación del aprendizaje: una propuesta de evaluación basada en productos académicos". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2). Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Rizo.pdf> (Consulta: 3 sept)
- ROMERO TRENAS, F. (2009). "Aprendizaje significativo y constructivismo. Temas para la Educación". *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 3. Disponible en: <http://www.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd4981.pdf> (Consulta: 3 sept)
- SHAKESPEARE, W. (1602) (2002). *All's well that ends well. A buen fin no hay mal principio*. (Ed. bilingüe inglés-español). Madrid: Imagine Press. (Acto 3º, Escena V)
- STAKE, R.E., (1986), *Quieting Reform*, Urbana/Chicago: University of Illinois Press
- _____, (1988). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- STIGGINS, R. (2006). "What a difference a word makes. Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed". *Journal of Staff Development*, 27 (1): 10-14. Disponible en: <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/stiggins271.pdf> (Consulta: 3 sept)
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: Paidós Ibérica.
- SUÁREZ-HERRERA, J.C. (2009). "Critical Connections between Participatory Evaluation, Organizational Learning and Intentional Change in Pluralistic Organizations". *Evaluation*, 15 (3) 321-342
- TIANA, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos *Revista Iberoamericana de Educación*, 10. 37-62
- TEJEDOR TEJEDOR, F. J. y GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A.(2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820083000059.pdf> (Consulta: 21 abril)
- TYLER, R. W., (Ed.) (1969). *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago: University of Chicago Press
- VILLAR, L. M. (2002). La autoevaluación del alumno en el fomento de actitudes y valores. Conferencia presentada en los *XIII cursos de verano de la UNED*, Sanlúcar de Barrameda. Disponible en: <http://gid.us.es/villar/docs/sanlucar.pdf> (Consulta: 21 abril)

VILLASEÑOR GARCÍA, M.L. (2001). "Temas transversales en la escuela y otros ámbitos". *La Tarea*, 15. Disponible en:
<http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/villas15.htm> (Consulta: 21 sept)

WATTS, F. y GARCÍA-CARBONELL, A. (ed) (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: editorial de la EPV. Disponible en:

<http://www.upv.es/gie/LinkedDocuments/descargar%20libro.pdf> (Consulta: 2 agost.)