

## LA AUTOEVALUACIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES. SU INCLUSIÓN EN LOS PROCESOS PARA EL APRENDIZAJE

*Self-evaluation in school contexts. Its inclusion in learning processes*

MARCELA LARA CATALÁN\*  
TITO LARRONDO GONZÁLEZ\*\*

### Resumen

La institución educacional constituye uno de los principales espacios donde se generan distintas prácticas evaluativas, la mayoría de las veces planificadas y direccionadas por los profesores. A partir de una perspectiva formativa, se plantea la necesidad de transitar desde una visión externa de la evaluación hacia una de naturaleza interna o autoevaluativa, especialmente en contextos escolares. Particularmente, se aspira a relevar los procesos evaluativos en cuanto a sus aportes para desarrollar instancias para el aprendizaje y provocar la discusión respecto a cómo se desarrolla la autoevaluación en espacios escolares.

**Palabras clave:** evaluación educacional, evaluación formativa, aprendizaje, autoevaluación, espacios escolares

### Abstract

*The educational institution is one of the main spaces for various evaluation practices to emerge, often planned and guided by teachers. From a formative perspective, the need to move from an external vision of evaluation towards an internal or self-evaluative one, especially in school contexts, is suggested. Particularly, the study is aimed to show evaluative processes regarding their contributions to developing opportunities for learning and to start a discussion about how self-assessment is developed in school environments.*

**Key words:** educational assessment, formative assessment, learning, self-assessment, school environments

---

\* Dra. en Ciencias de la Educación, PUC. Profesora Investigadora de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, mlara@upla.cl.

\*\* Dr. en Intervenciones Psicológicas en contextos educativos, Universidad de Oviedo. Profesor e Investigador de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (titollarrondo@upla.cl).

## Contextualización de los procesos evaluativos

Las visiones paradigmáticas contemporáneas en torno a la evaluación educacional han permitido destacar su real aporte al desarrollo educativo de los actores vinculados a ella. Se visualizan profundos cambios no tan sólo desde la perspectiva de su conceptualización, sino también desde su incorporación al desarrollo curricular, antecedente que recoge los postulados de los teóricos clásicos (Tyler, 1969; Cronbach, 1982; Stufflebeam, 1998).

La sociedad actual propicia la idea de que la escuela es el espacio en donde el estudiante debe adquirir los conocimientos y desarrollar las capacidades, habilidades y actitudes que sean significativas y relevantes para su desarrollo. Lo anterior, como es sabido, depende de la confluencia de múltiples factores, entre los cuales los procedimientos de evaluación ocupan un espacio estratégico (Brown & Glasner, 2003; Escalante, 2002). Se reconoce, asimismo, que las prácticas evaluativas en el ámbito de los aprendizajes que se desarrollan en los centros escolares no se han modificado sustancialmente, generándose un conflicto entre las nuevas propuestas metodológicas y los procedimientos evaluativos que continúan enfatizando paradigmas clásicos de aprendizaje (Larrondo, 2005; Lara & Rail, 2008).

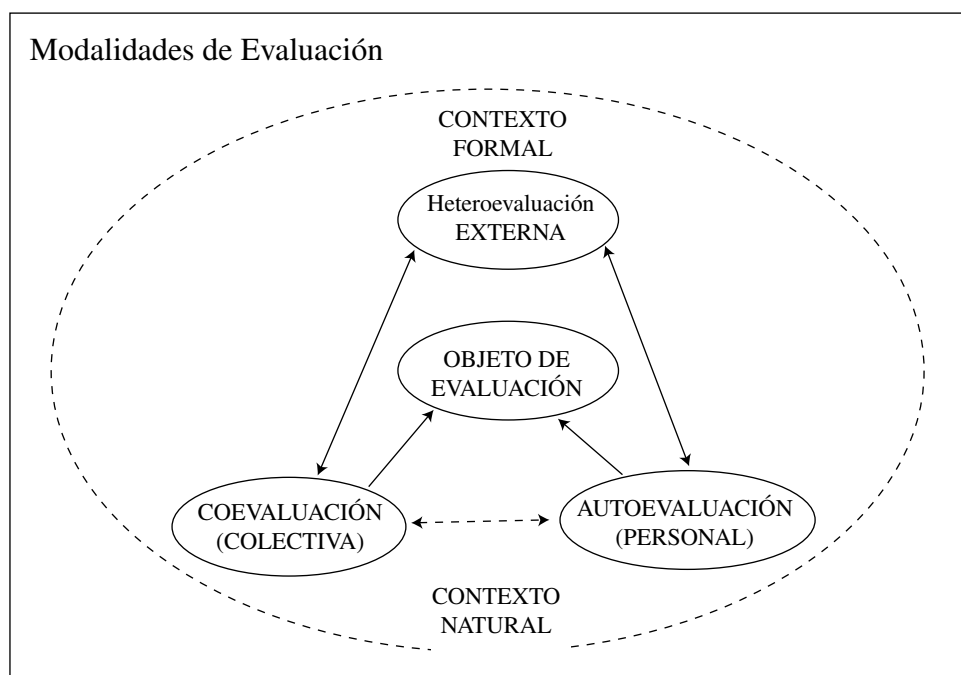
Otros antecedentes señalan que, pese a los esfuerzos, en la mayoría de los países latinoamericanos prevalece un proceso de evaluación centrado en la heteroevaluación, es decir, un proceso ejercido desde el profesor al alumno, dejando escasos o nulos espacios para la participación más activa de los estudiantes y con un fuerte énfasis en los procesos de control (Ahumada, 2005; UNESCO-PREALC, 2007). A nivel nacional, Rodríguez (2005) sostiene la necesidad de recuperar los equilibrios entre los mensajes de la reforma en cuanto a las prácticas pedagógicas en general y, específicamente, en lo que respecta a las evaluaciones para el aprendizaje que desarrollan los profesores en concordancia con las nuevas concepciones curriculares. De igual forma, se requiere superar la existencia de una escasa relación entre los aprendizajes y la forma de evaluarlos, las pocas significaciones de los contenidos de la evaluación, la insuficiente utilización de la información obtenida durante el proceso evaluativo, entre otros (MINEDUC, 2002; Rodríguez & Mendive, 2003).

Desde estos antecedentes surge, entonces, la necesidad de introducir desde la evaluación mejoras sustantivas al proceso educativo estableciendo criterios evaluativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes y cautelando la continuidad y coherencia curricular entre los diferentes subsistemas. De este modo, se procura que la evaluación pase a ser un medio para mejorar la calidad de los aprendizajes y un proceso importante en la capacidad de incentivar la motivación para aprender (Casas, 2006).

Para alcanzar tal propósito se precisa desarrollar una cultura evaluativa cuyo énfasis debe estar en el análisis y la crítica cotidiana para enseñar a los estudiantes a

evaluar y evaluarse (Stake, 2006). En otras palabras, implica que participen en procesos tanto de heteroevaluación como de coevaluación y autoevaluación. Por tanto, desde esta perspectiva, la evaluación debe proyectarse desde el propio sujeto, como un medio facilitador y autorregulador de los aprendizajes (Brown & Glasner, 2003), ideas que buscan reflejarse en la Figura N° 1 que sigue.

**Figura N° 1**  
**MODALIDADES DE EVALUACIÓN. FORMA DE INTERACCIÓN Y**  
**POSICIONAMIENTO EN RELACIÓN AL OBJETO (LARA, 2008)**



### **La evaluación *para* y *en* los aprendizajes**

Considerando que en el ámbito escolar el logro de aprendizajes<sup>1</sup> constituye, en muchos casos, un mecanismo orientador respecto a la calidad del sistema, resulta estratégico relevar la participación de la evaluación educacional como un medio potenciador y ge-

<sup>1</sup> En un sentido amplio y proyectivo se espera que la evaluación adquiera una dimensión más vivencial para el sujeto que aprende.

nerador de aprendizajes. Desde esta perspectiva, la evaluación *para y en* los aprendizajes se sitúa en la función formativa y pedagógica de la evaluación en cuanto posibilita la participación efectiva de los actores vinculados al proceso enseñanza-aprendizaje. Se valora, entonces, una intencionalidad formativa que permite corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes para adquirir modelos de autorregulación perdurables (Núñez & Rojas, 2003).

Este carácter formativo de la evaluación busca determinar el grado de adquisición de los conocimientos, habilidades y valores de los estudiantes para autogestionar su proceso de formación (Álvarez & González, 2003). Entonces, desde esta mirada, la evaluación debe acompañar, descubrir, orientar, proponer y favorecer la participación en los procesos de aprendizaje (Salinas, 2004). Así, resulta deseable que la evaluación en contextos para el aprendizaje permita que los estudiantes adquieran y asimilen los criterios y estándares necesarios para desarrollar procesos cada vez más autónomos de autoevaluación de su desempeño.

La evaluación centrada en el propio sujeto en aprendizaje implica, por tanto, que los estudiantes pongan en funcionamiento diversas estrategias evaluativas, tales como ensayar, practicar, consultar, recurrir a diferentes recursos, obtener retroinformación (Himmel, 2005), sintetizar y aplicar lo que han aprendido (MINEDUC, 2006).

De acuerdo a lo expuesto, pareciera que la evaluación formativa debiese ser un núcleo conductor y dinamizador de los procesos para los aprendizajes de los estudiantes, especialmente en aquellos que se inician en los ámbitos formativos. Sin embargo, desde las prácticas evaluativas en el aula esta observación no se aprecia tan definida cuando se analizan procesos tan relevantes como lo son la planificación de la evaluación, la participación de los diferentes actores en los procedimientos evaluativos, el análisis de la evaluación, entre otros (MINEDUC, 2006).

### **La autoevaluación en contextos escolares**

Como premisa básica, la autoevaluación es entendida como un proceso interno que se externaliza con el apoyo pedagógico de los docentes en las distintas fases de la pirámide escolar (Lara, 2008). Asimismo, como instancia formativa para el aprendizaje, posibilita la obtención de evidencias durante el proceso de aprender, emanadas del propio sujeto-educador/estudiante en aprendizaje (Ahumada, 2001). Por tanto, en espacios escolares, la autoevaluación como mecanismo movilizador de aprendizajes podría aportar al reconocimiento de la calidad de los procesos que condicionan y explican los éxitos o fracasos académicos (Álvarez & González, 2003; Córdoba, 2007; Himmel, 2003; Salinas, 2004).

Los antecedentes conceptuales con que se cuenta señalan que la autoevaluación es un proceso que implica observar, contextualizar, reflexionar, establecer criterios, inferir, establecer alternativas, determinar metas, discernir, entre otras competencias (Álvarez, 2001; Loacker, 2004; Quintana, 2004). Desde esta perspectiva, la autoevaluación es un proceso altamente participativo para los estudiantes, toda vez que le permite identificar estándares y/o criterios aplicables a su trabajo y llegar a emitir juicios sobre la extensión que ha abarcado con estos criterios y estándares.

En dicho proceso de autoevaluación, el aprendiz llega a comprender más profundamente las demandas de la tarea de aprendizaje, así como también clarifica sus metas respecto a la misma para juzgar la calidad de trabajo (Mo Ching, Ching, Doris, Hun & Mei, 2006). No obstante, es necesario tener en consideración, según sostienen diversos autores, que el proceso autoevaluativo se ve influenciado por diversos ámbitos del desarrollo de las personas, esto es, la valoración que hace de sí mismo (Barrero, 2000); el pensamiento reflexivo y los procesos metacognitivos (Wilson, 2000); la autoeficacia (Bandura, 2001) y la autorregulación (González, 2001). De allí entonces que la autoevaluación debiera tener como mínimo dos condiciones básicas, una relacionada con la capacidad de objetivar las acciones realizadas (López, González & Barba, 2005; Mo Ching *et al.*, 2006) y la otra estar ligada a la responsabilidad y al compromiso (Brown & Glasner, 2003; Rodríguez & Mendive, 2003).

Curiosamente, dada la naturaleza de esta modalidad de evaluación, la dinámica autoevaluativa que se desarrolla a nivel de aula da cuenta del limitado espacio de participación de los estudiantes en el proceso (Lara, 2008; Liebovich, 2000). Por el contrario, las prácticas autoevaluativas declaradas en contextos escolares muestran un proceso direccionado por los docentes mediante procedimientos de carácter mecanicista e inducidos, fundamentados en resultados socialmente aceptados, obviando los procesos internos como externos involucrados que limitan las posibilidades académicas de los estudiantes (Isquith, 2004).

Lo anterior, en el marco de los estudios sobre definiciones de las pautas de interacción en el espacio del aula escolar, se asocia a una relación asimétrica entre los participantes (expertos-menos expertos). En estos encuentros de desigualdad jerárquica, quien tiene mayor dominio de la situación (el docente en este caso) ocupará, obviamente, una posición por sobre el resto de los interlocutores, lo que se viene a reflejar claramente en las preguntas de los profesores (Tusón & Unamuno, 2001; Rail, 2007). Por su parte, aquellos que están en una posición de desventaja –menos expertos o aprendices– asmirán con cautela sus acciones verbales y no verbales, porque saben que se les evaluará por lo que dicen y cómo lo dicen.

En la misma perspectiva, cabe decir que gran parte de los estudios sobre el discurso escolar han encontrado o asumido que éste se estructura básicamente en una secuencia

de Iniciación- Respuesta- Evaluación, conocida como IRE (Candela, 1999; Rail, 2007). Se asume que esta es la estructura que ubica el control del discurso en el profesor en tanto inicia los temas, las preguntas y evalúa las respuestas de los estudiantes, estructura que, como es posible percibir, no deja espacio a procesos de autoevaluación.

Se revela de esta forma el escaso manejo de los componentes de la autoevaluación por parte de los profesores y, por ende, un desconocimiento para su ejecución en los centros educativos (Bonometti, Carrera, Flores, Muñoz, Troncoso & Sanhueza, 2004; Lara, 2005). Los limitados estudios existentes respecto a la participación de los profesores en el desarrollo de la autoevaluación muestran que, en su mayoría, no se perciben con las competencias profesionales necesarias para orientar el proceso autoevaluativo en los estudiantes (Rodríguez, 2005).

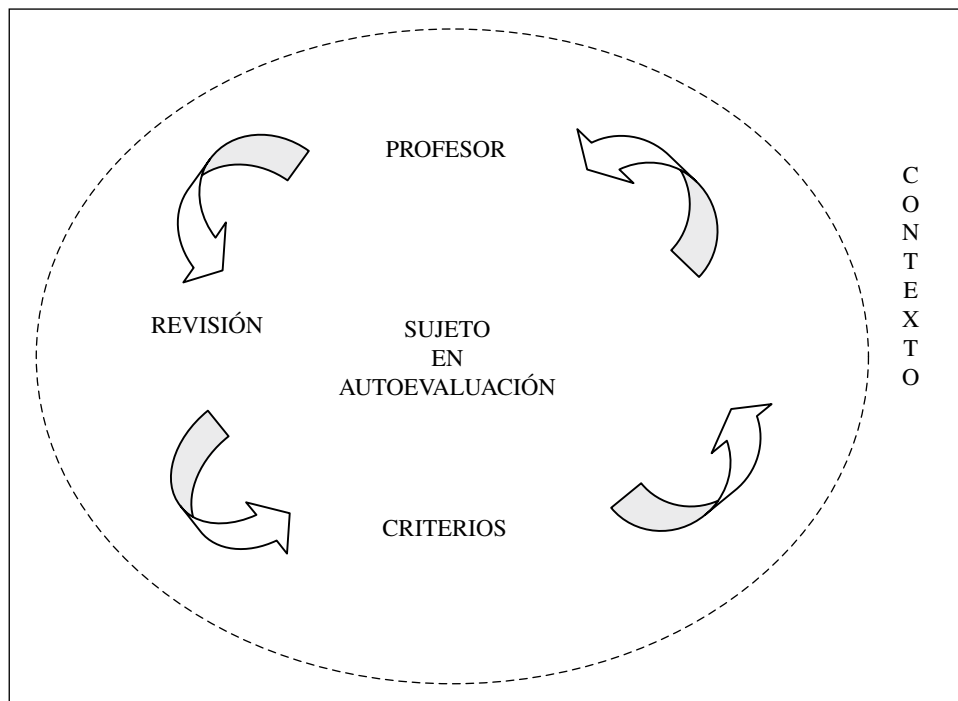
Surge de esta manera la necesidad de transitar desde una representación clásica de incorporación de la evaluación al aprendizaje en contextos escolares hacia una que efectivamente se centre en los aprendizajes de los propios sujetos, su contexto, capacidades e intereses. En esta última perspectiva el proceso de autoevaluación involucra en una etapa inicial la participación del profesor, quien promueve y orienta su desarrollo en el estudiante. Para ello debe reconocer, primeramente, la importancia que tiene el propósito de la autoevaluación para el desarrollo de este último, especialmente para potenciar sus aprendizajes. Luego, en segundo lugar, debe promoverla entre ellos.

Respecto a la participación de los estudiantes en el proceso, se espera que lleguen a ser capaces de establecer sus propios criterios y aplicarlos a la revisión continua del o los objetos sometidos a su autoevaluación. Asimismo, el alumno, a partir de su contexto, debe llegar a validar dichos criterios, proceso que, finalmente, llegará a constituirse en un aporte para el desarrollo de su propio aprendizaje. El proceso de autoevaluación recién descrito se representa en la Figura N° 2.

### **Condiciones para el desarrollo de la autoevaluación en contextos escolares**

La institución educativa, considerada desde una dimensión sistémica y relacional, debe generar planes y políticas educativas según sean sus particulares realidades e intereses. Sin embargo, si lo que se aspira es potenciar una gestión institucional que tenga como núcleo duro la calidad de los procesos, resulta sustantivo e imperioso que la autoevaluación se incluya en dichos procesos de modo de generar una cultura autoevaluativa escolar que contribuya a los logros académicos propuestos. Aunque resulta reiterativo en los discursos educacionales, cabe decir, una vez más, que para generar espacios autoevaluativos más permanentes y conducidos técnicamente se requiere voluntad y compromiso para alcanzar procesos exitosos de aprendizaje, instancia en donde la autoevaluación tiene decididamente una participación relevante.

**Figura N° 2**  
 LA AUTOEVALUACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE (LARA, 2008)



En este contexto resulta perentorio que se generen las oportunidades para ejercer no sólo la autoevaluación por parte de los propios estudiantes, sino que, además, se potencien aquellas competencias asociadas a dicho proceso. Así, es posible sostener la necesidad de desarrollar estrategias integradoras de las dimensiones asociadas a la autoevaluación, basadas en la observación, el análisis reflexivo y contextual y a la planificación orientada a metas y logros. Para tal objetivo se requiere conocer cuáles son los aportes específicos de la metacognición, la autorregulación, la autoeficacia y el autoconcepto en el proceso autoevaluativo en toda la pirámide del sistema escolar, tal como se plantea en el modelo propuesto por Lara (2008)<sup>2</sup>.

Entonces, a la luz de los hallazgos recientes de las investigaciones sobre la biología del aprendizaje y las neurociencias, resulta relevante que el proceso de autoevaluación se incorpore en las prácticas pedagógicas en que participan niños y niñas de temprana

<sup>2</sup> El modelo integra las dimensiones cognitivas asociadas a la autoevaluación. Aunque éste ha sido gestionado en edades iniciales, constituye un referente para ser estudiado en edades superiores.

edad. Es precisamente en esta primera etapa formativa cuando se producen los mayores y más rápidos cambios respecto a las bases cognitivas, afectivas y sociales. Todas ellas son fundamentales para su desarrollo integral (Franco, 2006).

De esta forma, es deseable que en los espacios escolares el educador desarrolle metodologías que integren efectivamente la evaluación al aprendizaje, favoreciendo así que sus estudiantes, de todas las edades y en las distintas disciplinas, analicen críticamente sus aprendizajes como una forma de controlar y favorecer la independencia de su proceso (Katz & Chard, 2000). Igualmente, se requiere que en los espacios escolares el educador desarrolle metodologías que integren efectivamente la evaluación al aprendizaje, favoreciendo así que sus estudiantes analicen críticamente sus aprendizajes como una forma de controlar y favorecer la independencia de su proceso (Loacker, 2004). La actitud mediadora de los adultos referentes —especialmente de los profesores—, respecto a prestar ayuda a sus estudiantes para adoptar criterios y desarrollar las rúbricas que les permitan evaluar sus esfuerzos, es una instancia de interacción que resulta imprescindible para instalar la modalidad de autoevaluación.

Junto a lo anterior, el proceso de retroinformación que brinde el profesor en relación al nivel de logros alcanzados le permitirá entender cuándo y por qué sus trabajos y evaluaciones son adecuados o inadecuados (Mejía, 2006). En esta perspectiva se asume que un aspecto relevante de este proceso es la capacidad del sujeto de reconocer y usar el error en beneficio de su propio aprendizaje para avanzar con autonomía en su propia exploración cognoscitiva (Rodríguez & Mendive, 2003). La tarea docente, en esta materia, debe integrar aquellas variables o comportamientos de tipo afectivo-valórico con aquellas de naturaleza más cognitiva considerando que ambos aspectos deben potenciarse para desarrollar la autoevaluación en los estudiantes. De igual manera, debe tener en cuenta que una parte importante de dicha tarea es también que sus estudiantes lleguen a comprender las implicancias que tiene el desarrollar competencias autoevaluativas, por cuanto son ellos los beneficiarios y actores activos de este proceso (Lara, 2008).

Finalmente, se puede sostener que la autoevaluación en contextos educativos requiere para su implementación, una serie de aspectos vinculados a la gestión y desarrollo pedagógico. Dentro de ellos se destacan la explicitación de su intencionalidad, la consideración de su gradualidad e inclusividad progresiva en el marco de los procesos de aprendizaje, el manejo de aspectos técnico-pedagógicos para su operacionalización y, por último, el manejo y desarrollo de las dimensiones que la literatura actual vincula a los procesos de autoevaluación.



## Consideraciones finales

Teniendo presente que la educación puede concebirse como un proceso relacional del sujeto, la mirada de la evaluación debe centrarse en el propio estudiante. Por tanto, es necesario propiciar el desarrollo de criterios y modalidades de análisis que permitan al alumno situarse como principal gestor de su propio proceso de aprendizaje.

Si bien se reconoce que la autoevaluación es una instancia vinculada fuertemente a los aprendizajes, especialmente de naturaleza cognitivos, también debe entenderse como una necesidad de formación y desarrollo de la persona. Desde esta perspectiva, la autoevaluación se sitúa en la base de la pirámide valórica, puesto que considera aspectos tan vitales como la autovaloración, el respeto a los demás, el trabajo en equipo, la autoeficacia, la autorregulación y el manejo de conflictos personales y organizacionales.

Metodológicamente su desarrollo –desde el punto de vista de su incorporación como instrumento de aprendizaje propio e incorporado a las competencias habituales de su vida– requiere que se inicie tempranamente desde el seno familiar. En contextos escolares, su inclusión debe ser desde los ciclos iniciales de formación y avanzar gradual y técnicamente en los demás niveles del sistema educativo.

El desarrollo de la autoevaluación en los estudiantes es posible en la medida que se descarte que la finalidad de la evaluación, en sus diferentes expresiones, continúe siendo una forma de control y verificación de resultados más que una forma de garantizar el desarrollo progresivo de los aprendizajes y su instalación como parte de un complejo proceso de acercamiento a la realidad interna y externa que a cada sujeto le corresponde asumir.

Interesa, finalmente, continuar avanzando en un cambio cultural del ámbito pedagógico que promueva el desarrollo de prácticas de mayor autonomía y confianza en reemplazo de la cultura evaluativa del control y la sanción que prevalece en el sistema educativo nacional. La autoevaluación, en este escenario, no sólo aporta a superar esta realidad, sino que también favorece precisamente los ansiados aprendizajes de calidad.

## Bibliografía

- Ahumada, P.** (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Ahumada, P.** (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Álvarez, J.** (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata.
- Álvarez, C. & González, E.** (2003). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bandura, A.** (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Stanford, CA: Stanford University.
- Barrero, N.** (2000). Aproximación metacognitiva a la evaluación en la enseñanza. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Volumen 7, número 2-3, 54-67.
- Bonometti, M.; Carrera, C.; Flores, C.; Muñoz, M.; Troncoso, P. & Sanhueza, S.** (2004). Implementación de las bases curriculares para la educación parvularia: La educadora de párvulos como agente de innovación educativa en centros de referencia curricular. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 3, N° 5, 119-136.
- Brown, S. & Glasner, A.** (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Lancia.
- Candela, A.** (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós.
- Casas, L.** (2006). *Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento: Perspectiva didáctica*. Santiago: Arrayán Editores.
- Córdoba, F.** (2007). La evaluación de los estudiantes: Una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 3, 56-87.
- Cronbach, L. J.** (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. Chicago: Jossey-Bass.
- Escalante, I.** (2002). La evaluación escolar en el contexto de una educación para la diversidad. *Educando para educar*. Año 3, N° 4, 57-97.
- Franco, C.** (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2): 33-48.
- González, A.** (2001). Autorregulación del aprendizaje: Una tarea difícil. *Revista Iber Psicología* 6, 1-2.
- Himmel, E.** (2003). Evaluación de aprendizajes en la Educación Superior. Una reflexión necesaria. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 33, 199-211.
- Himmel, E.** (2005). *Evaluación de aprendizajes: un desafío. Una aproximación en el marco de la reforma curricular*. Ponencia. Santiago: Fundación Integra.

- Isquith, P.** (2004). Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior. *Development Neuropsychology* 2004, Vol. 26, N° 1, 403-422.
- Katz, L. & Chard, S.** (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.). Stanford, CT: Ablex.
- Lara, M.** (2005). El saber pedagógico en el proceso de autoevaluación en la Educación Inicial: Representaciones sociales de los actores del sistema. Tesis de Magíster. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile.
- Lara, M.** (2008). Caracterización de las competencias autoevaluativas presentes en párvulos que asisten al segundo ciclo de la Educación Parvularia. Tesis de doctorado. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Lara, M. & Rail, S.** (2008). La producción de textos orales en educación infantil. Propuesta de modelos para su análisis. *Revista de orientación educacional*. Vol. 22, N° 42.
- Larrondo, T.** (2005). *Evaluación para el aprendizaje en la formación docente*. Mesa panel Seminario Internacional Evaluación para el Aprendizaje. Universidad de Chile-MINEDUC.
- Liebovich, B.** (2000). *Autovaloración de los niños*. ECAP Collaborative. University of Illinois <http://ecap.crc.uiuc.edu>.
- Loacker, G.** (2004). Taking self assessment seriously. Essays on Teaching Excellence. *Toward the Best in the Academy* Vol. 15, N° 2, 2003-2004.
- López, V.; González, M. & Barba, J.** (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Rev. Tandem. Didáctica de la Educación Física*, N° 17, 21-37.
- Mejía, L.** (2006). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista Neuropediatría*. Vol. 4. Número 1, 14-19.
- MINEDUC** (2002). *La evaluación en el nuevo currículo. Equívocos y equilibrios*. Documento de trabajo. Unidad de currículo y evaluación. Chile: MINEDUC.
- MINEDUC** (2006). *Evaluación para el aprendizaje*. Unidad de Currículum y Evaluación. Chile: MINEDUC.
- Mo Ching, M.; Ching, L.; Doris, P.; Hun, P. & Mei, L.** (2006). Self-assessment in higher education: experience in using a metacognitive approach in five case studies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 31, N° 4, 415-433.
- Núñez, C. & Rojas, V.** (2003). La evaluación en un enfoque basado en competencias. *Revista Pensamiento Educativo*, 33, 63-85.
- Quintana, T.** (2004). Autoestima escolar e interacción profesor-alumno: resultados de una intervención. *Boletín Investigación Educacional*. 19 N° 1, 67-88. Facultad de Educación. Santiago: PUC.
- Rail, S.** (2007). Estrategias de reformulación utilizadas por los profesores en los discursos de divulgación científica en contextos de educación infantil. Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso Chile.

- Rodríguez, C. & Mendive, S.** (2003). La evaluación del aprendizaje en la reforma educacional chilena: recordando la concepción de aprendizaje subyacente y reflexionando acerca de su aplicación. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 33, 13-30.
- Rodríguez, C.** (2005). *Evaluación para el aprendizaje en la formación docente*. Mesa Panel Seminario Internacional Evaluación para el aprendizaje. Santiago: Universidad de Chile-MINEDUC.
- Salinas S.** (2004). *Evaluación de los aprendizajes*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Stake, R.** (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.
- Stufflebeam, D. L.** (1998). Conflicts between standards-based and postmodernist evaluations: Toward rapprochement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 3, 287-296.
- Tyler, R.** (1969). *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tusón, A. & Unamuno, V.** (2001). ¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar. En *Lengua, Discurso y texto*. Bustos, Charaudeau, Girón, Iglesias & López (Eds.). Tomo II. Madrid: Visor.
- Wilson, J.** (2000). Students thinking about their learning: Assessment to improve learning. *Educational research quarterly*. *ProQuest Education Journals*.
- UNESCO-PREALC** (2007). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PREALC), 76-4.

FECHA DE RECEPCIÓN: 17 de octubre de 2008

FECHA DE ACEPTACIÓN: 15 de noviembre de 2008