



DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1216>

Ciencias de la educación

Artículo de revisión

Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Self-evaluation and coevaluation: an experience in the teaching-learning process

Autoavaliação e co-avaliação: uma experiência no processo de ensino-aprendizagem

Erika Elizabeth Ponce-Aguilar ^I
eponce9472@puce.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-3795-3342>

Concepción Elizabeth Marcillo-García ^{II}
cmarcillo@puce.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9952-6819>

***Recibido:** 29 de mayo de 2020 ***Aceptado:** 09 de junio de 2020 * **Publicado:** 25 de junio de 2020

- I. Ingeniera en Marketing, Maestrante de la Maestría de Innovación en Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Manabí, Portoviejo, Ecuador.
- II. Magíster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa, Magíster en Desarrollo Educativo, Diplomado en Liderazgo Educativo, Profesora de Segunda Enseñanza Especialidad Educación Parvularia, Docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Manabí, Portoviejo, Ecuador.

Resumen

La aplicación de modalidades evaluativas enmarcadas en la evaluación formativa, como son la auto-evaluación y la coevaluación es incipiente en todos los rangos educativos. La presente revisión indaga, a través de una revisión sistemática literaria, sobre las causas y las consecuencias de la ausencia de estas modalidades evaluativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como estrategias y/o acciones que se pueden implementar para fomentar su uso. Se determinó que la cultura evaluadora y la resistencia al cambio del profesorado, así como la falta de políticas institucionales son las principales causas de la ausencia de procesos evaluativos formativos. También se halló que no implementar estrategias evaluativas como la auto-evaluación y la coevaluación puede incidir directamente en el aprendizaje y el desarrollo de competencias generales y específicas del alumnado. Finalmente, se presentan la retroalimentación, la rúbrica y el portafolio como estrategias de implementación de evaluación formativa que puede implementarse en todos los niveles del proceso educativo.

Palabras claves: Auto-evaluación; coevaluación; evaluación formativa; enseñanza-aprendizaje.

Abstract

The application of evaluative modalities framed in the formative evaluation, such as self-evaluation and co-evaluation is incipient in all educational ranges. The present review investigates, through a systematic literary review, about the causes and consequences of the absence of these evaluative modalities in the teaching-learning processes, as well as strategies and/or actions that can be implemented to promote their use. It was determined that the evaluation culture and the resistance to change of the teaching staff, as well as the lack of institutional policies are the main causes of the absence of formative evaluation processes. It was also found that not implementing assessment strategies such as self-assessment and co-assessment can directly affect learning and the development of general and specific competencies of students. Finally, the feedback, the rubric and the portfolio are presented as implementation strategies of formative evaluation that can be implemented at all levels of the educational process.

Keywords: Self-evaluation; coevaluation; formative assessment; teaching-learning.

Resumo

A aplicação de modalidades avaliativas enquadradas na avaliação formativa, como autoavaliação e co-avaliação, é incipiente em todas as faixas educacionais. A presente revisão investiga, por meio de uma revisão literária sistemática, as causas e conseqüências da ausência dessas modalidades avaliativas nos processos de ensino-aprendizagem, bem como estratégias e/ou ações que podem ser implementadas para promover seu uso. Foi determinado que a cultura de avaliação e a resistência à mudança do corpo docente, bem como a falta de políticas institucionais, são as principais causas da ausência de processos formativos de avaliação. Verificou-se também que a não implementação de estratégias de avaliação, como autoavaliação e co-avaliação, pode afetar diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de competências gerais e específicas dos alunos. Por fim, o feedback, a rubrica e o portfólio são apresentados como estratégias de implementação da avaliação formativa que podem ser implementadas em todos os níveis do processo educacional.

Palavras-Chave: Autoavaliação; co-avaliação; Teste formativo; ensino-aprendizagem.

Introducción

La educación se ha convertido actualmente en el eje central del desarrollo de las naciones. Grandes inversiones y mejoras en torno a los procesos educativos se efectúan constantemente en países desarrollados (Vásquez et al., 2014), esto a partir del enfoque constructivista y de las metodologías participativas, que se han posicionado como la piedra angular de las reformas educativas (Rodríguez y Hernández, 2014).

El enfoque constructivista plantea que el alumno es capaz de construir su propio conocimiento a través de una participación directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (EA), y que el profesor debe servir como guía de este último. Además, establece que el alumno debe ser partícipe de la evaluación de su aprendizaje (Rodríguez y Hernández, 2014).

Por otra parte, las metodologías participativas propician la construcción individual y grupal de competencias genéricas y específicas, en la ejecución de tareas, permite trabajar la evaluación como elemento potenciador del desarrollo del auto-conocimiento, la autoestima, la crítica y la autocrítica del alumno, en la calidad de su desempeño (Romero, Verdesoto, Pesantes y Izurieta, 2016). Las metodologías docentes deben favorecer la generación del conocimiento frente a la simple transmisión del mismo (Palomares, 2011).

Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Se ha prestado una gran atención a la formación sobre metodologías de EA, no obstante, las metodologías evaluativas han quedado rezagadas (Ibarra y Rodríguez, 2010; Barreno, 2015). La evaluación es una parte crucial del proceso de EA; determina en gran medida cómo aprenden los alumnos y qué rendimiento obtienen; es uno de los aspectos que deja una huella más profunda en los estudiantes en su paso por la educación y en lo que en ella reciben (Boud et al., 2010). En la mayoría de casos, la evaluación del alumnado está dirigida, de forma única o principal a la calificación, normalmente a través de la realización de exámenes (López, Manrique y Vallés, 2011).

De acuerdo con Ibarra y Rodríguez (2010), es posible desarrollar sistemas de evaluación sin intervención de calificaciones y con efectos positivos en el aprendizaje del alumnado. López et al. (2011), sostienen que hay suficiente evidencia sobre la necesidad de utilizar la evaluación como estrategia para mejorar y favorecer el aprendizaje, en lugar de simplemente calificar.

Shepard (2000) explica que, si la evaluación tiene la finalidad de ayudar a los estudiantes a aprender, debe modificarse de dos formas fundamentales: primero, el contenido y el carácter de las evaluaciones debe ser mejorado significativamente y la información obtenida en la evaluación debe formar parte del proceso de aprendizaje.

De las premisas previamente planteadas nace la evaluación formativa, que se define como un proceso integrado en el proceso de EA, dirigido a implicar al alumnado en el proceso evaluativo y a mejorar su aprendizaje a través de este (López et al., 2011). Su finalidad no es calificar, sino ayudar a aprender, dar continuamente retroalimentación para corregir posibles errores a tiempo (Herrera, 2018), de forma que se garantice un aprendizaje de calidad, a la vez que se perfecciona la práctica docente del profesorado (Barrientos, López y Pérez, 2019).

La evaluación formativa tiene un gran potencial para mejorar el proceso de aprendizaje y el desarrollo de mejores procesos metacognitivos; incluso, puede llegar a tener más influencia que cualquier otra innovación educativa hasta la fecha (López et al., 2011).

La participación del alumnado en el proceso de evaluación incide directamente y de forma positiva en su aprendizaje (López, Pérez, Barba y Lorente, 2016). La evaluación puede constituirse en un instrumento fundamental para regular la intervención docente a lo largo del proceso, y a su vez en un elemento útil para que el alumno pueda autorregular su proceso de aprendizaje (Rochera y Naranjo, 2007; García, 2015).

Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Para William (2000), la necesidad y la acción son los elementos constitutivos de la evaluación desde una perspectiva pedagógica. Desde el punto de vista del profesor, existe la necesidad de recoger información sobre el proceso de aprendizaje del alumno, y la acción se concreta en elaborar una devolución de los resultados a los alumnos, que les permita reflexionar sobre su aprendizaje y una toma de decisiones en relación con las actuaciones educativas que mejoren los procesos de tutorización del alumnado (Alonso, 2019). Desde el punto de vista del alumno, la necesidad consiste en conocer los criterios mediante los cuales serán evaluados sus aprendizajes, mientras que la acción se concreta a aprender a autorregularse (Díaz, 2018).

Hay dos modalidades muy populares y en creciente uso, capaces de lograr los objetivos de la evaluación formativa: la auto-evaluación y la coevaluación. La auto-evaluación se define como una modalidad de evaluación en la que cada alumno realiza una valoración de una actuación en concreto o de su progreso en un momento determinado del aprendizaje (Rodríguez y Hernández, 2014). Por otra parte, la coevaluación se define como el proceso mediante el cual profesores y estudiantes realizan un análisis y valoración de forma colaborativa, conjunta y consensuada sobre las actuaciones y/o producciones de los estudiantes (Rodríguez, Ibarra y García, 2013).

A pesar de los beneficios que la evaluación formativa brinda al proceso de EA (López, 2018), su aplicación es incipiente. López et al. (2016), consideran que la actividad evaluadora formativa es una de las carencias más extendidas en las aulas y uno de los aspectos que más debe cambiar. No parece ser habitual utilizar este sistema, ni que se diferencie claramente entre el proceso de evaluación y el método de calificación final (López-Pastor et al., 2011).

Gran parte de los profesores no realiza procesos de auto-evaluación, mucho menos de coevaluación (Rodríguez y Hernández, 2014). Román (2011) explica que para implementar un cambio de tal magnitud en el proceso de EA actual, es necesario romper con pautas culturales fuertemente arraigadas en la gestión académica.

El presente trabajo tiene como objetivo efectuar un análisis sobre las causas que inciden en la ausencia de la auto-evaluación y coevaluación en los procesos de EA. Se abordarán diferentes perspectivas y puntos de vista, a fin de determinar el impacto que esto supone. Específicamente, se realizó una revisión teórica a partir de las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Cuáles son las causas de la escasa aplicación de la modalidad de auto-evaluación y coevaluación en el proceso de EA?; 2) ¿Qué implica no implementar la auto-evaluación y la coevaluación como estrategias de

evaluación formativa en los procesos de EA? y; 3) ¿Qué acciones y/o estrategias se pueden plantear para fomentar la evaluación formativa en los procesos de EA?

Materiales y Métodos

El presente trabajo es de tipo cualitativo, bibliográfico-documental, de nivel exploratorio. El método empleado fue la revisión sistemática literaria, que es un protocolo de búsqueda y selección documental ampliamente utilizado por la comunidad científica, pues permite crear conocimiento a partir de evidencias publicadas en estudios previos. Una revisión sistemática literaria efectiva se compone de cinco pasos: planificación, búsqueda, selección, evaluación de calidad, y extracción y síntesis (Revelo-Sánchez, Collazos-Ordóñez y Jiménez-Toledo, 2018).

Planificación

En esta fase se definió el alcance de la revisión y las actividades necesarias para lograr el objetivo planteado. Específicamente, se definieron las preguntas de investigación, previamente planteadas, las estrategias de búsqueda, los criterios de selección y de evaluación de la calidad, y los procedimientos para la extracción y síntesis de información, todos estos criterios se explican en detalle a continuación.

Búsqueda

El primer elemento a definir fue la forma de buscar la información. Para este proceso se escogió Google Académico como motor de búsqueda, por la facilidad que representa hacer una búsqueda con varios criterios de selección.

El segundo elemento definido fue la cadena de búsqueda mediante un enfoque iterativo, compuesta por palabras clave relacionadas al tema en cuestión y en concordancia al objetivo planteado. Se partió de la cadena descrita a continuación, compuesta por palabras clave y operadores booleanos: (“auto-evaluación” AND “coevaluación”) AND (“ausencia” OR “falta” OR “incidencia”) AND “enseñanza-aprendizaje” AND “procesos evaluativos”. La cadena de búsqueda fue refinada conforme se avanzó en las iteraciones, modificando las palabras clave, los operadores y las agrupaciones en términos de sinonimia y formas alternativas de escribir los términos.

Selección

Los registros bibliográficos obtenidos fueron filtrados por los siguientes criterios de inclusión/exclusión: 1) antigüedad, documentos publicados antes de 2005 se consideraron

obsoletos; 2) Indexación, documentos que no mostraran estar indexados en bases de datos como Scopus, Web of Science o Latindex fueron descartados; 3) Número de referencias, documentos con un número de referencias menor a 30 no se consideraron.

La selección se realizó en dos pasos: El primero consistió en tomar en cuenta el título y el resumen del documento para identificar palabras clave y relación con el tema tratado. El segundo fue más profundo, realizando una lectura rápida de la sección de discusión y conclusiones con el mismo fin del primer paso.

Evaluación de calidad

Los documentos fueron seleccionados a partir de tres aspectos clave de calidad: rigor, credibilidad y relevancia. Para esto se realizó la lectura completa de cada documento y se evaluó su calidad basándose en 5 criterios, previamente descritos y empleados por Revelo-Sánchez et al. (2018): relevancia del contenido para dar respuesta a las preguntas de investigación; claridad en el objetivo de investigación; descripción adecuada del contexto en el cual se desarrolló la investigación; claridad y rigor del diseño metodológico de la investigación; y rigor científico en el análisis de los datos.

Extracción y síntesis

En primera instancia se extrajeron los metadatos de cada publicación. Datos como el año de publicación, tipo de documento, autores, título fueron extraídos y tabulados. En segunda instancia, como parte del análisis de contenidos, se extrajo toda información relevante para resolver las preguntas de investigación previamente planteadas.

Resultados y Discusión

¿Cuáles son las causas de la escasa aplicación de la modalidad de auto-evaluación y coevaluación en el proceso de EA?;

La cultura evaluadora del profesorado y la resistencia al cambio

Varios estudios (Rodríguez y Hernández, 2014; López et al., 2016) explican, desde la perspectiva del profesor, que los estudiantes, debido a su corta edad o falta de madurez, tergiversarían el fin de estas modalidades evaluativas e incluso podrían utilizarla con intereses propios asociados a la presión de aprobar las asignaturas o simplemente la obtención de una buena calificación. Se debe prestar especial atención a la forma de implementar la auto-evaluación y la coevaluación, pues la

Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

participación del alumnado en los procesos evaluativos requiere que se mantenga la fiabilidad y honestidad para garantizar su efectividad (López et al., 2016).

Por otra parte, la resistencia al cambio es muy notoria en ciertos casos. López et al. (2016), sostienen que los maestros ponen en práctica las mismas metodologías que vivieron como alumnos. Como expresa Barreno (2015), a raíz de su investigación, se han dado casos en los que se ha capacitado a profesores en nuevas técnicas de planificación, mas no de evaluación, restándole importancia sin darse cuenta de que es un factor primordial para la toma de decisiones y juicios de valor del proceso de aprendizaje (Martínez, Yániz, & Villardón, 2018).

López et al. (2011), sostienen que, no suelen diferenciarse claramente los procesos de evaluación de los de calificación; la mayoría de las veces se mezclan en el mismo proceso, o se confunden entre sí, como si se tratara de sinónimos. Se puede decir que el docente no está actualizado en metodologías de evaluación. Las técnicas innovadoras que utilizan los docentes para desarrollar el análisis y la creatividad del estudiante son en vano al momento de evaluar, pues no se aplican los métodos idóneos para este fin (Barreno, 2015).

Políticas públicas e institucionales sobre procesos evaluativos

De acuerdo con Rodríguez et al. (2013), las normativas universitarias no inciden ni fomentan la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, ni tampoco la retroalimentación sobre la calidad de sus actuaciones o productos. La ausencia de una política institucional genera incertidumbre y limita las posibilidades de éxito de iniciativas innovadoras para evaluar los aprendizajes, en muchas ocasiones los profesores no tienen interés o información sobre lo que pueden hacer y, en el mejor de los casos, si tienen interés en hacerlo, no saben cómo poner en práctica dichas iniciativas (Rodríguez et al., 2013).

Una política institucional que haga referencia a la posibilidad de llevar a cabo procesos de auto-evaluación y coevaluación ayudaría a actualizar las prácticas al uso y favorecería el diálogo entre estudiantes y profesores sobre qué evaluar, bajo qué criterios y cómo hacerlo (Rodríguez et al., 2013).

Perspectiva del alumnado

La situación de tener que evaluar al compañero puede resultar extraño; la dificultad radica en la poca objetividad, falta de madurez y de criterio, todo esto influenciado por aspectos como la afinidad y amistades enemistades que pueden darse en el aula. Evaluarse a sí mismo también resulta

complicado. Algunos tienden a sobrevalorarse para compensar la posible valoración de los compañeros (López, Gonzáles y Barba, 2005). Esta perspectiva difiere con la postura de Rodríguez y Hernández (2014), quienes sostienen que uno de los elementos que caracterizan a las modalidades de auto-evaluación y coevaluación es la objetividad, incluso cuando generan una calificación, por lo que descartan que sean utilizadas como instancias para mejorar el promedio.

Los estudiantes necesitan desarrollar la capacidad de hacer juicios sobre su propio trabajo y el de otros, si quieren convertirse en continuos aprendices (López et al., 2016). La correcta aplicación de la auto-evaluación y la coevaluación debe promover en los estudiantes una formación valórica que trascienda el acto educativo y desarrolle una actitud crítica, en algunos casos, mucho más exigente que la del docente (Rodríguez y Hernández, 2014).

¿Qué implica no implementar la auto-evaluación y la coevaluación como estrategias de evaluación formativa en los procesos de E-A?

Deficiencias en el desarrollo de capacidades y competencias profesionales

La incapacidad de auto-evaluarse puede incidir en el futuro desempeño profesional del estudiante. La participación del alumnado universitario en los procesos evaluativos es una herramienta efectiva para el desarrollo de competencias profesionales (López et al., 2016). Esto lo sostienen Manrique, López, Gea, Barba y Monjas (2010), quienes encontraron que un porcentaje alto del alumnado estudiado considera que el desarrollo de procesos de evaluación formativa en algunas asignaturas de su formación profesional les ha ayudado en el desarrollo de sus competencias profesionales.

Los alumnos necesitan desarrollar la capacidad de hacer juicios sobre sus propios trabajos y el de otros, para desarrollar capacidades de aprendizaje autónomo (Panadero y Jonsson, 2013). Es necesario que el estudiante experimente una gran variedad de metodologías de aprendizaje y evaluación, que le permita desarrollar y evaluar la capacidad reflexiva para la adquisición de aprendizajes comprensivos y desarrollar habilidades de pensamiento crítico (López et al., 2016).

Insatisfacción del alumnado ante los procesos de EA y la evaluación

López et al. (2011), describe tres deficiencias principales percibidas por el alumnado en los procesos de evaluación tradicionales: 1) fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de EA; 2) la mayoría de los docentes no explicitan los criterios que siguen para evaluar y; 3) La evaluación solo se hace al final del proceso de EA. Estas deficiencias percibidas y su consecuente

insatisfacción pueden afectar el rendimiento académico y la motivación del alumnado (López et al., 2011).

Por otra parte, estudios enfocados a medir el nivel de satisfacción del alumnado ante procesos de auto-evaluación y coevaluación, como el de Fernández y Vanga (2015), demuestran que implementar estos procesos es factible desde el punto de vista del alumnado, pues su nivel de satisfacción ante la implementación de estas metodologías de evaluación es alto. Estos resultados concuerdan con López-Pastor et al. (2005), quienes explican que estas prácticas evaluativas, especialmente la coevaluación, generan involuntariamente diálogo entre el alumnado sobre los contenidos desarrollados, de modo que favorece y refuerza el aprendizaje.

¿Qué acciones y/o estrategias se pueden plantear para fomentar la evaluación formativa en los procesos de E-A?

López et al. (2011) explica que la implicación del alumnado en el proceso de evaluación debe partir desde la colaboración en el diseño inicial de los criterios de evaluación, hasta la realización de procesos de auto-evaluación y coevaluación, tanto individual como colaborativamente. A continuación, se explican acciones y/o estrategias para implementar la evaluación formativa, a través de los métodos de auto-evaluación y coevaluación en los procesos de EA.

Retroalimentación

Facilitar retroalimentación periódica a los alumnos les ayuda a entender qué deben hacer para mejorar su aprendizaje, de forma que se fijen más en los objetivos de aprendizaje y a reconducir las tareas en las que participan (Barrientos et al., 2019). El objetivo de la retroalimentación es que los alumnos cubran el espacio existente entre el actual nivel de aprendizaje y el que se desea que se consiga, de forma que la información se interiorice y se utilice de manera constructiva en sus aprendizajes (Barrientos et al., 2019).

De acuerdo con López et al. (2011), cuando los profesores devuelven sistemáticamente los trabajos con comentarios sobre los éxitos y los aspectos mejorables, sin puntuarlos, los estudiantes mejoran; mientras que, cuando se devuelve el trabajo solo con una nota, no hay cambios. Es más, si se retornan con comentarios y puntuados, los resultados tampoco mejoran, ya que los estudiantes solo prestan atención a la calificación.

Instrumentos

López et al. (2011) presenta varios instrumentos de evaluación, cuyo objetivo es que el alumnado participe activamente en el proceso de aprendizaje. Entre ellos se encuentran: fichas de seguimiento diario de aprendizaje, fichas de auto-evaluación y coevaluación del trabajo colaborativo, rúbricas, foros de discusión en plataformas digitales, estudios de casos, *role-playing*, proyectos de aprendizaje tutorados, entre otros.

En cuanto a la calificación, se debe definir claramente cuál es el porcentaje asignado para cada evidencia o para cada instrumento de evaluación, lo que favorece que el alumno pueda llevar a cabo procesos de auto-evaluación y un mejor conocimiento sobre su grado de aprendizaje. De entre los instrumentos previamente señalados destacan dos, cuyo grado de dificultad para implementarse, suponen una gran alternativa para empezar a establecer la evaluación formativa como norma. Dichos instrumentos se describen a continuación.

López et al. (2016) en su estudio, apoya la importancia de tener criterios de calificación claros a disposición del alumnado y exponen la rúbrica como un instrumento útil para tales fines. La rúbrica es una excelente herramienta didáctica al mismo tiempo que una buena estrategia de evaluación formativa, pues aumenta la transparencia, reduce la ansiedad, apoya el proceso de retroalimentación, mejora la auto-eficacia del estudiante y apoya la autorregulación (Gámiz, Torres y Gallego, 2015; López et al., 2016).

El alumnado valora positivamente la aplicación de este tipo de sistemas y procesos de evaluación a la hora de guiar sus trabajos, pues orienta su aprendizaje, y al ser conscientes de los errores cometidos en la elaboración del trabajo fomentan la mejora continua (López et al., 2016). Panadero y Jonsson (2013), defienden el efecto positivo que tiene la rúbrica cuando se emplea junto a actividades metacognitivas y de auto-evaluación.

Por otra parte, se encuentra el portafolio. En la experiencia de Palomares (2011), quien describe el portafolio como una herramienta metodológica activa, capaz de mejorar la calidad de la docencia a través de un sistema estructurado de participación activa y reflexiva del estudiante en el desarrollo individualizado de su aprendizaje. El portafolio es un expediente donde el estudiante va depositando sus trabajos, sus reflexiones y sus experiencias, a la vez que el docente lo va evaluando y acompañando de forma interactiva en el proceso de EA (Cebrián, Raposo y Accino, 2008).

Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Es como una ventana que no solo facilita al docente información respecto al trabajo del estudiante, sino que permite conocer su manera de pensar y sentir (Palomares, 2011). Al igual que la rúbrica, se puede extender incluso hacia una modalidad digital, donde no solo el docente sea capaz de visualizar las numerosas actividades autónomas relacionadas con la asignatura, sino también los compañeros, de manera que se cree el contexto adecuado para intercambiar las experiencias y aprendizajes producidos fuera del aula mediante aprendizaje autónomo (Cebrián et al., 2008; Palomares, 2011).

Es imprescindible que se incluya en el portafolio fichas de auto-evaluación y de coevaluación, de manera que se facilite que el estudiante evalúe su propia actuación y la de sus compañeros.

Conclusiones

Los procesos evaluativos tradicionales están fuertemente arraigados en la gestión escolar actual. Mejorar este aspecto educativo requiere un cambio trascendental en la forma de pensar y las técnicas del profesorado y del alumnado, así como de las políticas que regulan estos procesos. Las investigaciones aquí revisadas demuestran que es posible empezar este cambio desde el nivel más bajo, es decir, modificar las técnicas del profesorado y capacitarlo continuamente en estrategias de evaluación formativa. La implementación de rúbricas y portafolios en el proceso de EA de cualquier asignatura es un buen punto de partida para introducir la auto-evaluación y la coevaluación, y así desarrollar procesos evaluativos formativos, orientados al aprendizaje y no a la calificación.

Referencias

1. Alonso, V. (2019). Experiencia “tricantina” de evaluación formativa y compartida en Educación Primaria. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(1), 132-141. Retrieved from <https://n9.cl/8tvo>
2. Barreno, D. (2015). El desempeño docente y su incidencia en los momentos de la evaluación educativa (autoevaluación – coevaluación - heteroevaluación) de los estudiantes del Colegio Nacional Pasa, parroquia Pasa, cantón Ambato (tesis de maestría). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. <https://n9.cl/75aw>

Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

3. Barrientos, E., López, V. y Pérez, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia en la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos* 36, 37-43. <https://n9.cl/ygiz>
4. Boud, D., Sadler, R., Joughin, G., James, R., Freeman, M., Kift, S., Webb, G. (2010). *Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. <https://n9.cl/o74x>
5. Cebrián, M., Raposo, M. y Accino, J. (2008). e-Portafolio en el Prácticum: un modelo de rúbrica. *Comunicación y Pedagogía* 218, 8-14. <https://n9.cl/kd9w8>
6. Díaz, O. (2018). Autoevaluación y coevaluación en la práctica. Una forma diferente de entender el proceso evaluativo. Retrieved from <https://n9.cl/wok5>
7. Fernández, A. y Vanga, M. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio* 1(9), 6-15. <https://n9.cl/is1u>
8. Gámiz, V., Torres, N. y Gallego, M. (2015). Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios de pedagogía. *REDU: Revista de Docencia Universitaria* 13(1), 319-338. <https://n9.cl/e4wm>
9. García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE* 21(2), Art. M2. <https://n9.cl/ovr0>
10. Herrera, I. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación las Américas*, 6, 13-28. <http://revistas.udla.cl/rea/index.php/rea/article/view/22>.
11. Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación* 351, 385-407. <https://n9.cl/66yg>
12. López, V., González, M. y Barba, J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica de la Educación Física* 17, 21-37. <https://n9.cl/ssge>
13. López, V., Manrique, J. y Vallés, C. (2011). La evaluación en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 14(4), 57-72. <https://n9.cl/rqlq>
14. López, V., Pérez, A., Barba, J. y Lorente, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos

- en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte* 11(31), 37-50. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/66477>
15. López, P. (2018). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (Vol. 21): Narcea Ediciones. <https://n9.cl/pkbw>
16. Manrique, J., López, V., Gea, J., Barba, J. y Monjas, R. (2010). *La evaluación formativa, las metodologías activas y el desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado de educación física: un proyecto de investigación sobre docencia universitaria*. Actas V Congreso Internacional de Educación Física. Docencia e investigación en Educación Física. Mesa de Innovaciones Docentes. Barcelona: Universidad de Barcelona. https://www.inde.com/es/productos/detail/pro_id/357
17. Martínez, M., Yániz, C., & Villardón, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*(56). <https://revistas.um.es/red/article/view/321621>
18. Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación* 355, 591-604. <https://n9.cl/1c6ns>
19. Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review* 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
20. Revelo, O., Collazos, C. y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas* 21(41), 115-134. <https://n9.cl/1rar>
21. Rochera, M. y Naranjo, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 5(3), 805-824. <https://n9.cl/9aj6>
22. Rodríguez, A. y Hernández, A. (2014). Desmitificando algunos sesgos de la autoevaluación y coevaluación en los aprendizajes del alumnado. *Revista de Estudios y Experiencia en Educación* 13(25), 13-31. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/45>
23. Rodríguez, G., Ibarra, M. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación* 11(2), 198-210. <https://n9.cl/6t6s>
-

Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

24. Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* (55), 107-136. <https://n9.cl/e07b>
25. Romero, V., Verdesoto, J., Pesantes, D. y Izurieta, E. (2016). Diseño de situaciones de aprendizaje que potencien competencias profesionales en la enseñanza universitaria de Ecuador. *Didasc@lia: Didáctica y Educación* 7(4), 215-228. <https://n9.cl/btd7>
26. Vásquez, J., Betancourt, V., Chávez, G., Maza, J., Herrera, A. y Zúñiga, G. (2014). Análisis de la reforma educativa en Ecuador. *Quipukamayoc* 22(42), 201-207. <https://n9.cl/ok0lh>
27. William, D. (2000). Integrating summative and formative functions of assessment. Keynote address the European Association for Educational Assessment. Praga, República Checa. <https://core.ac.uk/download/pdf/79527875.pdf>

©2020 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).