

AUTOEVALUACIÓN Y PARTICIPACIÓN JUVENIL: UNA RELACIÓN NECESARIA

*Mg. Camila Leigh González
Universidad de Playa Ancha*

RESUMEN

Este artículo pretende vincular los conceptos autoevaluación y participación juvenil, asimismo se describe el caso de las políticas públicas en Chile, que desde inicios de los años noventa han pretendido potenciar la participación estudiantil, en este sentido se plantea la auto evaluación como una herramienta útil para lograr el involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje. Finalmente, se aspira a establecer el aporte de los procesos evaluativos en el desarrollo de instancias participativas y de aprendizaje, esperando generar una reflexión respecto a las prácticas actuales de evaluación a nivel escolar.

Palabras claves: Participación, cultura escolar, políticas públicas, Latinoamérica.

ABSTRACT

This article seeks to link self-evaluation and juvenile participation. It also describes the Chilean case on public policies, which -since the early nineties- have tried to enhance student participation in this sense it raises self-assessment as a useful tool for ensure the involvement of students in their learning process. Finally, it aims to establish the contribution of the evaluation processes in the development of participatory and learning instantiate, expecting to generate a reflection on the current assessment practices at school level.

Key Words: Participation, school culture, public politics, Latin-America.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se ha desarrollado una visión amplia y compleja respecto a la evaluación educacional y su rol en el proceso educativo; se concibe la escuela - desde una perspectiva contemporánea - como un espacio en el cual el estudiante adquiere conocimientos, desarrolla competencias y habilidades útiles para su desarrollo. En esta misma línea, el Ministerio de Educación de Chile concibe la escuela incorporando la participación activa de todos sus miembros, en este sentido afirma “la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional (...) no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” (MINE-DUC, 2002b, pp.7; Banz, 2008).

Uno de los problemas a los cuales se ve enfrentado el establecimiento y el educador, es identificar adecuadamente aquellas situaciones en las cuales se potencie el desarrollo integral -desde el punto de vista educativo- en el estudiante. Se incorpora además la necesidad de traspasar a otros contextos el aprendizaje adquirido, en este sentido, no sólo se debe esperar que el sujeto adquiera el conocimiento de forma

teórica o en el contexto escolar, sino que logre transmitir su conocimiento a otras áreas de su vida cotidiana. En función de lo anterior, se establece que “una ‘situación de la vida real’ no se refiere tan sólo a ‘saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela’; más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social” (Díaz-Barriga, 2005).

Según Coll, Mauri y Rochera (2012) se consideran metodologías evaluativas, en las cuales se desarrolla la capacidad de aprender a aprender: la solución de problemas, el análisis de casos, los proyectos o el aprendizaje en servicio, dado que fomentan la implementación de actividades en situaciones con un elevado nivel de autenticidad, relacionando eficazmente la escuela y la vida. Cabe preguntar ¿Cuál es el estado actual de la participación y auto-evaluación en Chile?, para ello se debe comenzar por comprender la cultura educacional chilena.

1. CULTURA Y PARTICIPACIÓN ESCOLAR

1.1. Conceptos de cultura: A lo largo del desarrollo de las ciencias sociales,

poder determinar lo que significa cultura ha sido el interés de muchos teóricos, al respecto Robbins (1999) declara “La cultura, por definición, es difícil de describir, intangible, implícita, y se da por sentada. Pero cada organización desarrolla un grupo central de suposiciones, conocimientos y reglas implícitas que gobiernan el comportamiento día a día...”, en complemento Schein (1988), describe la cultura como un “conjunto de valores, necesidades expectativas, creencias, políticas y normas aceptadas y practicadas por los individuos”, a partir de estas dos definiciones podemos comprender que la cultura se compone por un conjunto de normas y pautas que los individuos que la integran establecen para relacionarse de forma armónica. Para Chinoy (1992), la cultura tiene un significado mucho más amplio que el común, en su acepción sociológica cultura se refiere a la “totalidad de lo que aprenden los individuos como miembros de una sociedad; es un modo de vida, de pensamiento, acción y sentimiento”. La participación humana individual en una cultura particular resulta un elemento clave para su comprensión, ya que los individuos aislados o en grupos son los que comparten una cultura, la cual los integra, representa e identifica.

1.2. Cultura en la escuela: cada escuela o centro educativo tiene su propia forma de relacionarse, pautas de comunicación y valores asociados, Martínez-Otero (2003)

describe la cultura escolar de la siguiente manera “La cultura admite grados de visibilidad y se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas”, a partir de lo anterior, debemos preguntarnos si la cultura permite la participación o si al menos la admite. Al respecto Martín Del Buey (1997) describe la participación como parte inherente a la cultura “no hay figura estelar única. Son todos figuras participantes. Imprescindible la participación. El sujeto debe construir la información. El sujeto debe contrastar la información. El sujeto debe comparar la información. El sujeto es receptor activo.”

2. POLÍTICAS PÚBLICAS Y PARTICIPACIÓN ESCOLAR

2.1. La participación escolar, el caso de Chile: a principios de los años noventa en Chile, surgió el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media (MECE-MEDIA), éste según el encargado de Estudios del Programa MECE –MEDIA del Mineduc, Cristian Bellei (2000) “se centraba principalmente en el proceso de incorporación de la cultura juvenil” es decir se intentó introducir en la cultura escolar elementos propios de la cultura juvenil como intereses, valores y prácticas, para lograr contextos educativos adecuados, “Se trata de «poner al día» la educación

secundaria e introducir en ella dispositivos de auto actualización a fin de contar con liceos capaces de generar los contextos educativos adecuados para lograr aprendizajes de calidad en todos los jóvenes". Se crearon 3 mecanismos de intervención a nivel de liceos, el segundo de estos fueron llamados acciones directas, éstas pretendían por medio de la instalación en cada establecimiento educacional generar instancias regulares de trabajo colectivo docente (Grupos Profesionales de Trabajo, GPT) dinamizar el proceso de cambio pedagógico.

En estos GPT se esperaba que los académicos revisaran y evaluaran su trabajo críticamente, Bellei (2000) lo describe como " [prácticas] que generen formas alternativas de docencia que -considerando las características particulares de sus jóvenes- sean efectivas para lograr los aprendizajes que se busca alcanzar, y entren en una dinámica permanente de diseño-implementación-evaluación-rediseño de sus prácticas pedagógicas".

3. AUTOEVALUACIÓN Y PARTICIPACIÓN ESCOLAR

3.1. La cultura de evaluación en la actualidad: Teóricos señalan que las prácticas evaluativas en el ámbito del aprendizaje, desarrollado en centros escolares "no se han modificado sustancialmente, generándose un conflicto entre las nuevas pro-

puestas metodológicas y los procedimientos evaluativos que continúan enfatizando paradigmas clásicos de aprendizaje" (Larrondo, 2005; Lara & Rail, 2008). En este sentido, un estudio realizado en Cuba por Nieves & Otero (2007) respecto a 3 tipos de evaluación: Autoevaluación, Co-evaluación y Hetero-evaluación, revela que "influyen las representaciones que los estudiantes y profesores tienen sobre la evaluación, reforzándose el carácter punitivo de la misma y la tendencia al rechazo de los procesos evaluativos" en esta misma línea, se encuentra una resistencia al cambio y una devaluación del proceso de autoevaluación en los sujetos de aquel estudio.

A partir del proceso de Bolonia en 1999, se establece como central la necesidad que la evaluación deje de enfocarse netamente en la calificación del estudiante para adoptar un enfoque más amplio y optimizador respecto a los aprendizajes. Este cambio, según Padilla & Gil (2008) se requiere de ciertas condiciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando el papel de la evaluación en función de la mejora del aprendizaje. Frente a esta realidad, el incorporar al estudiante como ente activo en la participación de su evaluación, es necesario dado que por este medio, puede el sujeto tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades, alcanzando un conocimiento completo respecto a la forma en que aprende. Conjuntamente, a nivel latinoa-

americano, Bruner (2008) declara “Más directo al punto del proceso de Bolonia, los sistemas de educación terciaria en América Latina se caracterizan –salvadas excepciones puntuales dentro de cada país– por una organización de las enseñanzas modelada bajo la idea napoleónica de universidad –con su centralismo, burocratismo, elitismo” presentando como un imposible la incorporación de procesos de auto-evaluación dado el estado actual del sistema educacional en Latinoamérica. En función de lo anterior, se debe reconocer adicionalmente el factor humano en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en relación a esto si bien la educación es un proceso dinámico, se comprende que no es neutral y siempre estará teñida de una cierta ideología que nutre el discurso e inunda la interacción entre docente y estudiante (Apple, 1986, 1987; Habermas, 1987,1991).

Sin perjuicio de lo anterior, al reflexionar respecto al concepto actual de educación y por consiguiente de su evaluación, resulta evidente la necesidad de transitar hacia un concepto de enseñanza integral, en este sentido, se requiere dejar de lado la idea de la sola transmisión de conocimientos como un concepto válido de educación, comprendiéndose ésta como proceso formativo del sujeto, quien debe sentirse parte integral de su aprendizaje, para ello el concepto de estudiante debe incorporar características de participación, voluntad,

interacción y reflexión, cuyas expresiones actuales se han visto limitadas, restándosele importancia al proceso interno del sujeto, el cual sólo puede ser comprendido desde su complejidad y las interacciones que alcanza con el entorno en función de los significados que le otorga. A partir de lo anterior la escuela debe comprenderse como un espacio de interacción donde se construyen significados y no contextos de reproducción acríticos. (Apple, 1986; Carr, 1990; Freire, 1978, 1985; Giroux, 1990, 1992, 1993, 2001).

En esta dimensión, Vigotsky (2010) plantea que “la evaluación ha de ser continua, de acompañamiento del alumno en su situación social de desarrollo, lo cual supone centrar la atención no sólo en las manifestaciones del crecimiento del alumno, como en los determinantes del desarrollo alcanzado y del desarrollo potencial que subyace”.

Asimismo, Sánchez Pérez (2004) ha planteado que la adquisición de conocimientos no depende solamente de la voluntad de aprender, ni de comprender bien en primera instancia lo que se desea aprender. El ser humano aprende si lo que capta una vez llega posteriormente a consolidarse e integrarse dentro del conjunto de conocimientos que ya posee. Estableciendo una vez más el proceso reflexivo como vital para un aprendizaje de calidad.

4. AUTOEVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA

4.1 Condiciones para la Auto-evaluación: La evaluación como herramienta de medición influye en el aprendizaje, de la misma manera la autoevaluación influirá en el aprendizaje del alumno. Desde esta perspectiva, se supone que la evaluación tiene una influencia directa sobre qué, cómo y en qué medida los alumnos estudian. Gibbs & Simpson (2004) plantean una serie de condiciones (basadas en la teoría de Gagné) bajo las cuales el método de evaluación que se utilice, apoyará la calidad del aprendizaje del estudiante, estas condiciones son las siguientes:

1. Asignar tareas que impliquen a los estudiantes en tareas de estudio de modo que entreguen suficiente tiempo a la comprensión de la materia.

2. Los estudiantes se comprometen con estas tareas, y éstas los orientan para alcanzar una cantidad de tiempo y esfuerzo que le permita comprender los aspectos más relevantes del curso.

3. Abordar la tarea de evaluación involucra a los estudiantes en actividades productivas del aprendizaje de un modo adecuado.

4. Se debe entregar suficiente feedback, tanto en periodicidad como en calidad.

5. El feedback se enfoca en el desempeño del estudiante, en el aprendizaje y acciones que están bajo su control, no en el

estudiante por sí mismo y sus características personales.

6. El feedback se entrega de forma efectiva y es recibido por el estudiante mientras todavía importa para ellos, y a tiempo para que preste atención para futuros aprendizajes y para que reciba asistencia a futuro si la requiere.

7. El feedback es apropiado para los objetivos de la asignatura, y se condice con los criterios de éxito del curso.

8. El feedback es apropiado en relación a la comprensión del estudiante respecto a lo que se supone y espera que estén haciendo.

9. El feedback es recibido y atendido adecuadamente.

10. El feedback es aceptado por el estudiante.

Las condiciones anteriores fueron planteadas por Gibbs & Simpson luego de variados estudios en los cuales se consideraba la importancia del feedback al implementar procesos de auto-evaluación. No se debe desconocer que asumir la responsabilidad del propio proceso de aprendizaje implica una toma de conciencia del mismo (Santos Guerra 2003), un desafío para el estudiante y un pre-requisito de madurez se ve implícito en el éxito del proceso de autoevaluación. En relación a ello, autores, como Johnston y Miles (2004), argumentan que los beneficios de la autoevaluación son elevados en comparación a los de la evaluación tradicional, por ende debiése-

mos confiar en que los estudiantes actuarán debidamente durante las autoevaluaciones; incluso cuando existe el riesgo de que pudieran haber diferencias entre la calificación de los estudiantes y la del docente, puesto que por medio de la autoevaluación se promueve la reflexión crítica.

4.2 Tipos de Auto-evaluación, herramientas y beneficios: Para lograr un aprendizaje efectivo, con adquisición de competencias y un adecuado desempeño del estudiante es necesario delimitar las competencias a desarrollar, definir criterios adecuados de desempeño, recoger evidencias respecto de este desempeño y analizarlas en función de lo alcanzado versus lo esperado, luego de este proceso se deben comunicar los resultados al estudiante de modo que éste oriente su proceso de aprendizaje; se ha establecido que este proceso debe ser realizado por el docente, sin embargo Gil & Padilla (2009), refieren “la evaluación deberá estar presente a lo largo de todo el proceso [de aprendizaje] a través de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación y podrá ser llevada a cabo por el profesor, el propio alumno y los compañeros”. En relación a ello, se establecen como alternativas de evaluación la autoevaluación y la evaluación por los compañeros, ésta “además de permitir la evaluación de las competencias profesionales, fomentan y potencian otras competencias generales tales como el “desarrollo de una visión crítica y reflexiva”, la “toma

de decisiones” y la “asunción de responsabilidades”, sin olvidar los valores de “justicia y compromiso” que subyacen en los procesos de evaluación entre iguales, con lo que se facilita la integración del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gil y Padilla, 2009).

Respecto a las herramientas que se pueden utilizar en el proceso de evaluación, Álvarez Rojo, Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez (2008) realizan la siguiente síntesis:

Cuadro 1 Síntesis de sistemas de evaluación (Álvarez Rojo, Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2008 en Gil & Padilla 2009)

Técnicas de Observación	Check List Escalas de Estimación Incidentes
Pruebas de Ejecución o Desempeño	Ejecución de actos académicos o profesionales pautados Desarrollo de procesos completos Presentación de productos o resultados Ejercicio de Simulación Cuadernos de campo o laboratorio Portafolios
Pruebas Orales	Exposiciones orales Entrevistas
Técnicas de Papel y Lápiz	Trabajos Escritos Memorias e informes Cuestionarios Pruebas Objetivas tipo test Escalas de valoración Pruebas escritas tipo ensayo

Las técnicas de observación se posicionan por sobre las técnicas tradicionales de evaluación dado que fomentan competencias blandas como trabajo en equipo, comunicación efectiva, discrepar asertivamente, poner atención activa en otros, etc. se deben distinguir entre estas técnicas las que corresponden a evaluaciones formativas y sumativas, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2001), la evaluación formativa es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos. Esta se utiliza a menudo en un sentido amplio para incluir información no cuantificable proveniente de cuestionarios y consultas. La evaluación sumativa por su parte resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación. No es necesariamente una evaluación de dominio lingüístico; de hecho, gran parte de la evaluación sumativa es una evaluación referida a la norma, realizada en un momento concreto y de aprovechamiento.

Retomando la autoevaluación como un proceso dinámico y formativo, Catalayud (2008) describe los siguientes beneficios:

1. Es uno de los medios para que el alumno conozca y tome conciencia de cuál es su progreso individual en el proceso de

enseñanza aprendizaje.

2. Ayuda a los discentes a responsabilizarse de sus actividades, a la vez que desarrollan la capacidad de autogobierno.

3. Es un factor básico de motivación y refuerzo del aprendizaje.

4. Es una estrategia que permite al docente conocer cuál es la valoración que estos hacen del aprendizaje, de los contenidos en el aula que se trabajan, de la metodología utilizada, etc.

5. Es una actividad que ayuda a reflexionar individualmente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado.

6. Es una estrategia que puede sustituir a otras formas de evaluación. Para atender a la diversidad es necesario utilizar diferentes instrumentos evaluativos para tratar de valorar la progresión de las capacidades del alumno. La autoevaluación puede ser una estrategia más en ese proceso.

7. Es una actividad que ayuda a profundizar en un mayor conocimiento y comprensión del proceso realizado.

8. Es una estrategia que posibilita la autonomía y autodirección del alumno.

5. LA AUTOEVALUACIÓN Y SUS INFLUENCIAS

5.1 Modelo: a partir de los aspectos descritos anteriormente, parece evidente la necesidad de contar con un modelo que considere distintos aspectos del proce-

so de autoevaluación; en relación a ello a continuación se describe (en el cuadro n°2) algunos de los ámbitos a considerar:

Cuadro n°2: Propuesta de aspectos a considerar en el proceso de Autoevaluación



En este contexto, resulta interesante considerar estos aspectos para generar oportunidades de ejercer la autoevaluación como una herramienta efectiva de medición de aprendizajes, y en este proceso no sólo considerar la visión del propio estudiante, sino además el entorno en el cual se desempeña, sus influencias a nivel social, las percepciones y consideraciones del docente en el proceso de enseñanza, entre otros. Así, es posible sostener la necesidad de crear e implementar estrategias innovadoras que consideren las dimensiones del sujeto al momento de adquirir un aprendizaje, en este sentido se debe considerar el proceso interno (estudiante, parti-

cipación) y externo (cultura, profesor) que influye en la adquisición de conocimientos. (Véase también Lara 2008).

CONSIDERACIONES FINALES

Si bien existen un gran número de instrumentos de evaluación que pueden servir al docente para evaluar al estudiante, el modo y la técnica que se utilice tendrán un efecto determinado en su valor formativo o sumativo. En este sentido, los instrumentos de autoevaluación tienden hacia una mayor potenciación de la capacidad reflexiva del sujeto, asimismo permiten al docente conocer una valoración de la propia práctica, en esta misma línea, se valora la relevancia de la retroalimentación efectiva enfocada en desarrollar el aprendizaje del estudiante, administrar la crítica y realizar propuestas enfocadas en el desarrollo de sus competencias y adquisición de conocimientos. Se desprende la relevancia de estos instrumentos desde su carácter reflexivo y su utilidad para traspasar el aprendizaje desde lo teórico a lo práctico, a la vivencia y su viabilidad para potenciar la toma de decisiones en los estudiantes.

Se menciona lo anterior, ya que se considera necesario avanzar hacia una eliminación de la consideración de la evaluación sólo como meta, al respecto Zúñiga (1990) ha declarado que los condicionantes cuantitativos influyen en los procedimientos evaluativos; estos influyen en las carac-

terísticas del currículum, y el currículum, a su vez, en las capacidades que alcanzarán los alumnos. Dicho de otra manera, el enfoque cuantitativo del conocimiento, que se mira como una condición necesaria para alcanzar la objetividad, lleva a olvidar aquellos aspectos de la vida educativa que son difíciles de medir.

En suma, como se establece en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2001), «el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de forma más eficaz»

Finalmente, interesa avanzar en un cambio de paradigma a nivel cultura, que permita -en el ámbito de la pedagogía- la promoción y comprensión de nuevas prácticas evaluativas, que fomenten el desarrollo integral del estudiante, asimismo parece necesario considerar al sujeto como agente activo en el proceso de enseñanza aprendizaje, en este sentido la autoevaluación no sólo aporta como una herramienta valorativa sino a la vez formativa. En esta misma línea se debe considerar y trabajar en la motivación y el nivel de compromiso tanto del estudiante como del docente en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.

Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós-MEC.

BELLEI, Cristián. *Educación media y juventud en los 90: Actualizando la vieja promesa*. Última década. [online]. 2000, vol.8, n.12 [citado 2012-08-15], pp. 45-88. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362000000100006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-2236. doi: 10.4067/S0718-22362000000100006.

Bloxham, S. Y West, A. (2004) *Understanding the rules of the game: marking peer-assessments as a medium of developing students' conceptions of assessment*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29:6, pp. 721-733.

Catalayud, M.A. (2008). *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-12752.html> [Fecha de recuperación 3 de Agosto de 2012]

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Alertes.

Coll, C., Mauri, T., Rochera, J. (2012). *La práctica de la evaluación como contex-*

to para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado*, 49-59.

Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

Freire, P. (1978) *Pedagogía y Acción Liberadora*. Madrid: Zero/Zyx.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Gil, J. y Padilla, M. T. (2009): "La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje", *Educación XXI*, vol. 12, pp. 43-65.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.

Giroux, H. (1992). *Alfabetización, poder y democracia*. En H. Giroux, y R. Flecha (Eds.). *Igualdad educativa y diferencia cultural*,(9-26). Barcelona: El Roure.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.

Habermas, J. (1987) *Teoría y Praxis*. Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1991). *Tres modelos de democracia sobre el concepto de una política deliberativa*. *Debats*, 39, 18-21.

Johnston, L. & miles, L. (2004). *Assesing contributions to group assignments*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 751-767.

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*. Vol 22, N°42, 55 - 74.

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2001) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Madrid. Pág. 192.

Martínez-Otero V. (2003). "Cultura escolar, Comunidad Escolar". Recuperado de http://www.lasalle.edu.mx/diplo_inst_las/docs_diplo/2domodulo/cultura_escolar_mejora.pdf[fecha de recuperación 12 de Junio de 2012]

Nieves, O. &. (2007). *Prácticas evaluativas y desarrollo personal*. *Revista pedagogía universitaria*, 57 -66.

Padilla, M. & Gil, J. (2008) *La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria*, *Revista Española de Pedagogía*, 241, pp. 467-486.

Robbins, S. (1999). *Comportamiento Organizacional*. Octava edición, México, D.F. Prentice Hall.

Rust, C.; Price, M. Y O'Donovan, B. (2003) *Improving student's learning by develo-*

ping their understanding of assessment criteria and processes, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28: 2, pp. 147-164.

Sánchez Pérez, A. (2004) *Enseñanza y aprendizaje en clase de idiomas*. Madrid: SGEL, S.A.

Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Schein E. (1988) *La cultura empresarial y El liderazgo*. Barcelona: Plaza & Janes.

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.

Vigotsky, L. S. (2010) *Pensamiento y Lenguaje*. Segunda edición, Barcelona, Paidós.

Zúñiga, M. (1990) *Un modelo de educación: la crítica sin alternativas de Eisner*. *Revista Aula Abierta*, Oviedo. N°55. Pag. 117 – 126.